



MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ
DERGİSİ

Cilt 16 • Sayı 1 • Nisan 2020

**MERSIN UNIVERSITY JOURNAL OF THE FACULTY OF
EDUCATION**

Volume 16 • Issue 1 • April 2020

e-ISSN: 1306-7850

Sahibi Owner

Prof. Dr. M. Soner Mehmet ÖZDEMİR
Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı *Dean of Mersin University Faculty of Education*

Editörler Editors in Chief

Doç. Dr. Binali TUNÇ, *MEÜ Eğitim Fak., Mersin* Assoc. Prof. Dr. Binali TUNÇ, *MEU Faculty of Educ., Mersin*
Doç. Dr. Bülent Gündüz, *MEÜ Eğitim Fak., Mersin* Assoc. Prof. Dr. Bülent Gündüz, *MEU Faculty of Educ., Mersin*
Prof. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ, *MEÜ Eğitim Fak., Mersin* Prof. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ, *MEU Faculty of Educ., Mersin*
Doç. Dr. Hikmet Sürmeli, *MEÜ Eğitim Fak., Mersin* Assoc. Prof. Dr. Hikmet Sürmeli, *MEU Faculty of Educ., Mersin*
Doç. Dr. N. Bilge UZUN, *MEÜ Eğitim Fak., Mersin* Assoc. Prof. Dr. N. Bilge UZUN, *MEU Faculty of Educ., Mersin*
Doç. Dr. Elçin ESMER, *MEÜ Eğitim Fak., Mersin* Assoc. Prof. Dr. Elçin ESMER, *MEU Faculty of Educ., Mersin*
Doç. Dr. Sedat KANADLI, *MEÜ Eğitim Fak., Mersin* Assoc. Prof. Dr. Sedat KANADLI, *MEU Faculty of Educ., Mersin*
Dr. Öğr. Üy. Ilker YAKIN, *MEÜ Eğitim Fak., Mersin* Assist. Prof. Dr. Ilker YAKIN, *MEU Faculty of Educ., Mersin*
Dr. Öğr. Üy. Meriç ÖZGELDİ, *MEÜ Eğitim Fak., Mersin* Assist. Prof. Dr. Meriç ÖZGELDİ, *MEU Faculty of Educ., Mersin*
Prof. Dr. Tuncer BÜLBÜL, *Trakya Üniv., Eğitim Fak., Edirne* Prof. Dr. Tuncer BÜLBÜL, *Trakya Univ., Faculty of Educ., Edirne*
Arş.Gör.Dr. Ufuk TUĞTEKİN, *MEÜ Eğitim Fak., Mersin* Res. Asst. Dr. Ufuk TUĞTEKİN, *MEU Faculty of Educ., Mersin*

Yayın Kurulu Üyeleri Editorial Board Members

Doç. Dr. Lütfi ÜREDİ, *MEÜ Eğitim Fak., Mersin* Assoc. Prof. Dr. Lütfi ÜREDİ, *MEU Faculty of Educ., Mersin*
Dr. Öğr. Üy. Emine YILMAZ BOLAT, *MEÜ Eğitim Fak., Mersin* Assist. Prof. Dr. Emine YILMAZ BOLAT, *MEU Faculty of Educ., Mersin*
Prof. Dr. Güven ÖZDEM, *Giresun Üniv., Giresun* Prof. Dr. Güven ÖZDEM, *Giresun Üniv., Giresun*

Sekretarya Secretary

Arş.Gör.Ramazan KARATEPE, *MEÜ Eğitim Fak., Mersin* Res. Assis. Ramazan KARATEPE, *MEU Faculty of Educ., Mersin*

İngilizce Redaksiyon Proofreading

Fahrettin GILIÇ, *MEB, Mersin* Fahrettin GILIC, *MONE, Mersin*

Web desteği- Web Support Kapak Tasarımı- Cover Design

Assist. Prof. Dr. Ilker YAKIN, *MEU Faculty of Education*
Nazan PEKŞEN, *MEU President's Office*

© Mersin Üniversitesi 2015
e-ISSN: 1306-7850

Nisan, Ağustos ve Aralık aylarında yayımlanan hakemli bir dergidir.

A refereed journal published in April, August and December.

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi EBSCOhost, DOAJ, ULAKBİM – SBVT (Sosyal Bilimler Veri Tabanı) ve Türk Eğitim İndeksi tarafından taranmaktadır.

Mersin University Journal of the Faculty of Education is indexed by EBSCOhost, DOAJ, ULAKBİM – SBVT (Sosyal Bilimler Veri Tabanı), and Turkish Education Index

Tüm hakları saklıdır. Bu yayının hiçbir parçası, yayıncının önceden yazılı izni alınmaksızın herhangi bir şekilde elektronik, mekanik, fotokopi, kayıt vb. herhangi bir yolla çoğaltılamaz, dağıtılamaz, aktarılamaz veya bilgi-çekim sistemine konulamaz. Dergide yayımlanan yazıların içeriğinden yazarlar sorumludur.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in or introduced into a retrieval system, or transmitted, in any form, or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, or otherwise, without the prior written permission of the publisher. Any responsibility related to contents of papers belongs to authors.

Dergi Sekreterliği, ME.Ü. Eğitim Fakültesi, Çiftlikköy Kampusu, 33169, Mersin, (Turkey).

Tel: +90 324 361 0001/11213; Fax: +90 324 341 28 23

web: <http://dergipark.gov.tr/mersinefd>

e-mail: mersinefd@gmail.com

İçindekiler / Contents

	Editörler'den / Editorial		v
	Bu Sayının Hakemleri / List of Refrees		vi
Araştırma Makalesi / Research Paper	Ergenlerde Şiddet Eğiliminin Yordayıcıları Olarak Sosyal Kaygı ve Duygusal Özerklik / Social Anxiety and Emotional Autonomy as Predictors of Violence Tendency in Adolescents	Suat KILIÇARSLAN, İzzet PARMAKSIZ	1
Araştırma Makalesi / Research Paper	Öğretmenlerin Kariyer Engelleri Ölçeğinin Geliştirilmesi / Developing the Teachers' Career Barriers Scale	Yusuf İNANDI, Fahrettin GILIÇ	15
Araştırma Makalesi / Research Paper	Psikolojik Esneklik Ölçeği: Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması / Psychological Flexibility Scale: Adaptation, Validity and Reliability Study	Sena KARAKUŞ, Sinem Evin AKBAY	32
Araştırma Makalesi / Research Paper	Öğretmen Adaylarının Kültürlerarası Duyarlılıklarının Empatik Eğilim, Öznel İyi Oluş ve Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi / Examining Intercultural Sensitivity in terms of Empathic Tendency, Subjective Well-Being and Socio-Demographic Variables among Teacher Candidates	Ayten BÖLÜKBAŞI	44
Araştırma Makalesi / Research Paper	Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri Yöneticilerinin Teknik Liderlik Becerilerinin Geliştirilmesi / The Development of Technical Leadership Skills of Vocational and Technical Anatolian High School Principals	Gökçe ÖZDEMİR, Sevilay ŞAHİN	63
Araştırma Makalesi / Research Paper	Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Araştırma Sorgulamaya Dayalı Fen Öğretimi ve Bilimsel Tutum Üzerine Etkilerinin Çoklu Regresyon ile Analizi / Analysis of the Effects of Pre-service Science Teachers' Epistemological Beliefs on Teaching Science as Scientific Inquiry and Scientific Attitude through Multiple Regression	Murat AVCI, Ayşe YENİLMEZ TÜRKOĞLU, Hüseyin EŞ	80
Araştırma Makalesi / Research Paper	Beden Değeri Ölçeği-2'nin (BDÖ-2) Türkçe Adaptasyonu: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması / Adaptation of The Body Appreciation Scale-2 (BAS-2) to Turkish: A Validity and Reliability Study	Vesile OKTAN, Ezgi SAYLAN	94
Araştırma Makalesi / Research Paper	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk İstismarı ve İhmaline Yönelik Algıları / Preschool Teachers' Perceptions about Child Abuse and Neglect	Yeliz ERDOĞAN, Durmuş ASLAN	104
Araştırma Makalesi / Research Paper	Duyu Eğitimi Programı'nın Korunma ve Bakım Altındaki Bebeklerin Motor Gelişimine Etkisinin İncelenmesi / The Effect of Sensory Education Program on Infant Motor Development Who in Needs of Protection	Duygu AKAGÜNDÜZ, Ayşe Belgin AKSOY	133

Araştırma Makalesi / Research Paper	Romantik İlişki Geliştirme Programı'nın (RİGP) Romantik İlişki Doyumu ve Romantik İnanç Düzeyine Etkisinin İncelenmesi / The Effect of Romantic Relationship Enrichment Program (RREP) on Romantic Relationship Satisfaction and Romantic Belief Levels	Hatice DEVECİ ŞİRİN, Eda BAYRAKCI	145
Araştırma Makalesi / Research Paper	Devlet Ortaokulu ve Liselerinde Yaşanan Disiplin Problemleri / Discipline Problems at Public Lower Secondary Schools and High Schools	Hasan DEMİRTAŞ, Fatih PEHLİVAN	166
Araştırma Makalesi / Research Paper	Kelime Tanıma Envanteri Tasarımı ve Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması / Design and Development of Word Recognition Inventory: Validity and Reliability Study	Ayşegül AVŞAR TUNCAY, Hakan DEDEOĞLU	198
Araştırma Makalesi / Research Paper	'Amerikan Güzeli' Filminin Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi ve Bilişsel Terapi'nin Bazı Kavram ve Görüşleri Açısından İncelenmesi / Analysis of 'American Beauty' Movie in terms of Rational Emotional Behavioral Therapy and Some Concepts and Views of Cognitive Therapy	Yelda YILDIZ	219

Editörler'den

Değerli Okuyucular,

Dergimizin 2020 yılı, Sayı 16, Cilt 1'i, değerlendirme süreci tamamlanmış 13 değerli çalışma ile dikkatinize sunulmuştur. Yayınlanan çalışmaların hakem değerlendirmeleri, yazar düzeltmeleri, dil, metodoloji ve biçim kontrollerinde görev alan tüm akademisyenlere teşekkürlerimizi sunarız.

Bir sonraki sayıda görüşmek dileğiyle...

Editörler

Bu Sayının Hakemleri (Cilt 16, Sayı 1-Nisan 2020) / List of Refrees (Volume 16, Issue 1, April 2020)

Prof. Dr. Binnaz KIRAN	Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Yasemin YAVUZER	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Prof. Dr. Zeynep KARATAŞ	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Doç. Dr. Arslan BAYRAM	Artvin Çoruh Üniversitesi
Doç. Dr. Burhan ÇAPRI	Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Devrim ALICI	Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Dilek KARIŞAN KORUCU	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Ebru OĞUZ	Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
Doç. Dr. Emine YILMAZ BOLAT	Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. M. Onur KAN	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Doç. Dr. Öner ÇELİKKALELİ	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Yusuf İNANDI	Mersin Üniversitesi
DOÇ. DR. Yusuf UYAR	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Zülal ERKAN	Mersin Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Ali ERDEM	Akdeniz Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Davut HOTAMAN	Yıldız Teknik Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Duygu ÇETİNGÖZ	Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Eren Can AYBEK	Pamukkale Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Fatoş BULUT ATEŞ	Çukurova Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Sezai DEMİR	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Suat KILIÇARSLAN	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Binaz BOZKUR	Mersin Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Mehpere SAKA	Trakya Üniversitesi
Dr. Gündüz GÜNGÖR	Kocaeli Üniversitesi

Ergenlerde Şiddet Eğiliminin Yordayıcıları Olarak Sosyal Kaygı ve Duygusal Özerklik*

Social Anxiety and Emotional Autonomy as Predictors of Violence Tendency in Adolescents

Suat KILIÇARSLAN**, İzzet PARMAKSIZ***

Öz: Bu çalışmada sosyal kaygı ve duygusal özerkliğin ergenlerin şiddet eğilimlerini yordama gücü incelenmiştir. Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Orta Anadolu’da bir ilde öğrenimlerine devam eden ve yaşları 13 ve 17 arasında değişmekte olan öğrenciler ile yürütülmüştür. Araştırmaya 317 (%51) kız ve 296 (%49) erkek olmak üzere toplam 613 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği, Duygusal Özerklik Ölçeği, Şiddet Eğilimi Ölçeği ve araştırmacılar tarafından oluşturulan demografik bilgi formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, sosyal kaygı ölçeği alt boyutu olan ‘olumsuz değerlendirilme korkusu’ ile şiddet eğilimi puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür; Duygusal Özerklik Ölçeğinin ‘ebeveyni idealleştirmeme’, ‘ebeveynden bağımsızlık’ ve ‘bireyleşme’ alt boyutları ile şiddet eğilimi puanları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Bununla birlikte; araştırmaya katılan ergenlerin şiddet eğilimi puanlarının cinsiyete ve anne-baba eğitim düzeyine göre farklılaştığı görülmüştür. Sonuç olarak, ergenlerin cinsiyet ve anne-baba eğitimi gibi sosyo-demografik bilgileri, sosyal kaygı ölçeği alt boyutu olan ‘olumsuz değerlendirilme korkusu’ ve duygusal özerklik ölçeği alt boyutları olan ‘ebeveyni idealleştirmeme’, ‘ebeveynden bağımsızlık’ ve ‘bireyleşme’ alt boyutlarının birlikte şiddet eğiliminin anlamlı yordayıcıları olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar bireyin kimlik gelişiminde kritik bir gelişim sürecini ifade eden ergenlik döneminde şiddet eğilimini kontrol etmeleri konusunda, sosyal kaygıları ile baş edebilmeleri ve ailesinden bağımsızlaşma ihtiyacını giderebilmesinde duygusal özerklik sağlayabilmelerinin çok önemli olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Ergenlik, sosyal kaygı, duygusal özerklik, şiddet

Abstract: In this study, the prediction power of social anxiety and emotional autonomy over adolescents’ violence tendencies was examined. The study was carried out with students (aged between 13 and 17) who were attending school in a city center in Central Anatolia during the 2018-2019 academic year. A total of 613 students, 317 females and 296 males, participated in the study. The study data was collected using ‘Social Anxiety Scale for Adolescents’, ‘Emotional Autonomy Scale’, ‘Violence Tendency Scale’ and ‘Personal Information Form’, developed by the researchers. According to the study findings, while there was a positive significant relationship between the ‘Fear of Negative Evaluation’ sub-dimension of Social Anxiety Scale for Adolescents and violence tendency scores, there were negative significant relationships between ‘Parental Deidealization’, ‘Nondependency on Parents’ and ‘Individuation’ sub-dimensions of Emotional Autonomy Scale and violence tendency scores. However; the participating adolescents’ violence tendency scores varied according to sex and mother-father education level. As a result, it was determined that the socio-demographic information of adolescents such as sex and mother-father education level, ‘fear of negative evaluation’ sub-dimension of social anxiety scale, and ‘parental deidealization’ and ‘nondependency on parents’ and ‘individuation’ sub-dimensions of the emotional autonomy scale were all significant predictors of violence tendency. These results show that it is very important for the individual to realize emotional autonomy in controlling the violence tendency, coping with social anxieties and

* Bu araştırma, 24-27 Ekim 2019 tarihlerinde Antalya’da düzenlenen 21. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde (PDRkongre2019) özet sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr. Öğr. Üyesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Niğde-Türkiye, ORCID:0000-0002-2907-8480, e-posta: suatkilicarslan@hotmail.com

*** Dr. Öğr. Üyesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Niğde-Türkiye, ORCID: 0000-0003-2468-6134, e-posta: izparm44@gmail.com

achieving individuation from family during adolescence, a critical development period in the identity development of an individual.

Keywords: Adolescence, social anxiety, emotional autonomy, violence

Giriş

Bireylerin gelişim sürecindeki en önemli aşamalardan biri olan ergenlik dönemi, pek çok değişimi içeren kritik bir süreçtir. Bu dönemde fiziksel, zihinsel ve duygusal farklılaşmalara uyum sağlamanın yanı sıra bireyin toplumsal ve sosyal alanda da bir kimlik duygusu geliştirmesi beklenmektedir. Ergenlik, kimlik kazanımı, özerklik duygusu, çevreyle yakın ve özel ilişkiler kurma, bulunduğu toplum içinde iyi bir konuma sahip olma dönemi olarak ifade edilmektedir (Steinberg, 2007). Ergenlik döneminde ortaya çıkan biyolojik ve psikolojik değişimler ile çocukluktan yetişkinliğe geçişte gösterdikleri davranışlar bireyin yaşlıları tarafından kabul edilmesini, anne-babadan ayrışmasını, geleneksel değerlere karşı çıkmasını, engellenmeler ve kaygıları ile başa edebilmesini, kimlik kazanımını ve böylelikle bireyin olgunlaşmasını sağlamaktadır (Peterson ve diğerleri, 2003).

Ergenler, bu gelişim sürecinde meydana gelen biyolojik, zihinsel, duygusal ya da sosyal değişimlere uyum sağlamak ve çevresi ile sağlıklı ilişkiler geliştirmekte zorlanarak bazı yıkıcı davranışlar sergileyebilmektedir (Henning, Leitenberg, Coffey, Bennett ve Jankowski, 1997; Silvern, Karly, Waelde, Hodges ve Starek, 1995). Dünyada ve Türkiye’de, son yıllarda şiddet olaylarında önemli bir artış vardır ve toplumsal açıdan yaşanan şiddet olayları günümüzün en önemli problemlerden biri haline gelmiştir. Dünya Sağlık Örgütü’ne (WHO, 2002) göre, “*Şiddet, bireyin kendisine, başkasına, belirli bir topluluğa veya gruba yönelik yaralama, ölüm, fiziksel zarar, bazı gelişim bozuklukları veya yoksunluk ile sonuçlanabilen tehdit ya da fiziksel zor kullanması*” olarak belirtilmektedir.

Gordon (1999) ergenlerin bilhassa engellendiklerinde ve anlayamadıklarını düşündüklerinde tepkili olduklarını; otorite figürlerini düşman gibi görebildiklerini ve bunun sonucunda şiddet eğilimi gösterdiklerini ifade etmektedir. Ergenlik döneminde riskli davranışlar, madde kullanımı, şiddet, ergen cinselliği, antisosyal özellik taşıyan duygusal ve davranışsal sorunlar sıklıkla karşımıza gelmektedir (Pathak ve diğerleri, 2011). Bu açıdan bakıldığında kritik bir gelişim süreci olan ergenlikte yaşanan problemlerle baş etmedeki zorluklar bireyi stres altına almakta olup, şiddet davranışlarının ortaya çıkmasında belirleyici olmaktadır.

Ergenlike bireyin kendisi ve çevresiyle olan etkileşimlerinde yoğun olarak yaşadığı problemlerinden birisi de sosyal kaygıdır. Sosyal kaygı, toplum içinde kendini ifade etme, yemek yeme, birileriyle tanıştırılma, yeni bir ortamda bulunma gibi özel durumlardan ya da tüm sosyal ortamlardan kaçınma olarak kendini gösterebilmektedir. Ergenler sosyal ortamlarda utanma, çekinme, geri çekilme ya da güvensizlik gibi zorlayıcı duygular yaşayabilmektedir. Amerikan Psikiyatri Birliği (2013) tanı ölçütleri başvuru el kitabında (DSM 5) sosyal kaygı, “*Bireyin tanımadığı insanlarla karşılaştığı ya da başkalarının gözünün üzerinde olabileceği, bir ya da birden fazla toplumsal ya da bir eylemi gerçekleştirdiği durumdan, belirgin ve sürekli bir korku duyma. Kişinin küçük düşeceği ya da utanç duyacağı bir biçimde davranacağından korkması*” şeklinde tanımlanmıştır. Beck (2005) sosyal kaygıyı bireyin dikkat çekmeye ve diğer bir insanlar tarafından olumsuz değerlendirilmeye, değersiz görülmeye karşı yaşadığı duygu durumu olarak açıklamıştır. Son yıllardaki araştırmalarda, özellikle çocuk ve ergenlerin yaşadıkları sosyal kaygının araştırılması ve tedavi alternatiflerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar giderek çoğalmaktadır (Pineles ve Mineka, 2005). Ergenlerin günlük yaşamlarında sürekli iletişim ve etkileşim içerisinde olmaları önemli bir sosyal ihtiyaçtır (Lee, 2009). Bunun yanı sıra ergenler bu dönemin özelliklerinden dolayı eleştirilme, küçük düşme ve hata yapma korkusu yaşayabilmektedirler ve bu durum da sosyal kaygıyı ortaya çıkarabilir (Mehtalia ve Vankar, 2004; Tassin, Reynaert, Jacques ve Zdanowicz, 2014). Ergenlik döneminde sosyal kaygı yaşama olasılığı yüksektir (Hamarta, 2009) ve ergenler başkaları tarafından değerlendirilmekten çoğunlukla çekinirler (Kashdan, 2007). Erath, Flanagan ve Bierman (2007), ergenlikte sosyal kaygıya neden olan faktörleri incelemiş ve artan akran mağduriyeti ve azalan akran kabulü ile sosyal kaygı arasında yüksek ilişki saptamıştır. Alanyazın incelendiğinde, ergenlerde sosyal kaygı

ile birlikte alkol kullanımının, akademik başarının düşüklüğünün, depresyon vb. psikolojik problemlerin, davranışsal sorunların ve psicotik semptomların görüldüğünü saptayan pek çok araştırma mevcuttur (Cruz, Martins ve Diniz, 2017; Pontillo ve diğerleri, 2017). Ergenlik dönemi özellikleri düşünüldüğünde ergenlerin olumsuz değerlendirilmekten kaygı duydukları ve sosyal ortamlarda farklı davranış kalıpları içerisine yönelebileceği düşünülerek bu çalışmada sosyal kaygı ve şiddet eğilimi arasındaki ilişkilere de odaklanılmıştır. Dolayısıyla ergenlerin sosyal kaygı düzeyinin yüksek olması pek çok olumsuz davranışın ortaya çıkmasında olabileceği gibi saldırganlık ve şiddet gibi yıkıcı davranışlarda da rol oynayabileceği düşünülmektedir.

Ergenlik dönemindeki bireylerin sosyal ve psikolojik uyumu açısından önemli olan bir başka faktör de duygusal olarak özerk olabilme becerileridir. Ergenlerin sağlıklı bir birey olabilmesi için önemli gelişim görevlerinden birisi olan özerklik kimlik gelişimi açısından çok önemlidir (Noom, Dekovic ve Meeus, 2001). Özerklik, aileyle iletişimin devam ettiği, fakat bireyin kendi kararlarını verebildiği bir gelişim sürecidir (Collins, Gleason ve Sesma, 1997). Duygusal özerklik daha çok aileden bağımsızlaşma ve bireyleşme, çevreye göre değil, kendi istekleri doğrultusunda karar alabilme ve ergen bireyin kendine güven duyması olarak ifade edilir (Noom, Dekovic ve Meeus, 2001; Steinberg ve Silverberg, 1986). Zimmer-Gembeck'e (2001) göre, ergenlerde sağlıklı bir ruhsal gelişim ve benlik algısı için duygusal özerkliğin gelişmesi oldukça önemlidir. Lamborn ve Steinberg (1993) duygusal özerkliğin gelişim açısından ergenler için olumlu sonuçlarla ilişkili olduğunu ve riskli ortamlarda ise; olumsuzluklardan koruduğunu ifade etmişlerdir. Bu anlamda ergenlik, özerklik gelişiminin sağlanabildiği yaşam dönemi olarak ifade edilebilir ve sağlıklı özerklik gelişimi ergenin ruh sağlığı açısından içe kapanma, sosyal izolasyon ve yalnızlık ya da suç ve şiddet içeren yıkıcı bazı davranışlardan uzak kalmalarına yardımcı olabilir. Alanyazın incelendiğinde, duygusal özerkliğin akran baskısı, özgüven, okul başarısı, psikolojik sıkıntı, ebeveynlik stilleri, ebeveyn-çocuk iletişim kalıpları, depresyon semptomları, öznel iyi oluş, yaşam doyumu, iletişim, benlik saygısı, intihar davranışı ve sosyal destek düzeyi gibi bazı değişkenlerle ilişkisini inceleyen çalışmalara rastlanmamakla birlikte duygusal özerklik, sosyal kaygı ve şiddet eğilimi arasındaki ilişkilere odaklanan çalışmaların olmadığı görülmektedir.

Ergenlik döneminde bireyin anne-babadan bağımsızlaşarak sağlıklı bir özerklik duygusunun gelişimi, bununla birlikte sosyal kaygı ve şiddet eğilimi gibi problemleri ortaya çıkaran faktörlerin belirlenmesi bu doğrultuda yapılacak önleme ve müdahale çalışmaları açısından önem taşımaktadır. Ergen bireyin çok yönlü ve sağlıklı bir gelişim süreci geçirebilmesi açısından bu çalışmanın sonuçlarının ebeveynlere, eğitimcilere, alanda çalışan psikolojik danışmanlara ve araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çerçevede, bu çalışmada ergenlerin sosyal kaygı, duygusal özerklik ve şiddet eğilimi düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda bu çalışmada aşağıdaki hipotezler test edilmiştir:

1. Ergenlerin yaşadığı sosyal kaygı, duygusal özerklik ve şiddet eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.
2. Ergenlerin sosyal kaygı düzeyi şiddet eğilimini pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordayacaktır.
3. Ergenlerin duygusal özerklik düzeyi şiddet eğilimini negatif yönde anlamlı bir şekilde yordayacaktır.

Yöntem

Bu çalışmada ergenlerin sosyal kaygı, duygusal özerklik ve şiddet eğilimi ilişkisini incelemeye yönelik ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya bu değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırmalarda kullanılır (Karasar, 2005). Bu doğrultuda ergenlerin şiddet eğilimi düzeylerinin, sosyal kaygı, duygusal özerklik, cinsiyet ve anne-baba eğitim durumu gibi sosyodemografik değişkenlerle ilişkisi betimlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma grubu

Araştırmanın örneklemini, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Niğde İli merkez ilçesinde öğrenimlerine devam eden ve yaşları 13 ve 17 arasında değişmekte olan ($Ort \pm Ss = 14,91 \pm 0,93$) 7., 8., 9. ve 10. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya 317 (%51) kız ve 296 (%49) erkek olmak üzere 613 öğrenci katılmıştır.

Veri toplama araçları

Şiddet Eğilim Ölçeği: Şiddet eğilimi ölçeği liselerde öğrenim gören öğrencilerin saldırganlık ve şiddet eğilimlerini tespit etmek amacıyla Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı (1998) tarafından yürütülen proje çerçevesinde “Orta Öğretim Kurumlarında Okuyan Öğrencilerin Saldırganlık ve Şiddet Eğilimleri” konulu araştırmada kullanılmak üzere Göka, Bayat ve Türkçapar (1995) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 20 maddeden oluşmaktadır ve ölçekte ters puanlanan madde yoktur. Ölçek 4'lü likert tipindedir. Ölçek toplam puan alınarak değerlendirilmektedir. 1-20 arasındaki puan şiddet eğilimi “çok az”, 21-40 arasında ise “az”; 41-60 arasında ise “fazla”, 61-80 arasında “çok fazla” şiddet eğiliminde olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Ölçekten alınan puanlar yükseldikçe şiddet eğilimi de yüksek olarak yorumlanmaktadır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışması için Taşkesen (2011) ölçeğin iç tutarlık değeri .76 olarak hesaplamıştır. Yapı geçerliği için yapılan faktör analizinde en yüksek faktör yüküne sahip madde .805 faktör yükü ile 15. madde iken 18. madde en düşük faktör yüküne sahip maddedir ve yük değeri, .423 olduğu saptanmıştır. Bu araştırmada ölçeğin içtutarlık katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır.

Duygusal Özerklik Ölçeği: Steinberg ve Silverberg (1986) tarafından geliştirilen Duygusal Özerklik Ölçeği Deniz, Çok ve Duyan (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek toplam 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 4'lü likert tipindedir, alt ölçek puanları ve toplam puanı hesaplanabilmektedir. Ölçeğin güvenilirlik çalışması kapsamında ölçek toplam puanı için iç tutarlılık kat sayısı .79, idealleştirmeme alt ölçeği için .71, bağımsızlık alt ölçeği için .64 ve bireyleşme alt ölçeği için .67 olarak bulunmuştur. Yapı geçerliği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçek yapısının doğrulandığı görülmüştür. Ana-babayı birey olarak görme alt ölçeği önceki çalışmalarda duygusal özerkliğe katkısının az olması ve madde toplam korelasyonlarının istenen düzeyde olmamasından dolayı faktör analizi kapsamına alınmamıştır. Üç faktörlü yapı doğrulayıcı faktör analizinde doğrulanmıştır ve madde uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Böylece, uyarlanma sonucunda toplam 14 maddeden oluşan üç alt ölçek bulunmaktadır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu değerlendirilmiştir. Bu araştırmada da ölçeğin iç tutarlık katsayısı toplam puan için .78, bağımsızlık alt ölçeği için .54, idealleştirmeme alt ölçeği için .68, bireyselleşme alt ölçeği için .65'tir.

Ergenler için Sosyal Kaygı Ölçeği: Greca (1999)'un geliştirdiği ölçek Aydın ve Tekinsav-Sütçü (2007) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Ölçek, 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin olumsuz değerlendirilme korkusu (ODK), genel durumlarda sosyal kaçınma-huzursuzluk duyma (G-SKHD) ve yeni durumlardan sosyal kaçınma-huzursuzluk duyma (Y-SKHD) olmak üzere üç alt boyutu vardır. Ölçeğin toplam puanı ile ODK alt ölçeği arasında .89; G-SKHD alt ölçeği arasında .75 ve Y-SKDH alt ölçeği arasında .85 düzeyinde anlamlı ilişki saptanmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .88 ve iki yarım güvenilirlik katsayısı .85'tir. Ölçeğin geçerlik çalışması için Çapa Çocuk ve Ergenler için Sosyal Fobi Ölçeği ile .77 ve Çocuklar için Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri ile .66 düzeyinde ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada da ölçeğin içtutarlık katsayısı toplam puan için .87, olumsuz değerlendirilme korkusu .84, genel durumlarda sosyal kaçınma-huzursuzluk duyma alt ölçeği için .69 ve yeni durumlardan sosyal kaçınma-huzursuzluk duyma için .66 olarak hesaplanmıştır.

Demografik Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından oluşturulan demografik bilgi formu çerçevesinde katılımcıların cinsiyet ve anne-baba eğitim durumu gibi bilgilerden oluşmaktadır.

İşlem

Araştırma verileri Niğde İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan 02.05.2019 tarihli ve 61900286-604.01.01-E.8715979 sayılı izinle toplanmıştır. Araştırma sürecinde araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. 2018-2019 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde belirlenen ölçekler araştırmacılar tarafından öğrencilere uygulanmıştır. Ölçeklerin uygulanması sırasında okul idarecileri ve okul psikolojik danışmanı ile görüşülerek ölçekler öğrencilere kendi sınıflarında ve rehberlik saatlerinde uygulanmıştır. Bu işlem ortalama otuz dakika sürmüştür.

Verilerin analizi

Bu araştırma kapsamında sosyal kaygı ve duygusal özerkliğin ergenlerin şiddet eğilimlerini yordama gücü incelenmiştir. Çarpıklık değeri tüm değişkenler için $-.23$ ile $.80$ aralığındadır; basıklık değeri ise tüm değişkenler için $-.44$ ile $.33$ aralığındadır. Huck (2008) skewness değerlerinin ± 1 civarında kurtosis değerlerinin de -1 , $+2$ aralığında olmasının da istatistiksel olarak normal olduğunu belirtmektedir. Değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ve Hiyerarşik Regresyon Analizi istatistiksel analiz tekniklerinden yararlanılmıştır. Veriler aykırı değer açısından incelenip 0.001 manidarlık düzeyi dikkate alınmış (Büyüköztürk, 2014) Mahalanobis uzaklık değerine göre bakıldığında aykırı değere sahip veri olmadığı görülmüştür. Tolerans >0.2 ve VIF <10 değerlerinde olması kabul edilir değerlere sahip olduğunu göstermektedir (Green ve Salkind, 2010). Otokorelasyonu test etmede kullanılan Durbin-Watson testinin $1.5-2.5$ aralığında olması gereken değeri (Kalaycı, 2010) bu araştırmada 1.91 'dir.

Bulgular

Araştırmada ilk olarak katılımcıların şiddet eğilimi düzeylerinin cinsiyet ve anne-baba eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenlerine ilişkin bulguları incelendiğinde, ilk olarak öğrencilerin şiddet eğilimi ölçeği puanları cinsiyete ($t = -3.795$; $p < .001$), anne eğitim düzeyine ($F = 3.908$; $p < .05$) ve baba eğitim düzeyi'ne ($F = 6.952$; $p < .001$) göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu bulgulara göre, erkek ergenlerin şiddet eğilim düzeyleri kızlara göre daha yüksektir. Anne-baba eğitim düzeyi açısından bakıldığında ise, anne-babaları üniversite mezunu olan ergenlerin şiddet eğilimi puanları diğer eğitim seviyelerine göre daha düşük olduğu saptanmıştır.

Ergenlerin yaşadığı sosyal kaygı, duygusal özerklik ve şiddet eğilim düzeyleri arasında ilişkilere ilişkin bulgular

Araştırmada ikinci olarak ergen bireylerin sosyal kaygı düzeyleri, duygusal özerklik ve şiddet eğilimi puanları arasındaki ilişkiler incelenmiş olup sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Ergenlerin Sosyal Kaygı Düzeyleri, Duygusal Özerklik Düzeyleri ve Şiddet Eğilimi Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiye İlişkin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları

Ölçekler ve Alt Boyutları	1	2	3	4	5	6	7
1. Şiddet Eğilimi Ölçeği	1						
ESKÖ							
2. Olumsuz Değerlendirilme Korkusu	.115**	1					
3. Genel Durumlarda Sosyal Kaçınma	.049	.518**	1				
4. Yeni Durumlardan Sosyal Kaçınma	-.059	.500**	.650**	1			

EDÖ							
5. Bağımsızlık	-.141**	.060	.051	.121**	1		
6. İdealleştirmeme	-.213**	.089*	.063	.142**	.511**	1	
7. Bireyselleşme	-.337**	-.161**	-.115**	.012	.370**	.357**	1

ESKÖ: Ergenlerde sosyal kaygı ölçeği

EDÖ: Ergenlerde duygusal özerklik ölçeği

Tablo 1 incelendiğinde; öğrencilerin şiddet eğilimi puanları ile sosyal kaygı ölçeği alt boyutu olan olumsuz değerlendirilme kaygısı ($r = .115$; $p < .001$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken, duygusal özerklik ölçeği toplam puanı ($r = -.300$; $p < .001$), ve bağımsızlık ($r = -.141$; $p < .001$), idealleştirmeme ($r = -.213$; $p < .001$) ve bireyselleşme alt ölçeği ($r = -.337$; $p < .001$) puanları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre, ergenlerin olumsuz değerlendirilme korkusu arttığında şiddet eğilimleri de artmakta; bağımsızlık, idealleştirmeme ve bireyselleşme puanları arttığında ise şiddet eğilimi puanları azalmaktadır.

Ergenlerde cinsiyet, anne-baba eğitimi, sosyal kaygı ve duygusal özerklik düzeyinin şiddet eğilimini yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Yapılan ön analiz sonucunda, öğrencilerin cinsiyet ve anne-baba eğitim düzeyine göre şiddet puanları anlamlı düzeyde farklılaştığı için bu değişkenler dummy değişken olarak tanımlanmıştır ve korelasyon analizinde şiddetle anlamlı ilişkiye sahip değişkenlerin şiddet eğiliminin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığına hiyerarşik regresyon analizi ile bakılmıştır. Sosyal kaygı ölçeği alt boyutları olan 'genel durumlardan sosyal kaçınma' ve yeni durumlardan sosyal kaçınma' ile şiddet eğilimi arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı için bu alt boyutlar regresyon analizine dahil edilmemiştir. Sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Ergenlerde Cinsiyet, Anne-Baba Eğitimi, Sosyal Kaygı ve Duygusal Özerklik Düzeyinin Şiddet Eğilimini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	R ²	F	B	Beta	t
Şiddet	1					
	Cinsiyet			2,89	.143	3,57*
	Anne_Eğitim	.03	6,93*	.68	.029	.69
	Baba_Eğitim			2,08	.086	2,02***
	2					
	Cinsiyet			3,10	.153	3,84*
	Anne_Eğitim			.55	.024	.56
	Baba_Eğitim	.05	7,93*	2,20	.091	2,15***
	Olumsuz_Değerlendirilme Korkusu			.23	.129	3,25**
	3					
	Cinsiyet			2,97	.147	3,85*
	Anne_Eğitim			.58	.025	.63
Baba_Eğitim			2,71	.112	2,81**	
Olumsuz_Değerlendirilme Korkusu	.17	6,93*	.17	.095	2,48***	
Özerklik_Ebeveyn_İdeal			-.06	-.020	-.43	
Özerklik_Ebeveyn_Bağımsızlık			-.43	-.112	-2,50***	
Özerklik_Bireyselleşme			-.83	-.280	-6,68*	

*p < 0,001, **p < 0,01, ***p < 0,05

Yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına göre cinsiyet ve anne-baba eğitim düzeyi birlikte ergenlerin şiddet eğilimini % 3, cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi ve olumsuz değerlendirilme korkusunun birlikte ergenlerin şiddet eğilimini % 5 yordadığı saptanmıştır. Son olarak ergenlerin cinsiyet ve anne-baba eğitim düzeyi, sosyal kaygı ölçeği alt boyutu olan 'olumsuz değerlendirilme korkusu' ve duygusal özerklik ölçeği alt boyutları olan 'ebeveyi idealleştirmeme', 'ebeveynden bağımsızlık' ve 'bireyleşme' birlikte öğrencilerin şiddet eğilimini %17 yordadığı görülmüştür. R^2 değeri $0.02 \leq R^2 < 0.13$ iken küçük etkiyi, $0.13 \leq R^2 < 0.26$ iken orta etkiyi, $0.26 \leq R^2$ ise büyük bir etkiyi ifade etmektedir (Cohen, 1988). Bu sonuçlara bakılarak yapılan analizin 1. ve 2. adımında bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerinde küçük bir etki, 3. adımında ise orta düzeyde bir etki oluşturduğu saptanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada sosyal kaygı ve duygusal özerkliğin ergenlerin şiddet eğilimlerini yordama gücü incelenmiştir. Yapılan ön analizlerde, erkek ergenlerin şiddet eğilimi puanlarının kızlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Türkiye'de ve dünyada ergen bireyler üzerinde yapılan pek çok çalışmada erkek öğrencilerin şiddet eğilimlerinin kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür (Avcı, 2010; Balkıs, Duru ve Buluş, 2005; Durmuş ve Gürgan, 2005; Gençoğlu, Kumcağız ve Eranlı 2014; Giles ve Heyman, 2005; Lopez ve Emmer 2002; Sağlam ve İkiz, 2017; Scharf, 2000; Thomas ve Smit 2004; Yavuzer, 2013). Aral, Ayhan, Türkmenler ve Akbıyık (2004) de farklı sosyo-ekonomik düzeyden öğrencilerin cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, anne-babanın eğitim seviyesi, öğrencilerin arkadaşlarına kızmasına verdiği tepkiye göre saldırganlık puanlarının anlamlı farklılaştığını bulmuşlardır. Toplumsal araştırma ve gözlemler dikkate alındığında, yukarıdaki araştırma sonuçlarında da görüldüğü üzere kadın ve erkeklere atfedilen toplumsal cinsiyet rollerinin kızların uyumlu davranma konusunda daha fazla baskı hissettikleri ve kızgınlıklarını ifade etmekten çekindikleri; erkek ergenlerin ise kızgınlıklarını ifade etmede onaylandıkları şeklinde ifade edilebilir. Ayrıca şiddet, toplum tarafından paylaşılan bir değer olarak ve kuşaktan kuşağa aktarılarak bazı kültürlerce desteklenmektedir. Bu durum ise şiddetin sosyal bir nedeni olarak düşünülebilir (Rynerson, 1997). Araştırma bulgularındaki bu farklılığın kültürel faktörler ve toplumsal cinsiyet rolleri ile açıklanabileceği söylenebilir.

Anne-baba eğitim düzeyi açısından bulgular değerlendirildiğinde ergenlerin şiddet eğilimi düzeyleri anne-baba eğitim düzeyine göre farklılaşmaktadır. Alanyazında anne-baba eğitim düzeyi düşük ergenler arasında şiddet eğiliminin görülme sıklığının fazla olduğunu gösteren araştırmalar olduğu gibi, anne-baba eğitim düzeyi ile ergenin şiddet eğilimi arasında anlamlı bir ilişki olmadığını gösteren araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin; Avcı'nın (2006) çalışmasına göre annesinin eğitim seviyesi düşük olan ergenler arasında şiddet içerikli davranışlar daha yaygındır. Ayan (2007) ve Kula'nın (2008) araştırmalarında ise, saldırganlık puanlarının annenin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılaşmadığını saptamıştır. Ayrıca Karataş (2002) şiddete başvuran ergenlerin baba eğitim düzeylerinin şiddete başvurmayanlara göre daha düşük olduğunu bulmuştur. Yılmaz (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre ise, anne baba eğitim durumunun öğrencilerin şiddet davranışının farklılaşmasına istatistiksel olarak etki etmediği görülmüştür.

Araştırma bulguları şiddet eğilimi puanlarının ergenlerin sosyal kaygı ölçeği alt boyutu olan 'olumsuz değerlendirilme korkusu' ile pozitif, duygusal özerklik alt ölçekleri olan 'bağımsızlık, idealleştirmeme ve bireyselleşme' ile ise negatif yönde anlamlı bir ilişkisi olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda ergenlerin yaşamış olduğu olumsuz değerlendirilme korkusunun şiddet eğilimini artırdığı, bağımsızlık, idealleştirmeme ve bireyselleşmenin ise şiddet eğilimini azalttığı söylenebilir. Aynı zamanda cinsiyet ve anne-baba eğitim düzeyi gibi sosyodemografik değişkenler ile birlikte, sosyal kaygı ölçeği alt boyutu olan 'olumsuz değerlendirilme korkusu' ve duygusal özerklik ölçeği alt boyutları olan 'ebeveyi idealleştirmeme', 'ebeveynden bağımsızlık' ve 'bireyleşme' alt boyutlarının birlikte ergenlerde şiddet eğiliminin önemli yordayıcıları olduğu saptanmıştır.

Alanyazın incelendiğinde şiddet eğiliminin ortaya çıkmasına neden olan pek çok sebep olduğu ve farklı yaklaşımların şiddet eğilimini farklı boyutlarıyla ele aldığı görülmektedir.

Ergenlik döneminde, ergenin gelişim sürecinde meydana gelen değişimlerle ilişkili olarak şiddet davranışlarında bir artış olduğu belirtilmektedir. Sosyal kaygı açısından bakıldığında, ergenlerin başarımları gereken gelişim görevleri ergenlik döneminin, sosyal kaygının oluşumunda riskli bir dönem olduğunu göstermektedir (Albano ve Hayward, 2004). Sosyal kaygısı olan bireyler, sosyal ortamlarda diğerleri üzerinde olumsuz bir izlenim bırakacaklarını, diğerleri tarafından eleştirileceklerini veya bir hata yapacaklarını düşünerek tehlike beklentisi içine girerler ve sosyal ortamların tehlikeli olduğuna dair inanç geliştirirler. Bu çerçevede, kaygıdan kurtulmak için bazı kaçınma ve güvenlik davranışları geliştirebilirler (Wells, 2009). Diğerleri tarafından beğenilmeme kaygısı yaşayan ve eleştirilere maruz kalacağını düşünen bir kişi sosyal ortamları tehlike olarak algılayabilirler. Tehlikeli olarak algılanan durumlarda kişi, tehlike anında vereceği bedensel tepkiler veya kaçınma davranışları geliştirebilir. Bu araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde, Wenzel, Graff-Dolezal, Macho ve Brendle (2005) de yapmış oldukları çalışmada sosyal kaygısı yüksek olan bireylerin diğerlerine göre daha fazla “olumsuz davranış”, daha az “olumlu davranış” sergilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Alanyazın incelendiğinde, sosyal kaygının yaygın olarak başka psikolojik problemler (diğer kaygı bozuklukları, alkol ve madde kötüye kullanımı, davranış problemleri, depresyon vb.) ile birlikte görüldüğü saptanmıştır (Chhabra, Bhatia, Gupta, Kumar ve Srivastava, 2009; Cruz, Martins ve Diniz, 2017; Hazen ve Stein, 1995; Pontillo ve diğerleri, 2017). Öte yandan sosyal kaygı yaşayan bireylerin diğer insanlarla ve ailesiyle yetersiz etkileşim ve sınırlı bir paylaşım içinde olduklarına (La Greca ve Lopez, 1998; Mehtalia ve Vankar, 2004), sosyal kaygı nedeniyle kendisine ve çevresine karşı olumsuz ve yıkıcı davranışlar sergileyebildiğine (Canogulları, 2014; Xu ve diğerleri, 2012; Zorbaz, 2013) ilişkin bulgular yer almaktadır. Sosyal kaygısı yüksek olan bireylerde ortaya çıkan pek çok problem davranışı gösteren yukarıdaki araştırma sonuçlarına benzer şekilde, bu araştırma sonuçlarında da sosyal kaygının alt boyutlarından biri olan olumsuz değerlendirilme kaygısı ile ergenlerde şiddet eğilimi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu yönüyle sonuçlar alanyazında var olan araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Kimlik gelişimi dönemi olarak da öne çıkan ergenlik sürecinde yaşanan bir diğer önemli zorluk ise bireyin ailesinden bağımsızlaşarak özerk bir ben duygusu geliştirmesiyle ilgilidir. Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu; ergenlerin duygusal özerklik ölçeğinin alt boyutları olan ‘ebeveyni idealleştirmeme’, ‘ebeveynenden bağımsızlık’ ve ‘bireyleşme’ düzeyi ile şiddet eğilimi puanları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğudur. Başka bir ifade ile ergenlerin duygusal özerklikleri arttıkça şiddet eğilimi puanları azalmaktadır. Ergenlik dönemi kimlik oluşturma ve çok sayıda değişim deneyimi yaşanan kritik bir süreçtir. Böylesine hassas bir zamanda, ebeveynlerden duygusal olarak kopma, depresyon, kaygı, öfke şiddete yol açan faktörleri daha da artırabilir. Bowen (1972) aileden sağlıklı bir şekilde ayrımlaşabilen ve özerk bir kimlik oluşturabilen bireylerin yetişkinlik yaşamlarında daha sağlıklı ilişkiler geliştirebileceğini vurgulamıştır. Ergenlerin büyük bir kısmı için özerk davranabilmek yetişkin olmanın bir parçası olan kimlik kazanmak kadar önemlidir (Noom, Dekovic ve Meeus, 2001).

Literatürdeki bazı araştırmalar da duygusal olarak özerkliğin ergenler arasındaki davranış problemleriyle negatif yönde anlamlı ilişkisi olduğunu göstermiştir (Chou, 2003; Lamborn ve Steinberg, 1993; Ryan ve Lynch, 1989; Sandhu ve Kaur, 2012; Zimmer-Gembeck ve Collins, 2003). Dhillon ve Mehra (2019) yapmış oldukları araştırmada ise duygusal özerkliğin depresyonun önemli bir belirleyicisi olduğunu ortaya koymuştur. Güven ve Aslan (2010), ise lise öğrencilerinin ayrışma-bireyleşme düzeyleri ile okul zorbalığı arasında yine negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Ahmad, Rafeh ve Rafique (2018) yaptıkları bir başka araştırmanın sonuçlarına göre duygusal özerklik ve davranış sorunları arasında yine negatif yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre duygusal özerklik arttıkça şiddet eğilimi azalmaktadır. Başka bir ifade ile duygusal özerklik şiddet eğiliminin negatif yordayıcısıdır. Bu araştırma sonuçları, mevcut literatürde yapılmış bazı araştırma sonuçları ile benzer bulgulara ulaşıldığını göstermektedir (Chou, 2003; Dhillon, 2014; Lamborn ve Steinberg, 1993; Ranjit ve Natarajan, 2013; Ryan ve Lynch, 1989; Sandhu ve Kaur 2012; Zimmer-Gembeck ve Collins, 2003). Alan

yazın incelendiğinde yurt dışındaki bazı araştırmacıların duygusal özerkliğin uyum sorunları ile ilişkili olduğunu ifade ettikleri görülmektedir (Beyers ve Goossens, 1999). Bununla birlikte; duygusal özerkliğe sahip bireylerin daha olgun, daha sorumlu ve daha az bağımlı ilişkiler kurduğu (Steinberg, 2007) belirtilmektedir. Türkiye literatürüne bakıldığında ergenlerde duygusal özerklik ile şiddet eğilimine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırma sonuçlarından hareketle birey kimlik gelişimi süreci olan ergenlik döneminde aileden sağlıklı bir biçimde bağımsızlaşma ve özerklik gelişimi olmadığında şiddet eğilimi gibi bazı sağlıksız tutum ve davranışların ortaya çıkabileceği söylenebilir.

Sonuç olarak, bu çalışmada ergenlerde görülen şiddet eğilimi düzeyinin cinsiyet ve anne-baba eğitim düzeyi gibi sosyo-demografik değişkenlere göre farklılaştığı saptanmıştır. Bununla birlikte, ergenlerin sosyal kaygı ölçeği alt boyutu olan ‘olumsuz değerlendirilme korkusu’ ile şiddet eğilimi puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülürken; duygusal özerklik ölçeğinin alt boyutları olan ‘ebeveyni idealleştirmeme’, ‘ebeveynden bağımsızlık’ ve ‘bireyleşme’ ile şiddet eğilimi puanları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Regresyon analizi sonuçlarına bakıldığında ise, katılımcıların cinsiyet ve anne-baba eğitim düzeyi gibi sosyodemografik değişkenler ile birlikte, sosyal kaygı ölçeği alt boyutu olan ‘olumsuz değerlendirilme korkusu’ ve duygusal özerklik ölçeği alt boyutları olan ‘ebeveyni idealleştirmeme’, ‘ebeveynden bağımsızlık’ ve ‘bireyleşme’ alt boyutlarının birlikte şiddet eğiliminin önemli yordayıcıları olduğu saptanmıştır.

Ergenlerin şiddet eğilimi göstermesine neden olan olumsuzlukların giderilmemesi durumunda, uzun vadede bireyin ve toplumun ruh sağlığı tehdit altında olabilecektir. Bu anlamda ergenlerin şiddet eğilimlerinin ve ilişkili olduğu değişkenlerin saptanması ve önlenmesi açısından, başta aile ve eğitim ortamı da olmak üzere psikolojik danışmanlık hizmetlerinin çok önemli olduğu söylenebilir. Bu çerçevede, şiddet açısından okul düzeyine göre bazı önleyici psikoeğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması önem arz etmektedir. Bu programlarla birlikte, şiddet davranışı açısından potansiyel teşkil eden öğrenciler ile ilgili ebeveynler, öğretmenler ve öğrencilerle yapılacak olan bireysel ve grupla psikolojik destek hizmetleri şiddetin önlenmesi ve ortadan kalkması konusunda önemli katkılar sağlayabilir. Ergenler, bu dönemde bağımsız olma ve kimliklerini bulma yolunda çok zorlu bir süreçten geçmeye çalışmaktadırlar. Şiddet, birçok faktörün birbiriyle etkileşimi sonucu ortaya çıkan köklü bir problemdir. Bu nedenle şiddetin önlenmesi için okul, aile, toplum, öğrenci ve sosyal kuruluşlarda mücadelenin hep birlikte yer alması problemlerin önlenmesi noktasında yararlı olabilir.

Bu araştırmanın sonuçları sınırlılıkları çerçevesinde dikkatle değerlendirilmelidir. Bu çalışmadaki örneklem grubu Orta Anadolu'da bir şehir merkezinde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Bu çerçevede, araştırma sonuçları, çalışma grubuna katılan bireylerin kişisel görüşlerine dayanmaktadır ve ancak benzeri sosyo-kültürel yapıdaki ergen bireylere genellenebilir. Bu ve benzeri değişkenlerin farklı yaş gruplarıyla ve toplumun farklı kesimlerini temsil eden örneklem gruplarıyla yapılmasının sonuçların genellenebilirliği açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte, ergenlerde sosyal kaygı, duygusal özerklik ve şiddet gibi önemli problemlerin nedenlerini daha kapsamlı bir şekilde değerlendirebilmek açısından derinlemesine bilgi toplanan nitel araştırmalar yapılarak alanyazına bu konuda katkı sağlanabilir. Son olarak, ergenlerde şiddet, sosyal kaygı ve otonomi gibi özelliklerin etkilerini araştırmak için boylamsal araştırma tasarımları kullanarak bireyde meydana gelen değişimleri de izleyebilmek ve bu konuda önlemler alabilmek açısından yararlı olacaktır.

Kaynaklar

- Ahmad, S., Rafah, A. ve Rafique, M. (2018). Relationship between emotional autonomy and behaviour problems among adolescents: Moderating impact of gender. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 33(2), 473-492.
- Albano, A. M. ve Hayward. (2004). *Social anxiety disorder*. T. H. Ollendick (Yay. haz.). *Phobic and Anxiety Disorders in Children and Adolescents: A Clinician* içinde (ss. 198-235). Cary, NC, USA: Oxford University Press.

- Amerikan Psikiyatri Birliği (2013). *Ruhsal bozuklukların tanınması ve sayımsal el kitabı*. Beşinci Baskı (DSM-5), (E. Köroğlu, Çev.) Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Aral, N., Ayhan, A., Türkmenler, B. ve Akbıyık, A. (2004). İlköğretim okullarının sekizinci sınıfına devam eden çocukların saldırganlık eğilimlerinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 17(25), 18-24.
- Avcı, A. (2010). Aile yapısı ve atmosferinin okul şiddetine etkisi. *Değerler Eğitim Dergisi*, 8(19), 7-52.
- Avcı, R. (2006). *Şiddet davranışı gösteren ve göstermeyen ergenlerin ailelerinin aile işlevleri, öfke ve öfke ifade tarzları açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ayan, S. (2007). Aile içinde şiddete uğrayan çocukların saldırganlık eğilimleri, *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 8(3), 206-214.
- Aydın, A. ve Tekinsav-Sütçü, S. (2007). Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeğinin (ESKÖ) geçerlik ve güvenilirliğin incelenmesi. *Çocuk, Gençlik ve Ruh Sağlığı Dergisi*, 14(2), 79-89.
- Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı (1998). Aile içinde ve toplumsal alanda şiddet. *Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Yayınları. Bilim Serisi. Ankara: Yayın No: 113.*
- Balkıs, M., Duru, E. ve Buluş, M. (2005). Şiddete yönelik tutumların özyeterlilik, medya, şiddete yönelik inanç, arkadaş grubu ve okula bağlılık duygusuyla ilişkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(2), 79-96.
- Beck, A. T. (2005). *Bilişsel terapi ve duygusal bozukluklar*, (A. Türkcan Çev.). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Beyers, W. ve Goossens, L. (1999). Emotional autonomy, psychosocial adjustment, and parenting: Interactions, moderating, and mediating effects. *Journal of Adolescence*, 22, 753-769.
- Bowen, M. (1972). Toward a differentiation of a self in one's family. J. L. Framo (Yay. haz.), *Family Interaction*, içinde (ss. 111-173). New York: Springer.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Veri analizi el kitabı* (2. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Canoğulları, Ö. (2014). *İnternet bağımlılık düzeyleri farklı ergenlerin cinsiyetlerine göre psikolojik ihtiyaçları, sosyal kaygıları ve anne baba tutum algılarının incelenmesi*, (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Chhabra, V., Bhatia, M.S., Gupta, S., Kumar, P. ve Srivastava, S. (2009). Prevalence of social phobia in school-going adolescents in an urban area. *Delhi Psychiatry Journal*, 12(1), 18-25.
- Chou, K. L. (2003). Emotional autonomy and problem behavior among Chinese adolescents. *The Journal of genetic psychology*, 164(4), 473-480.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd Ed.)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Collins, W. A., Gleason, T. ve Sesma, A. (1997). *Internalization, autonomy, and relationships: Development during adolescence*. J. E. Grusec ve L. Kuczynski (Yay. haz.). *Parenting And Children's Internalization of Values*, içinde (ss. 78-99). New York: Wiley.
- Cruz, E. L., Martins, P. D. ve Diniz, P. R. (2017). Factors related to the association of social anxiety disorder and alcohol use among adolescents: A systematic review. *Journal de Pediatria*, 93(5), 442-451.
- Deniz, M., Çok, F. ve Duyan, V. (2013). Duygusal Özerklik Ölçeği'nin ergenler için uyarlanması ve psikometrik özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 352-363.
- Dhillon, R. (2014). Relationship of emotional autonomy with anxiety and depression. *Annual International Conference on Cognitive ve Behavioral Psychology*, içinde (s. 125).
- Dhillon, R. ve Mehra, N. (2019). Hardiness as a moderator in the relationship between emotional autonomy and depression among adolescents. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 34(2), 299-309.
- Durmuş, E ve Gürkan, U. (2005). Lise öğrencilerinin şiddet ve saldırganlık eğilimleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 253-269.

- Erath, S. A., Flanagan, K. S. ve Bierman, K. L. (2007). Social anxiety and peer relations in early adolescence: Behavioral and cognitive factors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(3), 405-416. doi: 10.1007/s10802-007-9099-2.
- Gençoğlu, C., Kumcağız, H. ve Ersanlı, K. (2014). Ergenlerin şiddet eğilimine etki eden ailevi faktörler. *Turkish Studies-İnternational Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 639-652.
- Giles, J. W. ve Heyman, G. D. (2005). Preschoolers' Use of trait-relevant information to evaluate the appropriateness of an aggressive response. *Aggressive Behavior*, 31(5), 498-509.
- Gordon, T. (1999). *Etkili ana baba eğitimi*. (E. Aksay ve B. Özkan, Çev.). İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Green, B. S. ve Salkind J. N. (2010). *Using SPSS for windows and macintosh: Analyzing and understanding data*. NJ USA: Prentice Hall Press
- Güven, M. ve Aslan, S. (2010). The separation-individuation and perceived parenting styles in adolescence. *Eurasian Journal of Educational Research*, 10(41), 117-132.
- Hamarta, E. (2009). Ergenlerin sosyal kaygılarının kişilerarası problem çözme ve mükemmeliyetçilik açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(3), 729-740.
- Hazen, A. L. ve Stein, M. B. (1995). *Social phobia*. Washington: American Psychiatric Press.
- Henning, K., Leitenberg, H., Coffey, P., Bennett, T. ve Jankowski, M. K. (1997). Longterm psychological adjustment to witnessing interparental physical conflict during childhood. *Child Abuse and Neglect*, 21, 501-515. doi:10.1016/S0145- 2134(97)00009-4
- Huck, S. W. (2008). *Reading statistics and research*, 5th Edition. New York: Pearson.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. (Beşinci Baskı), Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Karataş, Z. B. (2002). *Anne baba saldırganlığı ile lise öğrencilerinin saldırganlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kashdan, T. B. (2007). Social anxiety spectrum and diminished positive experiences: Theoretical synthesis and meta-analysis. *Clinical Psychological Review*, 27(3), 348-365
- Kula, E. (2008). *Endüstri meslek lisesi öğrencilerinin umutsuzluk düzeyleri ve saldırganlık durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- La Greca L. J. ve Lopez, N. (1998) Social anxiety among adolescents: Linkages with peer relations and friendships. *Journal of Abnorm Child Psychology*, 26(2), 83-94.
- Lamborn, S. D. ve Steinberg, L. (1993). Emotional autonomy redux: Revisiting Ryan and Lynch. *Child Development*, 64(2), 483-499.
- Lee, S. J. (2009). Online communication and adolescent social ties: Who benefits more from internet use? *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14(3), 509-531.
- Lopez, V. A. ve Emmer, E. T. (2002). Influences of beliefs and values on male adolescents' decision to commit violent offenses. *Psychology of Men and Masculinity*, 3(1), 28-40. doi: /10.1037/1524-9220.3.1.28.
- Mehtalia, K. ve Vankar, G. K. (2004). Social anxiety in adolescents. *Indian Journal of Psychiatry*, 46(3), 221-227.
- Ranjit, L. ve Natarajan, P. (2013). A study on emotional autonomy among Adolescents. *Researchjournal's Journal of Sociology*, 1(1), 1-8.
- Noom, M., Dekovic, M. ve Meeus, W. (2001). Conceptual analysis and measurement of adolescent autonomy. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(5), 577-595.
- Pathak, R., Sharma, R. C., Parvan, U. C., Gupta, B. P., Ojha, R. K. ve Goel, N. K. (2011). Behavioural and emotional problems in school going adolescents. *Australasian Medical Journal*, 4(1), 15-21. doi: 10.4066/AMJ.2011.464
- Peterson F. L., Walker, L., Whatt. T. J., Rheinboldt, K., White, C. ve Hogkinson, M. (2003). Evidence-based sexuality education. *American Public Health Association*. Annual Conference San Francisco, California.

- Pineles, S. L. ve Mineka, S. (2005). Attentional biases to internal and external sources of potential threat in social anxiety. *Journal of Abnormal Psychology*, 114(2), 314-318.
- Pontillo, M., Guerrero, S., Ornella, S., Tata, M. C., Averna, R., Vicari, S. ve Armando, M. (2017). An overview of recent findings on social anxiety disorder in adolescents and young adults at clinical high risk for psychosis. *Brain Sciences*, 7(10), 1-9.
- Ryan, R. M. ve Lynch, J. H. (1989). Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development*, 60, 340-356.
- Rynerson, B. C. (1997) *Violence against women, maternity and women's health care*, D. L. Lowdermilk ve diğerleri, (Yay. Haz.). Sixth Edition, St.Louis, Wiesbaden: Mosby Year Book.
- Sağlam, A. ve İkiz, F. E. (2017). Ortaokul öğrencilerinin şiddet eğilimleri ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 16(3), 1235-1246.
- Sandhu, D. ve Kaur, D. (2012). Adolescent problem behaviour in relation to emotional autonomy and parent-child relationship, *Canadian Social Science*, 8(1), 29-35. doi: 10.3968/j.css.1923669720120801.1420.
- Scharf, S. (2000). *Genders differences in adolescent aggression: an analysis of instrumentally*. Doctoral dissertation, Central Michigan University, UK.
- Silvern, L., Karly, J., Waelde, L., Hodges, W. ve Starek, J. (1995). Retrospective reports of parental partner abuse: relationships to depression, trauma symptoms and self-esteem among college students. *Journal of Family Violence*, 10(2), 177-202.
- Steinberg, L. (2007). *Ergenlik*. F. Çok (Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Steinberg, L. ve Silverberg, S. B. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development*, 57, 841-851.
- Taşkesen, O. (2011). *Güzel sanatlar ve spor liselerinin resim bölümleri ile genel liselerde verilen görsel sanatlar eğitiminin öğrencilerin şiddete yönelik davranışlarına etkileri üzerine bir araştırma*, (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tassin, C., Reynaert, C., Jacques, D. ve Zdanowicz, N. (2014). Anxiety disorders in adolescence. *Psychiatria Danubina*, 26(1), 27-30.
- Thomas, S. P. ve Smith, H. (2004). School connectedness, anger behaviors, and relationships of violent and nonviolent American youth. *Perspectives in Psychiatric Care*, 40(4), 135-138.
- Wells, A. (2009) *Metacognitive therapy for anxiety and depression*. New York, The Guilford Press.
- Wenzel, A., Graff-Dolezal, J., Macho, M. ve Brendle, J. R. (2005). Communication and social skills in socially anxious and nonanxious individuals in the context of romantic relationships. *Behaviour Research and Therapy*, 43(4), 505-519.
- World Health Organization (WHO), (2002). World report on violence and health summary. Geneva, Switzerland. http://www.who.int/violence_injuryprevention/violence/world_report/en/summary_en.pdf.
- Xu, Y., Schneier, F., Heimberg, R. G., Princisvalle, K., Liebowitz, M. R., Wang, S. ve Blanco, C. (2012). Gender differences in social anxiety disorder: results from the national epidemiologic sample on alcohol and related conditions. *Journal of Anxiety Disorders*, 26(1), 12-19. doi: 10.1016/j.janxdis.2011.08.006
- Yavuzer, Y. (2013). Ergenlerde saldırganlık ve sosyometrik popülerlik arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 767-780.
- Yılmaz, İ. (2008). *Endüstri meslek lisesi öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin çok boyutlu olarak incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Zimmer-Gembeck, M. J. (2001). Autonomy in adolescence. J. V. Lerner ve R. M. Lerner (Yay. haz.). *Adolescence in America: An Encyclopedia* içinde (ss. 79-83). Denver, Co: Abc Clio.

- Zimmer-Gembeck, M. J. ve Collins, W. A. (2003). Autonomy development during adolescence. G. R. Adams ve M. Berzonsky (Yay. haz.), *Handbook of Adolescence*, içinde (ss. 175-204). Oxford: Blackwell.
- Zorbaz, O. (2013). *Lise öğrencilerinin problemleri internet kullanımının sosyal kaygı ve akrana ilişkileri açısından incelenmesi*, (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Extended Abstract

Introduction

Adolescence, which is one of the most important stages in individuals' development process, is a critical process that includes many changes. In this period, the individual is expected to develop a sense of identity in the social and communal arena, as well as to adapt to physical, mental and emotional differentiation. Adolescence is generally defined as a period of developing identity, a healthy sense of autonomy and close and intimate relationships with the environment, and achieving a successful place in society (Steinberg, 2007). The rapid biological and psychological changes that occur during adolescence and the behaviors exhibited by the adolescents especially during the transition from childhood to adulthood mediate adolescents to be accepted by their peers, to gain independence from their parents, to oppose traditional values and norms, to cope with their frustrations and concerns, and to develop their identity and thus to mature (Peterson et al., 2003).

Development of a healthy sense of autonomy by getting independent from parents during adolescence and also determining the factors that cause problems such as social anxiety and violence tendency are important for prevention and intervention works to be done in line with these issues. It is believed that the results of this study will contribute to parents, educators, psychological counselors and researchers in the field in order for the adolescent individual to have a versatile and healthy development process. In this context, the prediction power of social anxiety and emotional autonomy over adolescents' violence tendencies was examined in this study. In addition, whether participants' violence tendency levels differed according to their socio-demographic information such as sex and mother-father education level. Within this general purpose, the following hypotheses were tested in this study:

1. There is a significant relationship between adolescents' social anxiety, emotional autonomy and violence tendency levels experienced.
2. Adolescents' social anxiety level will positively predict violence tendency.
3. Adolescents' emotional autonomy level will negatively predict violence tendency.

Method

In this study, a correlational survey model was used to examine the relationship between adolescents' social anxiety, emotional autonomy and violence tendency. Correlational survey models are used in studies aiming to determine whether two or more variables change together and the degree of this change (Karasar, 2005). Accordingly, the relationship between adolescents' violence tendency levels, and social anxiety, emotional autonomy and some sociodemographic variables was explained.

The sample group of the study consisted of 7th, 8th, 9th and 10th grade students, aged between 13 and 17 (Age mean: 14.91; standard deviation: 0.93), who were attending school in a city center in Central Anatolia during the 2018-2019 academic year. A total of 613 students, 317 (51%) females and 296 (49%) males, participated in the study. The study data was collected using 'Social Anxiety Scale for Adolescents', 'Emotional Autonomy Scale', 'Violence Tendency Scale' and 'Personal Information Form', developed by the researchers. SPSS 22 program was used in the data analysis. Necessary legal permissions were obtained from the provincial directorate of national education in Niğde to collect the study data. The determined scales were administered to students during the second semester of the 2018-2019 academic year by the researchers. During the implementation of the scales, the scales were administered to the students during the school

guidance hours and in their own classrooms after talking to the school administrators and the school psychological counselor. This process took an average of thirty minutes.

Within the scope of this study, in the statistical analysis of the data, whether or not adolescents' violence tendency scores differed according to sex and mother-father education level was examined by t-test and one-way analysis of variance. Later, Pearson Moments Multiplication Correlation Coefficient and Hierarchical Regression Analysis statistical analysis was employed to determine the relationship between students' violence tendency scale scores, and social anxiety scale and emotional autonomy scale for adolescents scores.

Result and Discussion

As a result, it was found that adolescents' violence tendency levels differed according to socio-demographic variables such as sex and mother-father education level. In addition, while there was a positive significant relationship between the 'fear of negative evaluation' sub-dimension of social anxiety scale for adolescents and violence tendency scores, there were negative significant relationships between 'parental deidealization', 'nondependency on parents' and 'individuation' sub-dimensions of emotional autonomy scale and violence tendency scores. According to the results of the regression analysis, it was determined that the socio-demographic variables such as sex and mother-father education level, 'fear of negative evaluation' sub-dimension of social anxiety scale, and 'parental deidealization' and 'nondependency on parents' and 'individuation' sub-dimensions of the emotional autonomy scale were all significant predictors of violence tendency.

Adolescence is an important development period in which many changes occur in terms of relationships, physical appearance, emotional development and mental capacity. In literature regarding adolescents, there are no studies directly examining the relationship between social anxiety, emotional autonomy and violence tendency. According to literature, many factors such as life histories, family problems, individual characteristics and effects of the school environment may be some of the basic factors that push adolescents to violence. In the long term, the mental health of the individual and the society may be under threat if the negativities that cause adolescents to show violence tendencies are not dissipated. In this sense, it can be said that family and education environment, and psychological counseling services are very important in terms of determining and preventing adolescents' violence tendencies and related variables.

In this context, in terms of violence, it is important to develop and implement some preventive psychoeducational programs according to school level. Along with these programs, individual psychological support services that will be conducted with parents, teachers and students regarding students constituting potential threat in terms of violent behavior can make important contributions to preventing and eliminating violence. Adolescents are trying to go through a very difficult process of being independent and finding identity during this period. Violence is a rooted problem caused by the interaction of many factors. For this reason, including school, family, society, student and social institutions together in the struggle in preventing violence can be beneficial in preventing problems.

The results of this study should be carefully evaluated within the framework of its limitations. The sample group in this study consists of students attending school in a city center in Central Anatolia. In this context, the study results are based on participating individuals' personal opinions and can only be generalized to adolescent individuals with similar socio-cultural structure. It is believed that conducting these and similar variables with different age groups and sample groups representing different segments of the society will contribute to the field in terms of generalizability of the results. Furthermore, in order to evaluate the causes of important problems such as social anxiety, emotional autonomy and violence in adolescents, in-depth qualitative studies can contribute to literature by gathering in-depth information. Finally, using longitudinal research designs to investigate the effects of characteristics such as violence, social anxiety and autonomy in adolescents will be useful in terms of monitoring changes in the individual and taking precautions in this regard.

Öğretmenlerin Kariyer Engelleri Ölçeğinin Geliştirilmesi

Developing the Teachers' Career Barriers Scale

Yusuf İNANDI*, Fahrettin GILIÇ**

Öz: Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin yaşadığı kariyer engellerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. İlgili alanyazın taranarak araştırmacılar tarafından oluşturulan toplam 45 madde, hazırlanan uzman görüş formu ile 6 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda çıkarılan, düzeltilen ve eklenen maddelerle birlikte toplam 45 maddelik beşli likert tipi olarak derecelendirilen ölçek 315 öğretmene uygulanmıştır. Elde edilen verilerin ortaya koyduğu sonuçlar faktör analizi ile açıklanmaya çalışılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin 5 faktörden oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu beş faktörden “yönetimden kaynaklı engeller” tek başına ortak varyansın %37,435’ini, “siyasi/sendikal engeller” faktörü tek başına ortak varyansın %11,298’ini, “ailevi engeller” faktörü tek başına ortak varyansın %5,892’sini, “yükseköğretimde bürokratik engeller” faktörü tek başına ortak varyansın %4,680’ini ve son olarak “ekonomik engeller” faktörü tek başına ortak varyansın %4,379’unu açıklamaktadır. 30 maddeden oluşan ölçeğin faktör yükleri .451 ile .832 arasında değişmektedir. Ölçeğin tamamı için Cronbach α iç tutarlık katsayısı .94, yönetimden kaynaklı engeller alt boyutu için .93, siyasi-sendikal engeller alt boyutu için .86, ailevi engeller alt boyutu için .86, yükseköğretimde bürokratik engeller alt boyutu için .78 ve ekonomik engeller alt boyutu için .73 olarak hesaplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen değerler, normal değer ya da kabul edilebilir değer sınırları içerisinde kalmaktadır ($\chi^2/sd=3.19$). Bu sonuçlar öğretmenlerin Kariyer Engelleri Ölçeği’nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, kariyer engelleri, geçerlik, güvenilirlik

Abstract: The purpose of this study is to develop a valid and reliable measurement tool to determine the career barriers experienced by teachers. 45 items were created by the researchers through literature review and the opinion of 6 experts was taken via expert opinion form prepared by the researchers. The scale, which was graded as a five-point Likert type with 45 items that were excluded, corrected and added according to the opinions of the experts, was applied to 315 teachers. The results of the data were explained with factor analysis. As a result of exploratory factor analysis, the scale was concluded to consist of 5 factors. Of these five factors, “administrative barriers” individually accounted for 37.435% of the covariance, “political/union barriers” factor for 11.298%, “family barriers” factor for 5.892%, “bureaucratic barriers in higher education” factor for %4.680, and finally, the “economic barriers” factor for %4.379 of the covariance. The factor loadings of the 30-item scale ranged from .451 to .832. Cronbach alpha for the internal consistency coefficient was calculated as .94 for the scale while it was found .93 for administrative barriers sub-dimension, .86 for political-union barriers sub-dimension, .86 for family barriers sub-dimension, .78 for sub-dimension of bureaucratic barriers in higher education, and .73 for economic barriers sub-dimension. As a result of confirmatory factor analysis, the obtained values are in between the acceptable intervals ($\chi^2/sd=3.19$). It can be stated according to these results that Teachers' Career Barriers Scale is a valid and reliable measurement tool.

Keywords: Teacher, career barriers, validity, reliability

Giriş

Toplumsal, ekonomik ve teknolojik gelişmelerin yansımaları olarak günümüz örgütlerinin yapısal bir değişim sürecinden geçtiği görülmektedir. Buna bağlı olarak, klasik yönetim anlayışından farklı bir şekilde, çalışanların örgüt içindeki görev ve sorumlulukları kadar bireysel anlamda

*Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Mersin-Türkiye, ORCID:0000-0003-2760-0957, e-posta: inandiyusuf@gmail.com

** Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Mersin-Türkiye, ORCID:0000-0003-4371-8541, e-posta:fgilic@yahoo.com

beklenti ve ihtiyaçları da farklılaşmaktadır. Bireyin çalıştığı örgütte beceri kazanma, gelişim, yükselme, saygınlık gibi ihtiyaçlarını karşılama imkânı bulabilmesi örgütün de varlığını sürdürmesi ve verimliliğini arttırması için önemlidir. Bu nedenle modern yönetim yaklaşımlarında insanların örgüt içi ve dışında kişisel gelişim ve yükselme ihtiyaçları da önem kazanmaya başlamıştır. Kısacası modern yönetim anlayışında çalışanlar için kariyer önemli değişkenlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kariyer kavramına ilişkin çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Çalık ve Ereş (2006) genel anlamda kariyeri bireyin yaşamı boyunca sürdürdüğü işi ile ilgili pozisyonlar dizisi olarak tanımlamaktadır. Bu tanımı daha ayrıntılı bir şekilde açıklamak gerekirse, çalışanların örgütlerde kendilerine verilen iş rollerine yönelik beklentilerini, amaçlarını, duygularını ve isteklerini gerçekleştirebilmesi için eğitilmesi ve böylece sahip olduğu bilgi, beceri ve çalışma isteği ile o örgütte ilerleyerek daha fazla para kazanma arzusu olarak ifade edilebilir. Buradan anlaşılacağı üzere bireysel hedefler ile örgütsel hedefler arasında bir denge kurulmasına işaret eden kariyer kavramı, hiyerarşik bir örgüt yapısı içinde sadece dikey anlamda yukarı doğru bir ilerleme olarak değerlendirilmektedir. Öte yandan bireyin, aynı pozisyonda veya çapraz fonksiyonlar ve yatay transferler yoluyla mevcut pozisyona eşdeğer farklı bir konumda, psikolojik olarak tatmin olacağı çalışmalar yapması, böylece bilgi kazanması ve becerilerini artırması da kariyer geliştirme olarak kabul edilmektedir (Aytaç, 2005). Kariyer ile ilgili yapılan ilk çalışmalarda kariyer kavramının bireyin örgütü ve çalışma yaşamı ile sınırlı olarak ele alındığı görülürken günümüzde kariyerin yaşam tarzından bağımsız düşünülmemeyeceği bir yaklaşım benimsenmektedir (Niles ve Harris-Bowlsbey, 2009). Sonuç olarak kariyer, bireyin sadece çalışma yaşamında edindiği bilgi, beceri ve deneyim değil aynı zamanda hayatın her alanında yaşadığı olaylar ve durumlar olarak görülmektedir.

Bireysel ihtiyaçların giderilmesinde önemli bir yeri olan kariyer kavramını, insanın fizyolojik, sosyolojik ve psikolojik ihtiyaçları ile birlikte değerlendirmekte yarar vardır (Çalık ve Ereş, 2006). Maslow'un ihtiyaçlar sıralamasına göre birey fizyolojik ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra sosyolojik (sevgi, ait olma, takdir ve saygı ihtiyacı) ve nihai olarak da psikolojik (kendini gerçekleştirme) ihtiyaçlarını gidermek için çaba göstermektedir. Pines'e (1993) göre, bireyler bir işe başlarken yüksek motivasyonla başlarlar, kariyer seçimlerini yaparken kendileri için yüksek hedefler koyarlar ve bu hedeflerin gerçekleşmesi için beklentiler içerisine girerler. Bu beklentiler gerçekleşmediği zaman bireyler örgüt içinde tükenmişlik, yabancılaşma, örgütsel bağlılığın azalması, iş doyumunun düşmesi gibi çeşitli olumsuzluklar yaşayabilir. Çalışma yaşamında da birey gerek bilgi ve beceri gerekse pozisyon olarak işe başladığı noktada kalmak istemeyeceği için Maslow'un ihtiyaçlar sıralamasına benzer şekilde bir ilerleme arzusu içerisine girebilir. Bu bağlamda kariyer geliştirme bireye üst kademelere doğru yükselme fırsatı verirken kişisel gelişimine de önemli bir katkı sunar (Taşlıyan, Arı ve Duzman, 2011). Ayrıca kişinin kimliğini, toplumsal durumunu ve statüsünü oluşturmaya, meslek yaşamının sürdürülebilmesi için gerekli olan maddi gücü elde etmesine, psikolojik olarak iş doyumunun sağlanmasına ve kişiliğin gelişmesine katkı sağlayabilir (Aytaç, 2005). Bununla birlikte birey mesleğinde ilerleme sürecinde iş arkadaşları, yöneticileri ve örgütün diğer paydaşları ile sürekli bir alış-veriş içerisinde olduğundan kariyer geliştirme bireyin sadece kişisel yaşamı üzerinde değil çevresi ile olan ilişkilerinde de belirleyici bir etkiye sahip olabilir (Özsoy, 2004).

Bireyin mesleki ve sosyal yaşamında ciddi bir yer tutan kariyer geliştirme sürecinin doğru planlanması ve yönetilmesi hem birey hem de örgüt açısından önemlidir. Bireysel kariyer planlama ile örgütsel kariyer yönetiminin kariyer geliştirme için iki önemli öncülü olduğu ortaya konmuştur (Abaneh, 2013; Puah ve Anantham, 2006). Kariyer planlaması ile bireyin yaşamı boyunca yer alacağı işle ilgili görev ve pozisyonlarının, hedeflerinin ve geleceğinin planlı hale getirilmesi ifade edilmektedir (Aytaç, 2005). Bu açıklamaya göre kariyer planlama, kişisel bir süreç gibi algılansa da bireyin tek başına yapabileceği şeyler veya alabileceği kararlar olarak değerlendirmem gerekir. Kariyer geliştirme için diğer öncülü olan kariyer yönetimi ise bireyin ilgi alanları, değerleri, güçlü ve zayıf yönleri ile kariyer amaçlarının tanımlanmasını kapsayan ve başarılabilecek kariyer hedeflerinin ulaşılabilirliğini arttıran kariyer yöntemlerini içeren bir süreçtir (Edinsel, 2018). Başarılı bir kariyer geliştirme süreci için bireysel ve örgütsel hedefler

arasında bir uyum sağlanmasının zorunluluğu açıkça görülmektedir. Ancak bu uyumun gerçekleştirilmesi her zaman mümkün olmamakta, diğer bir ifade ile, bireysel hedefler ile örgütsel hedefler arasında bir denge oluşturulamamaktadır. Çalışanlar, kariyer hedeflerini gerçekleştirme sürecinde çeşitli engellerle karşılaşmaktadır. Bireylerin toplumda ve örgüt içinde cinsiyetten kaynaklı yaşadığı dezavantajlar vardır. Örneğin ailede her iki eşin de kariyer hedefinin olması (çift kariyerli eşler), özellikle kadınların daha fazla geri plana itilmesine neden olmaktadır. Örgütte çalışanların kendi işi dışında başka bir işte çalışması (ay ışığı sorunu) veya bireyin sahip olduğu birden fazla uzmanlık alanı nedeniyle hangisini seçeceğine karar vermede zorlanması (çift kariyerlik) karşılaşılan sorunlardan bazılarıdır (Çalık ve Ereş, 2006). Bireyin örgüt içinde veya yaşadığı çevrede etnik azınlık grup içinde yer alması da kariyer engelleri yaşamasına neden olarak gösterilebilir (Cardoso ve Marques, 2008). Cinsiyete ve etnik azınlığa bağlı olarak gelişen sorunların yaygın olarak yaşandığı söylenebilir çünkü bu sorunların ortaya çıkmasında ve gelişmesinde bireyin kontrolü yoktur.

Çalışma yaşamında kariyer engelleri ile karşılaşan bireylerin, örgüt içinde olumsuz davranışlar sergilemeleri kaçınılmaz olabilmektedir. Kariyer engelleri yaşayan çalışanların duygusal tükenme ve işine karşı duyarsızlaşma yaşadığı, kişisel başarı düzeylerinin düştüğü (İnandı, 2009), iş doyumu düzeylerinin düşük olduğu (İnandı ve Tunç, 2012), örgütsel sessizliğe büründüğü (İnandı, Gün ve Gılıç, 2017), örgüte karşı yabancılaştığı (İnandı, Tunç ve Kılavuz, 2018), kararlara katılmada isteksiz davrandığı (Cengiz, 2011), motivasyon düzeylerinin (Bilkay, 2017) ve örgütsel bağlılıklarının azaldığı (Uzkurt, 2019) ortaya konmuştur. Buna göre kariyer engellerinin çalışanın performansını ve dolayısıyla da örgütün verimliliğini olumsuz yönde etkilediği açık bir şekilde görülmektedir.

Kariyer engellerine ilişkin ulusal ve uluslar arası alanyazında birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların büyük çoğunluğu kadınların yaşadığı kariyer engellerine odaklanmıştır. Usluer (2000), hem kadınların hem de erkeklerin ve yöneticilerin toplumdaki egemen ataerkil yapıyı içselleştirdikleri için kadınların daha çok kariyer engeli yaşadıklarını belirtmektedir. Köstek (2007) ise kadınların aile, okul ve çevre, toplumsal yapı, ekonomik nedenler ve eğitim, çalışma saati, yas ve medeni durum kaynaklı kariyer engellerine maruz kaldıkları sonucuna ulaşmıştır. İnandı (2009) ve Gündüz'ün (2010) de yaptıkları araştırmada benzer sonuçları elde ettikleri görülmektedir. Bakioğlu ve Ülker'in (2018) Türk kadın akademisyenlerin yaşadığı kariyer engelleri üzerine yaptıkları araştırma bulguları, kadın akademisyenlerin kariyer rehberliği ile ilgili yeterli destek alamadıklarını, kadınların eş ve annelik rollerinin kariyerdan önce geldiğini ve toplumda kadın ve erkeklere özgü mesleklere ilişkin bir önyargının var olduğunu göstermektedir. İnandı, Tunç ve Uslu (2013) da kadın akademisyenlerin yaşadıkları kariyer engelleri ile onların iş doyumu düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuşlardır. Türk ve Fransız yönetici kadınlarla kariyer engellerine ilişkin karşılaştırmalı bir araştırma yapan Akpınar-Sposito (2013), coğrafi, tarihi, ekonomik ve kültürel farklılıklara rağmen kadınların kariyer geliştirme sürecinde iş-yaşam dengesi, çocuk sahibi olma, örgütün kültürü, ailenin eğitim düzeyi ve yaş durumu gibi ortak engellerle karşılaştıklarını ifade etmektedir. Henry-Brown ve Campbell-Lewis (2005), kariyer rehberliğinden yoksun olmanın ve kariyer için şehir veya ülke değiştirme gerekliliğinin kadınlar için, özellikle de siyahi kadınlar için kariyer engeli oluşturduğunu belirtmektedir. Reddy (2006) ise yaş, ırk, evlilik ve mevcut (alt kademe) yönetim pozisyonlarını kadınların önündeki kariyer engeli faktörleri olarak sıralamaktadır. Parnell, Lease ve Green'in (2012) etnik olmayan kültürel azınlık olarak kabul edilen gay, lezbiyen ve biseksüel (GLB) bireylerin yaşadığı kariyer engellerini tespit etmek amacıyla yaptıkları çalışmada GLB bireylerin cinsel yönelimleri nedeniyle örgüt içinde ayrımcılığa maruz kaldıklarını ve dolayısıyla kariyerlerini geliştiremediklerini ortaya koymuşlardır.

Kadınların ve diğer dezavantajlı azınlık grupların yaşadığı kariyer engellerine yönelik çok sayıda çalışmanın yapıldığı görülebilir. Bu durum, erkek çalışanların herhangi bir kariyer engeli yaşamadığı, mesleklerinde kolay bir şekilde ilerleyip kendilerini geliştirdikleri anlamına gelmemelidir. Özellikle eğitim örgütlerinde, sadece kadınların değil aynı zamanda erkek öğretmenlerin de kariyer geliştirme sürecinde çeşitli sorunlarla baş etmek zorunda kaldıkları

bilinmektedir. Bu sorunlar bireysel ve örgütsel faktörlerden kaynaklanabilir. Kariyer planlaması yapmak ve örgüt politikasını bilmek ve benimsemek, bireysel faktörler arasında yer alırken geri bildirim verme, ödüllendirme, örgüt içinde iyileştirme veya terfi, eğitim ve gelişim, kariyerle ilgili bilgi paylaşımı ve rehberlik desteği örgütsel faktörler olarak kabul edilmektedir (Maheswari ve Krishnan, 2004). Ayrıca öğretmenler ailevi, kişisel, bürokratik, siyasi/sendikal, yöneticilerden kaynaklı veya yükseköğretimde karşılaşılan çeşitli bürokratik kariyer engelleri yaşayabilmektedir. Modern toplum hayatında kadının iş yaşamında daha çok yer alması ile birlikte evle ilgili kadına atfedilen görevlerin artık erkekler tarafından da paylaşıldığı görülmektedir. Böylece erkeğin de evin içinde yemek yapma, ev temizliği, çocuğun bakımı gibi görev ve sorumlulukları benimsediği gözlenmektedir. Bundan dolayı erkek öğretmenlerin daha önce yeteri kadar var olan zamanı ve enerjisi azalmaktadır. Bunun üzerine erkek öğretmenler, kariyer geliştirme süreci için yeteri kadar zamanlarının ve güçlerinin olamayacağını düşünmeye, ailelerini ihmal etme kaygısı yaşamaya başlayabilir.

Bireyin kariyerle ilgili kişisel düşünce ve inisiyatifleri de engel olarak görülebilir. Yaşının ilerlediğini düşünen öğretmen, kariyer yapmanın anlamsız olduğunu, bunun için yeterli enerjisinin de olmadığını düşünebilir. Ayrıca kariyer geliştirme sürecinin ekonomik açıdan da bir yük getirmesi ve kariyere yapılan ekonomik yatırımın geri dönüşünün uzun vadede gerçekleşecek olması öğretmenleri kariyer geliştirmeden uzak tutan bir diğer faktör olarak değerlendirilebilir.

Bürokratik engellerin varlığı da kariyer yapmanın önünde bir diğer engeldir. Öğretmenlerin özellikle lisansüstü öğrenimleri için izin konusunda ilgili mevzuatın yeterince açık olmaması ve öğrenim gördükleri şehre yer değiştirme haklarının bulunmaması, onları yüksek lisans/doktora çalışmalarına başlayamamalarına veya yarıda bırakmalarına neden olabilmektedir. Kişisel ve mesleki gelişimle ilgili kurs ve seminerlerin genellikle eğitim-öğretim dönemi içinde yapılması da öğretmenlerin katılımını güçleştirmektedir. Bunların yanı sıra daha önce bir defa yapıp bir daha uygulanmayan uzman öğretmenlik kariyer sınavlarında görüldüğü gibi öğretmenlik mesleğinde kariyer basamaklarının belirgin olmayışı, bunu sağlayacak bir öğretmenlik meslek kanununun hala çıkarılmaması da bürokratik engeller arasında gösterilebilir.

Okul yöneticileri ve diğer üst kademe yöneticiler de öğretmenlerin kariyer geliştirme sürecinde engeller çıkarabilmektedir. Özellikle okul yöneticilerinin klasik yönetim anlayışına bağlı olarak göreve odaklandıkları ve öğretmenlerin kişisel ve mesleki ihtiyaçlarını dikkate almadıkları görülebilmektedir (İnandı, Uzun ve Yeşil, 2016). Bu nedenle öğretmenlerin kariyer geliştirmelerine yöneticilerin isteksiz olmaları, onlara yeteri kadar rehberlik etmemeleri, özverili çalışmaları ödüllendirmemeleri, kariyer geliştirme ile ilgili etkinlikler konusunda öğretmenleri bilgilendirmemeleri ve onlara kendilerini geliştirecek bir çalışma ortamı sunmamaları öğretmenler için kariyer geliştirme sürecine olumsuz yansıtılabilmektedir.

Siyasal görüş ve sendikal farklılıklar da bir başka kariyer engeli olarak değerlendirilebilir. Yönetici atamalarında, bakanlığa müfettiş seçiminde, yurt dışı görev mülakatlarında veya proje okulları, bilim ve sanat merkezleri gibi kurumlara öğretmen alımında ölçme-değerlendirmeyi yapan üst düzey yöneticilerin benzer siyasi görüşteki veya belirli sendikalara üye öğretmenleri tercih edebildikleri dikkat çekmektedir. Bu durum, bir yandan bir milyonu aşan üyesiyle çok büyük ve heterojen yapıya sahip bir örgüt olan Mili Eğitim Bakanlığının homojen bir yapıya dönüşmesine yol açarken bir yandan da öğretmenlerin kendi kurumları içinde kariyer yapmasına engel oluşturabilmektedir.

Kariyer geliştirme sürecinin bir parçası olarak lisansüstü eğitim almak isteyen bir öğretmenin, yükseköğretim ile ilgili bazı bürokratik engellerle de karşılaşması söz konusu olabilmektedir. Özellikle Bakanlık bünyesinde görev yapan öğretmenlerin lisansüstü eğitim konusunda öğrenim ömrüne bağlı olarak yer değiştirme haklarının olmaması ve lisansüstü öğrenim ile öğretmenlik görevini eş zamanlı yürütmek zorunda olmaları kariyer engeli olarak değerlendirilebilir. Öte yandan, Türkiye’de yükseköğretim yönetiminin merkeziyetçi ve bürokratik bir yapı içine hapsedilmesi (Yılmaz, 2016) üniversite ve enstitü kadrolarını sınırlamakla birlikte açılan program sayısını da olumsuz etkilemektedir. Bunun sonucunda öğretmenler lisansüstü öğrenim için program çeşitliliği ve kontenjan engeline takılabilmektedir.

Yukarıda bahsedilen engellerden hareketle, özellikle Türkçe alanyazında, hem erkek hem de kadın öğretmenlerin birlikte, kariyer geliştirme sürecinde bu sorunlardan hangileri ile karşılaştıklarını tespit etmek için bir ölçme aracının bulunmadığı görülmekte ve dolayısıyla öğretmenlerin (kadın ve erkek) yaşadığı kariyer engellerine yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı öğretmenlerin kariyer engelleri algılarını belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir.

Yöntem

Katılımcılar

Bu araştırmanın çalışma grubu 315 öğretmenden oluşmaktadır. Açıklayıcı faktör analizinin sayıtlarını test etmek için 391 öğretmenin ölçme aracına verdiği yanıtlar “Uç değerler, tek değişkenli ve çok değişkenli normallik dağılımı, doğrusallık, R’nin faktörlenebilirliği” bakımından incelenerek ortaya konulmuştur. Bunun sonucunda 315 veri sayıtları karşılamış, analizler bu 315 veri üzerinden yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1.

Katılımcıların Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kadın	197	62,5
	Erkek	118	37,5
Medeni durum	Evli	250	79,4
	Bekar	65	20,6
Kıdem	1-5	55	17,5
	6-10	55	17,5
	11-15	78	24,8
	16-20	60	19,0
	21 ve üzeri	67	21,3

Tablo 1’e göre araştırmaya 197 kadın öğretmen (%62,5) ve 118 erkek öğretmen (%37,5) katılmıştır. Öğretmenlerin 250’si evli (%79,4), 65’i bekadır (%20,6). Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem açısından oranı birbirine yakın görünmektedir. Buna karşın en çok 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler (%24,8) araştırmaya katılım gösterirken 1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin oranı (%17,5) eşit şekilde en az olarak bulunmuştur.

Veri toplama aracı

Ölçek maddelerinin yazılması ve deneme formunun hazırlanması sürecinde kariyer engellerine ilişkin alanyazın incelemesi yapılmıştır. Bunun sonucunda 45 maddeden oluşan bir madde havuzu hazırlanmıştır. Bu maddeler ile oluşturulan deneme formu, eğitim yönetimi alanında üç, ölçme değerlendirme alanında iki ve öğretim programları geliştirme alanında bir öğretim üyesi olmak üzere toplam altı uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerini almak için detaylı bir uzman görüş formu oluşturulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda üç madde ölçekten çıkarılmış, beş maddede revizyon yapılmış ve üç madde eklenmiştir (DeVellis, 2016). Yapılan inceleme ve düzeltmeler sonucunda yine 45 maddelik bir deneme formu oluşturulmuştur. Ölçeğin deneme formunda yer alan her madde “5-Tamamen katılıyorum, 4-Katılıyorum, 3-Kararsızım, 2-Katılmıyorum ve 1-Hiç katılmıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir.

Verilerin analizi

Ölçeğin yapısını açıklamak amacıyla açıklayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmıştır. Faktör analizi, birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getiren ve daha az sayıda, anlamlı yeni değişkenler sunmayı amaçlayan çok değişkenli bir istatistiktir (Büyüköztürk, 2014). Ayrıca faktör analizi ile maddelerin daha iyi çalışıp çalışmadığı da test edilir (DeVellis, 2016). Ölçek geliştirme

çalışmalarında geliştirilecek ölçeğin psikometrik özelliğinin en az hata ile belirlenebilmesi için Tabachnick ve Fidell'in (2015) faktör analizi için belirttiği minimum veri sayısı (n=300) temel alınmıştır.

AFA çok değişkenli bir istatistik olduğu için eksik veri problemi, tekli ve çoklu normal dağılım, tekli ve çoklu uç değerler, çoklu bağlantı problemi, R'nin faktörlenebilirliği, hataların bağımsızlığı gibi çok değişkenli istatistiklerde yer alan temel sayıtlar incelenerek veri seti analiz için uygun hale getirilmiştir. Ölçekteki maddelerin madde toplam korelasyonları, Crobach Alfa güvenilirlik katsayısı, faktör ortak varyansları, faktör yük değerleri ve varimax döndürme sonrası faktör yük değerleri hesaplanmıştır.

Ölçme aracının yapısını belirleme sürecinde ortak varyansın 0.40'tan ve faktör yüklerinin .45'ten yüksek olmasına, her maddenin faktörler arası faktör yükünün .10'un altında yük vermemesine, yamaç eğim grafiğine ve açıklanan toplam varyans miktarına dikkat edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2015; Tavşancıl, 2006).

Ölçeğin yapı ve kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla, uzman görüşleri dikkate alınarak hazırlanan 45 maddelik deneme formuna toplam 391 öğretmen yanıt vermiştir. İlk olarak ölçeğin açıklayıcı faktör analizi sayıtları incelenmiştir. Buna göre eksik veriler gözden geçirilmiş olup eksik veri probleminin olmadığı gözlenmiştir. Dolayısıyla faktör analizi için belirtilen minimum veri sayısı (n=300) esas alındığında (Tabachnick ve Fidell, 2015) araştırmadaki gözlem sayısının (n=391) ölçek geliştirmek için yeterli olduğuna karar verilmiştir. İkinci aşamada tek değişkenli ve çok değişkenli uç değerlerin belirlenmesi için Z değerleri ve Mahalanobis uzaklıklarına bakılmıştır. Z değeri +3 ile -3 aralığının dışında kalan 3 veri tek değişkenli aykırı değer olarak kabul edilirken çoklu normal dağılımı da tehdit eden ($\chi^2_{(30; 0,0001)} = 59,708$) kritik değerinin üzerinde olan 73 gözlem çoklu aykırı değer olması gerekçesiyle analize dahil edilmemiştir. Dolayısıyla analizler 315 gözlem üzerinden yürütülmüştür. Tek değişkenli normallik, madde ortalamaları, ortancaları ve mod değerleri karşılaştırılarak incelenmiş; tüm maddelerin normal dağıldığı öngörüsüyle çok değişkenli normallik kabul edilmiştir. Çoklu bağlantı probleminin olup olmadığını incelemek için VIF ve tolerans değerleri incelenmiştir. Araştırmada yer alan üç maddenin (39, 40, 41) VIF değerlerinin >5 ve tolerans değerlerinin <.20 olması nedeniyle çoklu bağlantı problemi olduğuna karar verilmiş ve üç madde çıkarılarak AFA 315 gözlem ve 42 madde ile yürütülmüştür. Hataların bağımsızlığını test etmek için yapılan Durbin Watson istatistiği 2,022 bulunmuştur. Hesaplanan Durbin Watson istatistiğinin, 2'ye yakın değerler alması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Bu veri setine ilişkin bulunan Durbin Watson değeri, hataların birbirinden bağımsız olduğunu göstermektedir.

Ayrıca verinin faktör analizine uygun olup olmadığının (faktörlenebilirliğinin) belirlenmesi için KMO katsayısı incelenmiştir. KMO katsayısı, 1'e yaklaştıkça verilerin analize uygun olduğu anlamına gelir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018; Tabachnick ve Fidell, 2015). Örneklemin yeterliliğini değerlendirmek üzere Kaiser- Meyer-Olkin (KMO) katsayısı 0,929 olarak hesaplanmıştır. Çalışmada korelasyon matrisine ilişkin olarak Bartlett küresellik testi anlamlı bulunmuştur ($\chi^2 = 7576,980$, $p < .01$). Belirlenen bulgular ışığında, elde edilen veri setinin çok değişkenli ve normal dağılım gösterdiği, dolayısıyla faktörleşmeye uygun bir yapı sergilediği şeklinde kabul edilebilir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Döndürme tekniğini belirlemek amacıyla faktörler arasında ilişki olup olmadığı incelenmiş olup faktör puanları arasında $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu nedenle dik döndürme tekniklerinden biri olan Varimax tekniği kullanılmıştır (Çokluk ve diğerleri, 2018; Tabachnick & Fidell, 2015).

Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek ve uygulandığı grubun yapısını ortaya koyabilmek için gerekli sayıtlar sonucunda kalan 315 veriye temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Faktör analizi aşamasında faktör yükü .32'nin altında kalan ya da iki faktördeki yük değeri farkının .10'un altında olan maddeler ölçekten atılmıştır (Çokluk ve diğerleri, 2014). Ayrıca, özdeğeri 1,00'den büyük faktörler üzerinde işlem yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin ve alt boyutların güvenilirliği Cronbach alfa katsayısı ile belirlenmiştir (Çokluk ve diğerleri, 2018; Köklü, 2002; Tabachnick ve Fidell, 2015).

AFA ile açıklanan yapının başka bir grup üzerinde benzer yapı sergileyip sergilemediğini belirlemek için uygulanan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile yapı geçerliğinin sağlanması

amaçlanmıştır. DFA yapılması amacıyla, nihai ölçeğin yeni bir katılımcı grup üzerinde uygulaması gerçekleştirilmiş ve 290 öğretmenden veri elde edilmiştir. DFA da, AFA gibi çok değişkenli bir istatistik olduğundan, veri seti öncelikle DFA'ya hazır hale getirilmiştir. DFA'da, ölçeğin beş faktörden oluştuğu hipotezi test edilmiştir. DFA sonucunda modelin geçerliğini belirlemek amacıyla alanyazında sıklıkla kullanılan bazı uyum indisleri (ki-kare uyum testi, iyilik uyum indeksi, AGFI, CFI, RMSEA, RMR, SRMR ve NNFI) incelenmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014; Tabachnick ve Fidell, 2015).

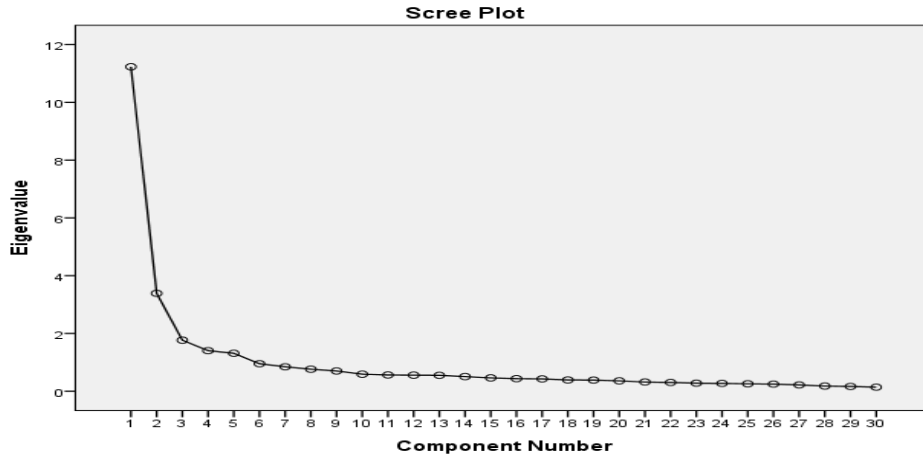
Bulgular

Çalışmada öncelikli olarak, "Ağırlıklandırılmamış en küçük kareler yöntemi" kullanılmış bunun sonucunda maddelerin ortak varyansı açıklama oranları incelenerek ortak varyansı 0.40'ın altında olan madde olmadığı belirlenmiştir. Faktör yükü 0.45'in altında olan ve birden fazla faktöre yük verip 0.10'dan daha az fark olan maddeler sırasıyla analiz dışı tutularak faktör analizi çalışmaları tekrarlanmıştır (Çokluk ve diğerleri, 2018; Tabachnick ve Fidell, 2015). Ölçekte faktör sayısını belirlerken, yamaç eğim grafiği ve açıklanan toplam varyans miktarı ve özdeğerleri göz önünde bulundurulmuştur. Varimax analizi ile yapılan döndürme sonucunda 13 madde ölçekten atılarak özdeğeri 1,00'den büyük beş alt boyutlu 29 maddeden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğe yönelik olarak ortaya konan toplam varyanslar Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2.
Faktörlerce Açıklanan Toplam Varyans

Bileşen	Başlangıç özdeğerler			Karesi alınan yüklerin toplam çıkarımı			Karesi alınan yüklerin döndürme toplamı		
	Toplam	Varyans %	Birikimli %	Toplam	Varyans %	Birikimli %	Toplam	Varyans %	Birikimli %
1	10,812	37,284	37,284	10,812	37,284	37,284	6,440	22,206	22,206
2	3,373	11,633	48,917	3,373	11,633	48,917	3,812	13,143	35,349
3	1,760	6,069	54,986	1,760	6,069	54,986	3,463	11,941	47,290
4	1,395	4,809	59,795	1,395	4,809	59,795	2,679	9,238	56,528
5	1,310	4,517	64,312	1,310	4,517	64,312	2,257	7,784	64,312

Tablo 2 incelendiğinde, ölçeğin beş faktörlü bir yapı sergilediği görülmektedir. Toplam varyanslar incelendiğinde bu beş faktörün özdeğerleri sırasıyla 1.faktör 10,812, 2.faktör 3,373, 3.faktör 1,760, 4. faktör 1,395 ve 5. faktör 1,310'dur. Bu beş faktörün açıkladıkları toplam varyans ise %63,685'tir. Sosyal bilimlerde çok faktörlü yapılar için açıklanan toplam varyans için %40 ile %60 oranları yeterli kabul edildiği (Scherer, Wiebe Luther & Adams, 1988'den akt., Tavşancıl & Keser, 2002) dikkate alındığında beş faktörün açıkladığı varyans oranının oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Bu faktörlere ilişkin çizilen yamaç eğim grafiği Şekil 1'deki gibidir.



Şekil 1. Yamaç eğim grafiği.

Şekil 1’de yer alan yamaç eğim grafiğindeki eğrinin düşüş açısı incelendiğinde de ölçeğin 5 faktörlü bir yapı sergilediği düşünülmektedir. Dolayısıyla özdeğeri açıklanan toplam varyans ve yamaç eğim grafiği sonuçları ölçeğin beş faktörlü bir yapıya sahip olduğu bulgularını desteklemektedir. Bu faktörler ve ölçekteki maddelerin bu faktörlere dağılımı, maddelerin ortak varyansı açıklama oranı ve maddelere ilişkin faktör yükleri aşağıdaki Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3.
Varimax Rotasyonuna Göre Döndürülmüş Faktör Yükleri Tablosu

Madde	Maddelerin ortak varyansı açıklama oranı	Faktör Yükleri				
		1	2	3	4	5
m30	,656	,776				
m33	,670	,768				
m35	,598	,756				
m36	,659	,719				
m37	,634	,718				
m22	,669	,681				
m38	,611	,645				
m29	,612	,637				
m27	,654	,622				
m21	,626	,612				
m23	,586	,583				
m24	,604	,567				
m17	,645		,782			
m18	,776		,747			
m19	,741		,710			
m28	,612		,710			
m26	,607		,584			
m6	,831			,890		
m1	,745			,851		
m2	,691			,811		
m5	,604			,755		
m7	,535			,502		
m31	,747				,817	
m32	,715				,762	
m25	,446				,522	
m20	,495				,508	
m9	,686					,778
m14	,629					,701
m8	,565					,581

Tablo 3’te maddelerin ortak varyanslarının 0,446 ile 0,831 arasında dağılım gösterdiği görülmektedir. Madde ortak varyanslarının .40’ın üzerinde olması ölçekte yer alan maddelerin ayırt ediciliğinin yüksek olduğu biçiminde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2007). 29 maddeden oluşan Öğretmenlerin Kariyer Engelleri Ölçeği, 5 faktörlü bir yapı oluşturmaktadır. Birinci faktör olan “Yönetimden Kaynaklı Engeller” alt faktörü 12 madde, ikinci faktör “Siyasi-Sendikal Engeller” alt faktörü 5 madde, üçüncü faktör “Ailevi Engeller” alt faktörü 5 madde, dördüncü faktör “Yükseköğretimde Bürokratik Engeller” alt faktörü 4 madde ve beşinci faktör “Ekonomik Engeller” alt faktörü ise 3 maddeden oluşmaktadır. Yönetimden kaynaklı engeller alt faktöründeki maddelerin faktör yükleri ,567 ile ,776 arasında, siyasi-sendikal engeller alt faktöründeki maddelerin faktör yükleri ,782 ile ,584 arasında, ailevi engeller alt faktöründeki maddelerin faktör yükleri ,890 ile ,502 arasında, yükseköğretimde bürokratik engeller alt faktöründeki maddelerin faktör yükleri ,817 ile ,508 arasında ve ekonomik engeller alt

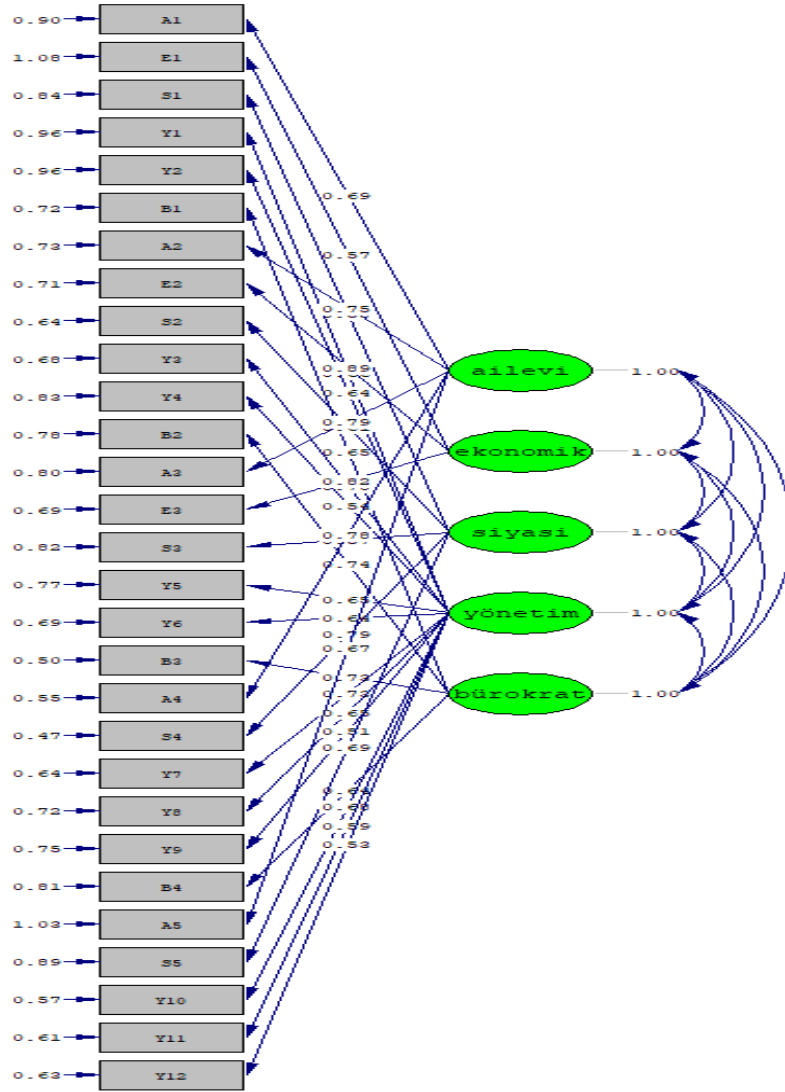
faktöründeki maddelerin faktör yükleri ,778 ile ,581 arasında değişmektedir. Ölçekte yer alan maddeler ve faktör isimleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.
Ölçekte Yer Alan İfadeler ve Faktör İsimleri

Faktör Adı	Madde No	İfadeler
Yönetimden Kaynaklı Engeller	m30	Yöneticilerin öğretmenleri kariyer geliştirme konusunda teşvik etmemesi
	m33	Yöneticilerin seminer, kurs vb konularda öğretmenleri yeterince bilgilendirmemeleri
	m35	Okulumla eğitimle ilgili konularda seminer vermek üzere uzmanların davet edilmemesi
	m36	Bakanlığın, öğretmenlerin kariyer geliştirme sürecinde yeterince teşvik edici olmaması
	m37	Genel kültür ve alanıyla ilgili bilimsel süreli yayınların okula ulaşması konusunda yeterince çaba gösterilmemesi
	m22	Yöneticilerin, mesleki ve kişisel gelişim seminerlerine katılmamda engel çıkarması
	m38	Kariyer sınavları (yöneticilik, müfettişlik, yurt dışı görev sınavları gibi) ile ilgili konularda teşvik edici bir uygulamanın olmaması
	m29	Öğretmen olarak fazladan çabalarımın göz ardı edilmesi
	m27	Yöneticilerin, öğretmenlerin kariyer gelişim sürecine olumsuz bakmaları
	m21	Yöneticilerin kişisel kapris ve düşünceleri
	m23	Bakanlığın, öğretmenlerin gelişimine yönelik düzenlediği etkinliklerin (seminer, kurs vb.) yetersiz olması
	m24	Öğretmenlerin gelişimi için açılan kurslara katılmada objektif kriterlerin kullanılmaması
Siyasi-Sendikal Engeller	m17	Sendikal tercihlerin kariyer geliştirme sürecinde etkili olması
	m18	Kariyer ilerlemesinde değerlendirmenin tarafsız yapılmaması
	m28	Sivil toplum örgütlerinin (vakıf, dernek, siyasi, sendika, vb) müdahaleleri
	m19	Öğretmenlerin kariyer basamakları kriterlerinin objektif olmaması
m26	Üst kademe yöneticiler ile farklı dünya görüşünde olunması	
Ailevi Engeller	m6	Kariyer sürecinde eşimi ve çocuğumu ihmal edebilirim kaygısı
	m1	Kariyer gelişim süresince ailemi ihmal ederim kaygısı
	m2	Ailevi sorumlulukların çok olması
	m5	Bence evli olmak kariyer yapmanın önünde önemli bir engel
	m7	Ailevi desteğimin bulunmaması
Yüksek öğrenimde Bürokratik Engeller	m31	Yükseköğretim kurumlarındaki alana ilişkin lisansüstü kontenjan sınırlılıkları
	m32	Yükseköğretim kurumlarındaki alana ilişkin lisansüstü program çeşitliliğindeki sınırlılıklar
	m25	Lisansüstü öğrenim ile öğretmenlik görevinin eş zamanlı yürütülmesi
	m20	Lisansüstü eğitim için yer değiştirme imkânının olmaması
Ekonomik Engeller	m9	Kariyer sürecinde yaptığım masrafın kısa vadede geri dönmeyecek olması
	m14	Lisansüstü öğrenimin ekonomik açıdan bana bir yük getirmesi
	m8	Kariyer sürecinin zaman zaman farklı şehirlerde bulunmayı gerektirmesi

Öğretmenlerin Kariyer Engelleri Ölçeği’nin güvenilirliğine ilişkin iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığını gösteren Cronbach Alfa katsayısı, ölçeğin tamamı için .93, yönetimden kaynaklı engeller alt faktörü için .93, siyasi-sendikal engeller alt faktörü için .86, ailevi engeller alt faktörü için .86, yükseköğrenimde bürokratik engeller alt faktörü için .78 ve ekonomik engeller alt faktörü için .73 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin AFA sonucu ortaya çıkarılan yapısının geçerliğini test etmek için (DeVellis, 2016) 290 yeni veri üzerinden gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda elde edilen model, Şekil 2’de görülmektedir. Yapılan t-testleri sonucunda, Şekil 2’de verilen DFA modelindeki tüm faktör yüklerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p < 0,05$).



Şekil 2. DFA Sonucunda Elde Edilen Ölçme Modeli Ve Kestirilen Değerler

Test edilen ölçme modeline ilişkin uyum indeksleri ve bu indeksler için kabul edilen değerlendirme ölçütleri (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014; Tabachnick ve Fidell, 2015; Yılmaz ve Çelik, 2009) Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5.
Uyum İndeksleri ve Kabul Edilen Değerler

İndeks	Normal değer	Kabul edilebilir değer	Hesaplanan değer
χ^2 p değeri	$p > 0,05$	-	-
χ^2/sd	< 2	< 5	1172,07/367=3,19
GFI	$> 0,95$	$> 0,90$	0,78
AGFI	$> 0,95$	$> 0,90$	0,74
CFI	$> 0,95$	$> 0,90$	0,92
RMSEA	$< 0,05$	$< 0,10$	0,087
RMR	$< 0,05$	$< 0,10$	0,098
SRMR	$< 0,05$	$< 0,08$	0,079
NNFI	0,00-1,00 arası	-	0,91

Tablo 5 incelendiğinde hesaplanan değerler, normal değer ya da kabul edilebilir değer sınırları içerisinde kalmaktadır (Kline, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2015). Bu bulgu model uyumunun sağlandığını ortaya koymaktadır. $\chi^2=1172,07$ (sd=367) istatistiğinin anlamlı olduğu ($p<0,05$) gözlenmiştir ve $\chi^2/sd =3.19$ olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değer, modelin kabul edilebilir bir uyum iyiliğine sahip olduğunu göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, geliştirilen ölçme aracının yapısı elde edilen boyutlara göre alanyazındaki çalışmalarla desteklenerek açıklanmış ve bu doğrultuda öneriler getirilmiştir. Öğretmenlerin yaşadığı kariyer engellerini belirlemek amacıyla geliştirilen Öğretmenlerin Kariyer Engelleri Ölçeği, beş alt boyutlu olup her biri “1 (hiç katılmıyorum) ile 5 (tamamen katılıyorum” arasında derecelendirilen 30 maddeden oluştuğu görülmektedir. Yapılan AFA sonucunda yamaç eğim grafiği ve madde yük değerleri incelenerek ortaya çıkarılan birinci alt boyut (*ailevi engeller*) 5 madde, ikinci alt boyut (*ekonomik engeller*) 3 madde, üçüncü alt boyut (*siyasi/sendikal engeller*) 5 madde, dördüncü alt boyut (*yönetimden kaynaklı engeller*) 13 madde ve son olarak beşinci alt boyut (*yükseköğretimde bürokratik engeller*) 4 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınacak en düşük puan 30, en yüksek puan 150’dir. Buna göre ölçekten elde edilen puan yükseldikçe öğretmenlerin yaşadığı kariyer engellerinin arttığı ifade edilebilir.

AFA sonucunda ortaya çıkan beş alt boyut, kariyer engellerine ilişkin geliştirilen çeşitli ölçme araçları ile kısmen benzerlik gösterirken farklılıkların daha fazla olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde, Köstek (2007) ve İnandı’nın (2009) kadın öğretmenlerin kariyer engellerine ilişkin geliştirdikleri ölçekte de ailevi ve ekonomik engeller alt boyutlarının bulunduğu görülmektedir. Ancak söz konusu ölçeklerde, farklı olarak “toplumsal yapı”, “okul ortamı ve çevre” ile “eğitim, cinsiyet, çalışma saati, yaş ve medeni durum” gibi alt boyutlar da yer almaktadır. Bu çalışmalarda sadece kadın öğretmenlerin kariyer engellerine odaklanması, bu farkın kaynağı olarak gösterilebilir. İnandı ve diğerlerinin (2013), eğitim fakültesi öğretim elemanlarının kariyer engellerini belirlemeye yönelik geliştirdikleri ölçme aracında ise “demografik değişkenler”, “görüş farklılıkları”, “kaynak yetersizliği”, “kurumsal ilişkiler” ve “meslektaş tutumları” olmak üzere beş alt boyut mevcuttur. Bunlardan görüş ayrılıkları, bu çalışmada geliştirilen ölçme aracının siyasi/sendikal engeller alt boyutu ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Buna karşın, diğer boyutların farklılık göstermesi, kariyer engellerinin farklı örgütsel yapıya ve kültüre sahip örgütlerde (üniversite ve okul) yaşanmasına bağlanabilir. Son olarak, Swanson, Daniels ve Tokar (1996) tarafından geliştirilen kariyer engelleri ölçeği 13 alt boyuttan oluşmaktadır: Cinsiyet ayrımcılığı, güven eksikliği, çoklu rol çatışması, çocuk-kariyer çatışması, ırk ayrımcılığı, öz-yeterlik eksikliği, onaylanmama, karar verme güçlükleri, kariyer memnuniyetsizliği, geleneksel olmayan meslekleri seçememe, sağlıkla ilgili engeller, iş piyasası kısıtlamaları ve kariyer haritası belirsizliği. Çoklu rol çatışması ve çocuk-kariyer çatışması, bu çalışmada ortaya çıkarılan ailevi engeller ile benzerlik gösterirken kariyer haritası belirsizliği de “Öğretmenlerin kariyer basamakları kriterlerinin objektif olmaması” ifadesi ile örtüştüğünden siyasi/sendikal engeller ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Çalışma yaşamında yer alan her evli insanın ailevi sorumlulukları da olduğu dünya genelinde geçerli bir durum iken kariyer basamaklarının net olmaması, örgütsel bir sorun olarak değerlendirilebilir. Öte yandan bu çalışmada geliştirilen ölçme aracı, Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin kariyer engelleri ile sınırlandırıldığı için Swanson ve diğerleri (1996) tarafından geliştirilen ölçme aracındaki diğer alt boyutlar ile sosyal, kültürel ve örgütsel açıdan farklılıklar bulunmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin kariyer geliştirme sürecinde ailevi ve ekonomik engellerle karşılaştığı görülmektedir. Günümüzde kadınların iş yaşamında daha çok yer almasıyla birlikte erkeğin eş ve baba olarak geleneksel rolleri değişime uğramış ve gerek ev işlerinde gerekse çocuk bakımında daha fazla sorumluluk alan, eşiyile işbirliği yapan “yeni baba ve eş” imajı doğmuştur (Avşar, 2017; Zeybekoğlu, 2013). Bu yeni imajı ile erkekler kariyer geliştirme sürecinde “ailesini ihmal etme kaygısını” daha çok hissettikleri görülmektedir. Ayrıca kariyer sürecinde yapılan masrafın ve çekilen zahmetin geri dönüşü kısa vadede mümkün olmayabilir.

Öğretmenin bireysel ve mesleki gelişimi için yaptığı harcama onun beşeri sermayesine yaptığı yatırım olarak değerlendirildiğinde bu yatırım ile elde edeceği bilgi ve beceriler onun verimliliğini arttırdığı (Tilak, 2002) oranda ve hızda kazancını yükseltmeyebilir. “Kariyer sürecinde yaptığı masrafin kısa vadede geri dönmeyecek olması” öğretmenlerin kariyer geliştirme sürecinde isteksiz olmalarına veya tereddüt yaşamalarına neden olabilmektedir.

Öğretmenlerin siyasi/sendikal engellerle de karşılaştıkları görülmektedir. Gelişmiş ülkelerdeki kamu kurumlarının örgütsel yapılarının değişen siyasi iktidarlardan bağımsız olarak düzenli, istikrarlı bir sistem içinde çalışanlarına ne zaman ve hangi yeterlikler ile hangi pozisyonlara erişebileceklerini öngören bir kariyer haritası sunması (Edinsel, 2018), bu doğrultuda bireysel ve örgütsel açıdan bir kariyer planlamasına imkan vermesi (Aytaç, 2005) ile çalışanlar, karar verici konumundaki “üst kademe yöneticiler ile farklılaşan dünya görüşüne” sahip olsalar dahi kariyer hedefleri doğrultusunda ilerleyebilmektedir. Ancak az gelişmiş veya gelişmekte olan ülkelerde kamu kurumlarının amaç ve hedefleri siyasi iktidar ile birlikte değişebildiği için farklı görüşteki öğretmenler ile bu hedeflere ulaşmak mümkün olamayacağından aynı dünya görüşünü paylaşmak kariyer geliştirme sürecinde geçerli bir ölçüt olarak değerlendirilebilir. Kariyer yönetimi, örgütsel kariyer geliştirme önemli bir öncülü olarak tanımlanırken kariyer geliştirme sürecinde farklı politika ve uygulamalara ilişkin örgütsel etkinlikleri içerir (Ndegwa, Gachunga, Ngugi ve Kihoro, 2016). Bunun başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi ancak üst yönetim ile aynı siyasi görüşleri paylaşarak uyum içinde görev yapabilecek öğretmenlerle mümkündür.

Yöneticilerin olumsuz yaklaşım ve davranışları da öğretmenler için kariyer engeli oluşturmaktadır. Klasik yönetim anlayışına sahip yöneticiler, otokratik liderlik davranışları sergileyerek (İnandı, Uzun ve Yeşil, 2016) öğretmenleri “kariyer geliştirme sürecinde rehberlik etmediği”, “teşvik edici olmadığı” ve “kişisel kaprislerle” olumsuz bir yaklaşım içine girdiği görülmektedir. Bundan dolayı öğretmenler, okul içinde veya dışında, kariyer geliştirmeye ilişkin etkinliklere katılmakta sorun yaşayabilmektedir.

Bunların yanında, akademik kariyer yapmak isteyen öğretmenler yükseköğrenimle ilgili çeşitli engellerle karşılaşmaktadır. Bu engeller bünyesinde görev yaptığı Milli Eğitim Bakanlığına ilişkin mevzuattan kaynaklandığı gibi yükseköğretim kurumlarının bürokratik yapısından da kaynaklanabilir. Öğretmenlerin “lisansüstü öğrenim için farklı şehirlere yer değiştirme hakkının olmaması” ve “öğretmenlikle lisansüstü eğitimi eş zamanlı yürütmek zorunda olması” Bakanlık kaynaklı engeller olarak görülürken “yüksek lisans/doktora programlarına ilişkin sınırlı kontenjan olması” veya istenilen “programın açılmaması” yükseköğretim kurumlarından kaynaklanan engeller olarak değerlendirilebilir.

Ulusal ve uluslar arası alanyazında, genel olarak cinsiyet ve azınlık grupları dikkate alınarak çok sayıda kariyer engelleri ölçüğü geliştirildiği dikkate alındığında öğretmenlerin (kadın ve erkek) yaşadığı kariyer engellerini tespit etmeyi amaçlayan bu ölçeğin alanyazındaki söz konusu boşluğu doldurarak gelecekteki araştırmalar için katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yapılan AFA sonuçları ölçeğin geçerliğine kanıt sunarken iç tutarlılığını gösteren Cronbach Alfa katsayısı (.93) ise ölçeğin güvenilirliğini göstermektedir. Dolayısıyla gerek akademik araştırmalar gerekse Bakanlık tarafından öğretmenlerin kariyer engellerine ilişkin yapılacak değerlendirme için bu ölçekten yararlanılması öngörülmektedir.

Farklı değişkenler (cinsiyet, kıdem, yaş vb.) açısından ölçme değişmezliğinin incelenmesi ve ölçme aracının farklı örneklemeler ile tekrar test edilmesi, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine ek kanıt oluşturabilir. Bunun yanında kariyer engelleri ile iş doyumunu, örgütsel bağlılık, örgütsel sinizm, tükenmişlik, yabancılaşma, stress, örgütsel özdeşleşme ve işten ayrılma niyeti gibi farklı örgütsel davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi de kariyer engelleri ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliğinin yeniden elde edilmesini sağlayabilir.

Kaynaklar

Abaneh, R. (2013). Antecedents and outcomes of career development in Jordanian public sector. *Journal of Emerging Trends in Economic and Management Sciences*, 4(4), 417-426.

- Akpınar-Sposito, C. (2013). The glass ceiling: Structural, cultural and organizational career barriers for French and Turkish women executives. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 75, 488-497.
- Avşar, S. (2017). Toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında tarihsel rollerini yitiren erkekliğin çöküşü: Küllerinde “yeni erkek”liğin doğuşu. *KADEM Kadın Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 224-241.
- Aytaç, S. (2005). *Çalışma yaşamında kariyer: yönetimi, planlaması, gelişimi ve sorunları*. (2. Baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Bakioğlu, A. ve Ülker, N. (2018). Career barriers faced by Turkish women academics: Support for what? *Journal of Higher Education*, 8(3), 313-321.
- Bilkay, T.A. (2017). *Çalışan kadınların kariyer engelleri ve cam tavan sendromu algulamalarının iş motivasyonlarını etkilerini belirlemeye yönelik bir araştırma: Sağlık Bakanlığı merkez teşkilat örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cardoso, P. ve Marques, J.F. (2008). Perception of career barriers: The importance of gender and ethnic variables. *International Journal of Educational & Vocational Guidance*, 8, 49-61.
- Cengiz, G. (2011). *Kadın öğretmenlerin kariyer engellerini algulamalarına göre kararlara katılım düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Çalık, T. ve Ereş, F. (2006). *Kariyer yönetimi: Tanımlar, kavramlar, ilkeler*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2018). *Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- DeVellis, R. F. (2016). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar*. (T. Totan, Çev. Edt.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Edinsel, S. (2018). *Kişiliğin ve örgütsel kariyer planlamanın bireysel kariyer planlama ile kariyer memnuniyeti üzerine etkisi: Bankacılık sektöründe Y kuşağı üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Gündüz, Y. (2010). Öğretmen algılarına göre kadın öğretmenlerin kariyerlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 133-149.
- Henry-Brown, R. ve Campbell, L. (2005). Examining barriers to career advancement among females of color in the federal career service. *Race, Gender & Class*, 12(3/4), 31-46.
- İnandı, Y. (2009). The barriers to career advancement of female teachers in Turkey and their levels of burnout. *Social Behaviour and Personality*, 37(8), 1143-1152.
- İnandı, Y. ve Tunç, B. (2012). Kadın öğretmenlerin kariyer engelleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 203-222.
- İnandı, Y., Tunç, B. ve Uslu, F. (2013). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının kariyer engelleri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 219-238.
- İnandı, Y., Uzun, A. ve Yeşil, H. (2016). The relationship between principals' leadership styles and their efficacy in change management. *Journal of Educational Sciences Research*, 6(1), 191-209.
- İnandı, Y., Gün, M. E. ve Gılıç, F. (2017). The study of relationship between women teachers' career barriers and organizational silence: Viewpoint of women and men teachers. *European Journal of Contemporary Education*, 6(3), 542-556.
- İnandı, Y., Tunç, B. ve Kılavuz, T. (2018). Women's career barriers and Professional alienation: The teachers' case in Turkey. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(3), 133-146.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. (2nd edition). New York: Guilford Publications, Inc.
- Köklü, N. (2002). *Açıklamalı İstatistik Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Köstek, H. (2007). *Resmi ilköğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, kadın öğretmenlerin kariyer engelleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Maheshwari, S. K. ve Krishnan, T. N. (2004). Career effectiveness and its determinants. IIMA Working Papers. Indian Institute of Management, Ahmedabad, Research and Publication Department. Erişim adresi: <https://web.iima.ac.in/assets/snippets/workingpaperpdf/2004-05-06sunilm.pdf>
- Ndegwa, R. M., Gachunga, H., Ngugi, K. ve Kihoro, J. (2016). Career Management an Antecedent of Career Development and it's Effect on Employees' Commitment in Public Universities in Kenya. *The Strategic Journal of Business and Change Management*, 3, 2(8), 168-182.
- Niles, S. G. ve Harris-Bowlsbey, J. (2009). *Career development interventions in the 21st century*. (Third edition). New Jersey: PearsonEducationMerrill.
- Özsoy, O. (2004). *Değişen dünyada meslek seçimi: geleceğin meslekleri*. (4. Baskı). İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Parnell, M. K., Lease, S. H. ve Green, M. L. (2012). Perceived career barriers for gay, lesbian and bisexual individuals. *Journal of Career Development*, 39(3), 248-268.
- Pines, A.M. (1993). Burnout: An existential perspective. W. B. Schaufeli, C. Maslach ve T. Marek (Yay. haz.). *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*. Philadelphia, PA: Taylor & Francis.
- Puah, P. ve Anantham, S. (2006). Exploring the antecedents and outcomes of career development initiatives: Empirical evidence from Singaporean employees. *Research and Practice in Human Resource Management*, 14(1), 112-142.
- Reddy, P. (2006). *An investigation of the barriers that impede the career advancement of women in management* (Yüksek lisans tezi, Western Cape Üniversitesi, Cape Town). Erişim adresi: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.833.951&rep=rep1&type=pdf>
- Swanson, J. L., Daniels, K. K. ve Tokar, D. M. (1996). Assessing perceptions of career-related barriers: The career barriers inventory. *Journal of Career Assessment March*, 4, 219-244.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2015). *Using multivariate analysis*. California State University Northridge: Harper Collins College Publishers.
- Taşlıyan, M., Arı, N. Ü. ve Duzman, B. (2011). İnsan kaynakları yönetiminde kariyer planlama ve kariyer yönetimi: İİBF öğrencileri üzerinde bir alan araştırması. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 231-241.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Tavşancıl, E. ve Keser, H. (2002). İnternet kullanımına yönelik Likert tipi bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 79-100.
- Tilak, J. B. G. (2002). Education and poverty. *Journal of Human Development*, 3(2), 191-207.
- Usluer, L. (2000). *Kadın öğretmenlerin yönetici konumlara yükseltilmeme nedenleri konusundaki öğretmen ve yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uzkurt, B. K. (2019). *Kadınların kariyer engelleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi ölçmeye yönelik Ankara'daki OSB'lerde bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, D. V. (2016). Türk yükseköğretiminde uluslararasılaşma: Tarihsel perspektiften bir analiz. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(9), 154-172.
- Zeybekoğlu, Ö. (2013). Günümüzde erkeklerin gözünden babalık ve aile. *Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 297-328.

Extended Abstract

Introduction

As a reflection of social, economic and technological developments, it is seen that today's organizations are going through a structural change process. Accordingly, in a way different from

the classical management approach, the expectations and needs of the employees differ as well as the duties and responsibilities of the employees within the organization. The capacity of the individual to meet the needs of the organization in which he works, such as gaining skills, development, promotion and respectability, is important for the organization to maintain its existence and increase its productivity. Therefore, personal development and promotion needs of people inside and outside the organization have gained importance in modern management approaches. In short, career is one of the important variables for employees in modern management approach.

Career is defined in general as a series of positions related to the individual's job throughout his life. To explain this definition in more detail, it is to train the individual to realize his/her expectations, aims, feelings and desires related to his/her job role in the workplace, and thus to make more money with his knowledge, skill and work desire, to assume more responsibility and more status, power and dignity. Today, career is seen not only as the knowledge, skills and experience acquired by the individual in working life, but also as events and situations in every area of life.

Individuals start a job with high motivation, set high goals for themselves when making career choices and expect to achieve these goals. When these expectations are not realized, individuals may experience various negative effects such as burnout, alienation, lower organizational commitment, and lower job satisfaction. It can be seen that there are many studies on career barriers experienced by women and other disadvantaged minority groups. This should not mean that male employees do not experience any career barriers and that they can easily progress and develop in their professions. Especially in educational organizations, it is known that not only women but also male teachers have to deal with various problems in the career development process. Therefore, it was aimed in this study to develop a valid and reliable measurement tool to determine the career barriers of teachers in general.

Method

Study group

The study group of this research consists of 315 teachers working in the central districts of Mersin in the fall semester of 2019-2020 academic year. The study group was determined by simple random sampling method.

Data collection tool

As a result of literature review on career barriers, a pool of 45 items was prepared. The pre-scale form created with these items was submitted to the opinion of a total of six experts. A detailed expert opinion form was created to obtain expert opinions. As a result of the revision and corrections, a 45-item form was created for application. Each item in the scale was graded as “5- Completely agree, 4-Agree, 3-Neutral, 2-Disagree and 1-Never disagree”.

Analysis of the data

As a result of the analyzes, item-total correlations of items in the scale, Cronbach Alfa reliability coefficient for internal consistency, factor covariances, factor load values and post-rotation factor load values were calculated. It was taken into consideration when deciding the structure of the scale that the common variance was higher than 0.40, factor loadings were greater than .45, inter-factor load of each item did not load below .10 as well as regarding slope graph and total variance explained. Confirmatory factor analysis showed that the scale gives a good fit index.

Results and Discussion

The Teachers' Career Barriers Scale, which was developed in order to determine the career barriers experienced by teachers, is composed of five sub-dimensions and consists of 30 items, each graded between 1 (disagree) and 5 (totally agree). As a result of the EFA, the first sub-dimension (family barriers) consists of 5 items, the second sub-dimension (economic barriers) of 3 items, the third sub-dimension (political/union barriers) of 5 items, the fourth sub-dimension

(administrative barriers) of 13 items and the fifth sub-dimension (bureaucratic barriers in higher education) of 4 items. The lowest score to be taken from the scale is 30 and the highest score is 150. Accordingly, it can be stated that as the score obtained from the scale increases, so do the career barriers experienced by teachers.

Considering that a number of career barriers scales, taking into account gender and minority groups in general, have been developed in the national and international literature, this scale, which aims to identify career barriers experienced by teachers (male and female), is thought to fill the gap in the literature and contribute to future researches. While the results of the EFA provide evidence for the validity of the scale, the Cronbach's alpha coefficient (.94), which shows its internal consistency, presents the reliability of the scale. Therefore, it is foreseen that this scale will be used for both academic research and evaluation of teachers' career barriers by the Ministry of National Education.

EK-1. Örnek Ölçek Formu

KARİYER ENGELLERİ ÖLÇEĞİ

AÇIKLAMA: Değerli öğretmenim, bu araştırma ile öğretmenlerin kariyer engellerine yönelik algıları incelenmektedir. Ölçekte kariyer engellerine yönelik 45 madde bulunmaktadır. Vereceğiniz bilgiler yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacak olup herhangi bir kişi ya da kurumla paylaşılmayacaktır. Soruları içtenlikle yanıtlamanız araştırmanın sonuçlarının geçerli ve güvenilir olması açısından önemlidir. Değerli katkılarınız için şimdiden teşekkürler.

Doç. Dr. Yusuf İNANDI
Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Fahrettin GILIÇ
Eğitim Yönetimi Doktora Öğrenci

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyet: () Kadın () Erkek
2. Yaş:
3. Mesleki Kıdem: () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl üstü
4. Medeni Durum: () Evli () Bekâr
5. Çocuk Sayısı: () Yok () 1 () 2 () 3 ve daha fazla
6. Haftalık Çalışma Saati:
7. Yönetici Olmak İstiyorum Musunuz? () Evet () Hayır

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
AİLEVİ ENGELLELER						
1	Kariyer gelişim süresince ailemi ihmal ederim kaygısı	1	2	3	4	5
2	Ailevi sorumlulukların çok olması	1	2	3	4	5
3	Bence evli olmak kariyer yapmanın önünde önemli bir engel	1	2	3	4	5
4	Kariyer sürecinde eşimi ve çocuğumu ihmal edebilirim kaygısı	1	2	3	4	5
5	Ailevi desteğimin bulunmaması	1	2	3	4	5

Öğretmenlerin Kariyer Engelleri Ölçeğinin Geliştirilmesi

<i>KİŞİSEL/EKONOMİK ENGELLER</i>						
6	Kariyer sürecinin zaman zaman farklı şehirlerde bulunmayı gerektirmesi	1	2	3	4	5
7	Kariyer sürecinde yaptığım masrafın kısa vadede geri dönmeyecek olması	1	2	3	4	5
8	Lisansüstü öğrenimin ekonomik açıdan bana bir yük getirmesi	1	2	3	4	5
<i>SİYASİ/SENDİKAL ENGELLER</i>						
9	Sendikal tercihlerin kariyer geliştirme sürecinde etkili olması	1	2	3	4	5
10	Kariyer ilerlemesinde değerlendirmenin tarafsız yapılmaması	1	2	3	4	5
11	Öğretmenlerin kariyer basamakları kriterlerinin objektif olmaması	1	2	3	4	5
12	Üst kademe yöneticiler ile farklı dünya görüşünde olunması	1	2	3	4	5
13	Sivil toplum örgütlerinin (vakıf, dernek, siyasal, sendika, vb) müdahaleleri	1	2	3	4	5
<i>YÖNETİMDEN KAYNAKLI ENGELLER</i>						
14	Yöneticilerin kişisel kapris ve düşünceleri	1	2	3	4	5
15	Yöneticilerin, mesleki ve kişisel gelişim seminerlerine katılmamda engel çıkarması	1	2	3	4	5
16	Bakanlığın, öğretmenlerin gelişimine yönelik düzenlediği etkinliklerin (seminer, kurs vb.) yetersiz olması	1	2	3	4	5
17	Öğretmenlerin gelişimi için açılan kurslara katılmada objektif kriterlerin kullanılmaması	1	2	3	4	5
18	Yöneticilerin, öğretmenlerin kariyer gelişim sürecine olumsuz bakmaları	1	2	3	4	5
19	Öğretmen olarak fazladan çabalarımın göz ardı edilmesi	1	2	3	4	5
20	Yöneticilerin öğretmenleri kariyer geliştirme konusunda teşvik etmemesi	1	2	3	4	5
21	Yöneticilerin seminer, kurs vb konularda öğretmenleri yeterince bilgilendirmemeleri	1	2	3	4	5
22	Okulumla eğitimle ilgili konularda seminer vermek üzere uzmanların davet edilmemesi	1	2	3	4	5
23	Bakanlığın, öğretmenlerin kariyer geliştirme sürecinde yeterince teşvik edici olmaması	1	2	3	4	5
24	Genel kültür ve alanıyla ilgili bilimsel süreli yayınların okula ulaşması konusunda yeterince çaba gösterilmemesi	1	2	3	4	5
25	Kariyer sınavları (yöneticilik, müfettişlik, yurt dışı görev sınavları gibi) ile ilgili konularda teşvik edici bir uygulamanın olmaması	1	2	3	4	5
26	Üniversite yönetiminin öğretmenlerin kariyer geliştirme konusunda istekli olmaması	1	2	3	4	5
<i>YÜKSEKÖĞRETİM ENGELLERİ</i>						
27	Lisansüstü eğitim için yer değiştirme imkanının olmaması	1	2	3	4	5
28	Lisansüstü öğrenim ile öğretmenlik görevinin eş zamanlı yürütülmesi	1	2	3	4	5
29	Yükseköğretim kurumlarındaki alana ilişkin lisansüstü kontenjan sınırlılıkları	1	2	3	4	5
30	Yükseköğretim kurumlarındaki alana ilişkin lisansüstü program çeşitliliğindeki sınırlılıklar	1	2	3	4	5

Psikolojik Esneklik Ölçeği: Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Psychological Flexibility Scale: Adaptation, Validity and Reliability Study

Sena KARAKUŞ*, Sinem Evin AKBAY**

Öz: Bu çalışmanın amacı bireylerin psikolojik esnekliklerini ölçen Psikolojik Esneklik Ölçeğinin Türkçe forumunun psikometrik özelliklerini incelemektir. Psikolojik Esneklik Ölçeği, Francis, Dawson ve Golijani-Moghaddam (2016) tarafından geliştirilmiştir. Çalışma, 310 yetişkin bireyin katılımıyla yürütülmüştür. SPSS 22.0 paket programı ile yapılan açımlayıcı faktör analizine göre 28 maddeden ve beş boyuttan oluşan modelin iyi uyum değerlerine sahip olduğu değerlendirilmiştir (KMO=0.789; X²= 3096.080; p= 0.00). Ölçeğin faktör yükleri .47 ile .81 arasında sıralanmaktadır. Ölçek varyansın %60'ını açıklamaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .79 olarak bulunmuştur. Elde edilen veriler, uyarlaması yapılan Psikolojik Esneklik Ölçeği'nin Türkiye'deki yetişkin bireylerin psikolojik esnekliklerinin ölçülmesinde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik esneklik, ölçek uyarlama, geçerlik, güvenirlik

Abstract: The purpose of this study is to adapt Psychological Flexibility Scale into Turkish culture and to examine the validity and reliability of the scale. The Psychological Flexibility Scale is developed by Francis, Dawson ve Golijani-Moghaddam (2016). The study was conducted with the participation of 310 adult individuals. According to exploratory factor analysis used by SPSS 22., it is evaluated that the model consisting of five dimension with 28 items, has high compliance values (KMO=0.789; X²= 3096.080; p= 0.00). The factor loadings of the scale range from .48 and .82. According to the exploratory factor analysis result, it explained .60 of the scale variance consisting of one dimension. Cronbach's Alpha internal consistency reliability coefficient of the scale was found as .79. The result indicates that adapted Psychological Flexibility Scale is a valid and reliable measurement tool in measuring psychological flexibility of the adult individuals in Turkey.

Keywords: Psychological flexibility, scale adaptation, exploratory factor analysis

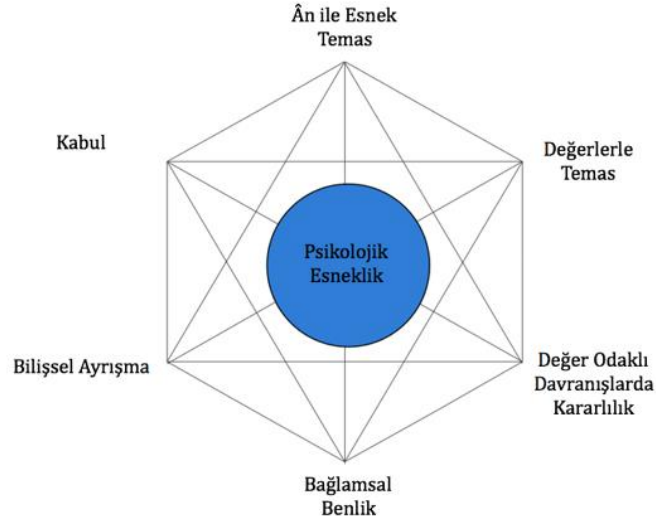
Giriş

Kabul ve Kararlılık yaklaşımını temel alan psikolojik danışma yaklaşımı günümüzde yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Kişinin geçmiş ve geleceğe takılı kalmak yerine anı yaşamaya çalışmasını, duygu, düşünce ve davranışlarının farkında olmasını, kabullenmesini amaçlayan Kabul ve Kararlılık temelli yaklaşımlarda en önemli kavramlardan birisi psikolojik esnekliktir. Frankl (2013), hayatın acı verici koşullar altında bile anlamlı olabileceğini ve insanların kendilerini acıya karşı koruyabileceğini ifade eder. Benzer şekilde, Kabul ve Kararlılık yaklaşımında şu anda yaşananlar ne olursa olsun, bireylerin bunu sıkıntı ve acı karşısında olduğu gibi kabul etmeleri gerektiği ve bu deneyimlerden haberdar olarak yaşamı kucaklamaları gerektiği vurgulanmaktadır (Terzi ve Tekinalp, 2013). Hayatı bir bütün olarak olumlu ve olumsuz yönleriyle bütünleştiren zihinsel ve duygusal kabuller, bireyin yaşamının kontrol edilemeyen taraflarına karşı kişisel gücünü artırır (Wong, 2015). Kabul ve Kararlılık yaklaşımının da temel kavramlarından biri olan ve bu anlatılanları karşılayan kavram ise 'psikolojik esneklik'tir (Yavuz, 2015).

Psikolojik esneklik, bireyin geçmiş ve geleceğe takılı kalmayıp içinde olduğu an ile temas etmesi ve belirlemiş olduğu değerleri doğrultusunda davranışlar gerçekleştirmesidir (Luoma, Hayes ve Walser, 2010). Psikolojik katılık ise bunun tam tersini ifade etmektedir. Kabul ve Kararlılık Terapisi (KKT) psikopatoloji modelini psikolojik katılık altıgenini kullanarak açıklamıştır. Psikolojik esneklik modeli de bu altıgen doğrultusunda oluşturulmuştur (Harris, 2009).

* Öğr. Gör., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Mersin-Türkiye, ORCID: 0000-0003-3156-6958, e-posta: karakussena@outlook.com

** Dr. Öğr. Üyesi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Mersin-Türkiye, ORCID: 0000-0001-6189-1896, e-posta: sinemakbay85@gmail.com



Şekil 1. Psikolojik Esneklik Modeli: KKT Altıgeni (Aktepe, 2016)

Psikolojik esnekliğin de psikolojik katılığın zıttı olacak şekilde Kabul, Ayrışma, An'da Olmak, Bağlamsal Benlik, Değerler ve Değerler Doğrultusundaki Davranışlar olmak üzere altı boyutu bulunmaktadır (Luoma, Hayes ve Walser, 2010). Bu boyutların ilk dördü 'kabul ve an'a odaklanma süreçlerini tanımlarken, son dördü değerler doğrultusundaki davranış değişikliği ile ilgili süreçlerdir. An'da olmak ve bağlamsal benlik her iki tarafla da ilişkilidir. Altı bileşenin her biri, bir diğeri ile ilişkilendirildiğinde daha anlamlı olmaktadır (Hayes, Levin, Plumb-Villardaga, Villatte ve Pistorello, 2013).

Kabul boyutu bireye üzüntü ya da acı veren duygu, düşünce ve anılara açık olması anlamına gelmektedir. Birey bu anılarla ya da olaylarla mücadele etmeyi bırakarak kabullenir. Bu bireyin bu olayları sevdiği ya da istediği anlamına gelmemekle birlikte sadece bu olaylara direnmek yerine kendi iç dünyasında yer açtığını göstermektedir (Harris, 2009). Kabul boyutu, terapötik olarak psikolojik katılığın alt boyutu olan yaşantısal kaçınmanın alternatifi olarak düşünülebilir. Örneğin kaygı yaşayan bireyler duygusal olarak herhangi bir direnç göstermeden kabul etmeleri yönünde cesaretlendirilir, bireylere buna yönelik egzersizler yaptırılır (Luoma, Hayes ve Walser, 2010).

Ayrışma bireyin zihnindeki sorun yaratan anılardan, düşüncelerinden bir adım uzaklaşması anlamına gelmektedir. Bireyin aklına gelen düşüncelerle mücadele içinde olması yerine onları önünden geçen araba gibi izlemesi önerilmektedir. Egzersizler de bu doğrultuda planlanıp uygulanmaktadır (Harris, 2009). Geleneksel bilişsel terapiler düşüncüyü sorunun kaynağı olarak görmekte ve bu yaklaşım bu yönüyle diğer görüşlerden ayrılmaktadır (Hayes, 2004).

An'da olma bireyin "şimdi ve burada" olma halidir. Birey düşünceleri ile boğuşmakta ve yaşamını "otomatik pilot" gibi sürdürmektedir. Anda olmakla anlatılmak istenen bireyin hem dış hem de iç dünya ile temas edebilmesidir. Birey bu şekilde işlevsiz davranış kalıplarının yerine koyabileceği davranışları fark edebilir. Kendinelik temelli terapilerin tümü bu alanda çalışmaktadırlar (Harris, 2009; Hayes, 2004).

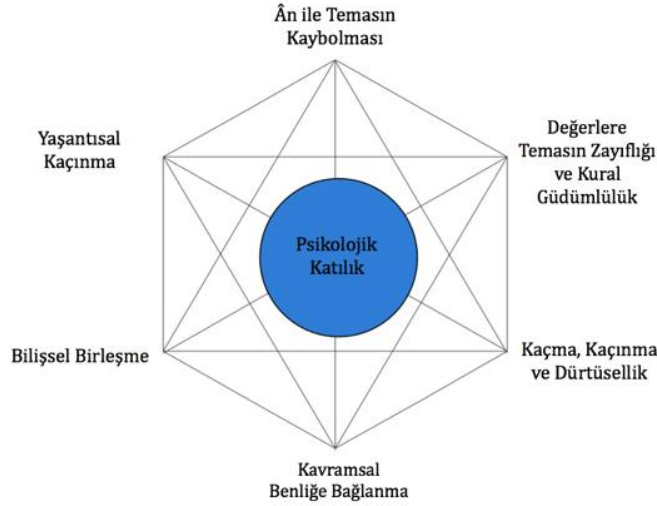
Diğer alt boyut olan bağlamsal benliğin ne anlama geldiğini anlayabilmek için iki ayrı benliği açıklamak gerekmektedir: Düşünen benlik ve gözlemleyen benlik. Düşünen benlik, benliğin inanç, hatıra, hayal ve plan gibi düşünce üzerine yoğunlaşan kısmıdır. Gözlemleyen benlik (KKT literatüründeki adıyla bağlamsal benlik) ise tüm yaşam boyunca beden değişirken, düşünceler, duygular, hayattaki roller değişirken tüm bu değişimlere tanıklık eden, bu değişimleri izleyen ve kendisi hiç değişmeyen benlik parçasıdır. Kişilerin tüm içinde bulunduğu içsel yaşantılarına, acı verici deneyimlerine ve kaygılarına rağmen bu benlik parçalarını fark etmeleri psikolojik esnekliklerini arttırarak değerlerini fark etmelerini kolaylaştırır (Harris, 2009; Hayes, 2004; Luoma, Hayes ve Walser, 2010).

Değerler, kişilerin gündelik yaşamı içerisindeki rutinden uzaklaşarak kendilerine "bu hayatı ne için yaşıyorum?" sorusuna verdikleri cevaplardır (Harris, 2009). Kabul ve Kararlılık yaklaşımına göre

birey kabul ya da bilişsel ayrışma süreçlerini yerine getirirse de değerleri netleşmezse istenilen sonuca ulaşamaz. Bu durum araba kullanmayı bilen bir şoförün nereye gitmek istediğini bilmemesine benzetilebilir.

Değerler doğrultusundaki davranışlar ise Kabul ve Kararlılık yaklaşımına dayalı psikolojik danışmanın en temel hedeflerinden birisidir. Yine araba örneğinden yola çıkacak olursak, sadece araba kullanmayı ve gidilecek yolu bilmek işe yaramaz, yola çıkıldığı zaman bu bilgiler anlamlı olur. Alıştırma (exposure), davranış aktivasyonu, beceri eğitimi gibi geleneksel davranışçı müdahalelerinin tümü psikolojik esneklik modelinin bu bölümünde kullanılabilirler (Harris, 2009).

Psikolojik katılık, bireyin uzun vadeli amaçları ile uyumlu davranışlar sergileyememesine sebep olmaktadır (Yavuz, 2015).



Şekil 2. Psikolojik Katılık Modeli: KKT'nin Psikopatoloji Modeli (Aktepe, 2016)

Psikolojik katılık kavramının ‘Yaşantısal Kaçınma, Bilişsel Birleşme, Kavramsal Geçmiş ve Geleceğin Baskınlığı, Kavramsal Benliğe Bağlanma, Değerlerle Kurulan Bağın Zayıflaması ve İşlevsiz Davranış’ olmak üzere 6 adet boyutu vardır. Bu boyutlar birbiriyle ilişkili olduğundan altıgen ağ biçiminde örülü şekilde bulunmaktadır (Luoma, Hayes ve Walser, 2010).

Yaşantısal kaçınma; bireyin istemediği duygu, düşünce, anılarından istemli ve amaçlı bir şekilde kaçma, kaçınma ya da bastırma gibi stratejileri kullanmasıdır. Bu süreç aslında herkesin kullandığı ve çoğu zaman patolojik olarak adlandırılmamaktadır. Örneğin bir yerimiz ağrıdığı anda ağrı kesici ilaç içmemiz işlevsel yaşantısal kaçınma örneklerinden birisidir. Ancak zaman zaman bu stratejilerin madde bağımlılığında olduğu gibi işlevsiz kullanıldığı ve yaşanan zorluk ile acıyı arttırdığı görülmektedir. Çünkü bu maddeler kısa vadede bireyin yaşadığı acıyı azaltırken uzun vadede hayattaki değer verdiği alanlardan uzaklaştıracağından daha çok acı çekmesine sebep olabilmektedir. Depresyon ve anksiyete bozuklukları da bu döngüye benzer şekilde açıklanabilmektedir (Harris, 2009).

Bilişsel birleşmede birey düşünceleriyle birleşmiş durumdadır. Bireyin zihni faşizan bir diktatöre benzetilebilir ve birey düşüncelerinin etkisi altındadır. Bireyin kendine yönelik farkındalığı ve şu an ile teması yok denecek kadar azdır. Bu duruma örnek olarak depresyondaki bireyler verilebilir. Çünkü depresyonda olan birey “kötüyüm, hiçbir işe yaramıyorum, hiçbir şey değişmeyecek” gibi düşüncelerle; geçmişinde yaşadığı hayal kırıklığı yaratan olaylarla birleşip kendini sosyal çevresinden ya da keyif aldığı aktivitelerden uzaklaştırır (Harris, 2009). Bir OKB hastasının “ellerimi yıkamazsam, eve mikrop bulaştırıp sevdiğim ölümüne sebep olabilirim” düşüncesi sonrası ortaya çıkan kompulsif eylemleri de tipik bir bilişsel birleşmenin sonucudur (Luoma, Hayes ve Walser, 2010). Sonuç olarak, bilişsel birleşmenin şiddeti ve sıklığının artması ile bireyin çevresel uyaranlara göre değil, düşüncelerine göre davranmasına sebep olabilir (Yavuz, 2015).

Kavramsal geçmiş ve geleceğin baskınlığı; bilişsel birleşme ve yaşantısal kaçınmanın bir sonucu olarak şimdi ve burada olamama; şu ana odaklanamama durumudur. Geçmişte bireye acı veren ve üzüntü yaşamaya sebep olan anılarla aşırı meşgul olma, yapılan ruminasyonlar ya da gelecekte başına

gelebilecek olaylar ile ilgili yaşanan kaygı diye tanımlanabilmektedir (Harris, 2009). Bu şekilde birey, yeni davranış denemekten kaçınıp geçmişteki işlevsiz davranış kalıplarını tekrarlayabilir (Luoma, Hayes ve Walser, 2010).

Diğer alt boyut olan kavramsal benliğe bağlanmada her bireyin kim olduğuna dair (isim, cinsiyet, medeni hal, yaş) ve hayatta üstlendiği roller, güçlü- zayıf yönler, sevilen ya da hoşlanılmayan şeyler, hayaller, çekilen acılar, yaşanan üzüntüler gibi bir hikâyesi vardır. Birey kendi hikâyesiyle birleştiğinde ve sadece kendisinin bu hikâyeden ibaret olduğunu düşündüğünde sorun yaşamaya başlar ve bu durum kavramsal benliğe bağlanma olarak adlandırılmaktadır. Bu duruma bir örnek olarak “Panik atak geçiriyorum” demek yerine “benim panik atağım var” diyen bireyler verilebilir. Çünkü bu bireyler bu hastalığı kendi benliklerinin parçasıymış gibi algılayıp ona göre davranış sergilemektedirler (Harris, 2009).

Birey bu düşünceleriyle birleşmesinin ve yaşantısal olarak kaçınmasının sonucu olarak bireyden bireye değişebilen değer alanlarından (aile, arkadaşlık, toplumsal sorumluluk, eğitim, meslek) gittikçe uzaklaşabilmektedir. Bu şekilde hareket eden bireylerde davranış planı yaparken bu alanlardan yararlanamazlar (Harris, 2009).

İşlevsiz davranışlar ise bireyin yaşadığı an ile temasının kesilmesi, değer alanlarından uzak olması, yaşamını anlamlandırabilmesi yerine zorlaştıran davranış kalıplarını kullanmasıdır. Depresyondaki bireylerin günlerinin büyük çoğunluğunu yatarak geçirmeleri, aşırı alkol tüketmeleri, keyif aldıkları bireylerden ve aktivitelerden uzaklaşmaları, intihar girişimleri bu davranışların örnekleridir (Harris, 2009).

Alan yazın incelendiğinde psikolojik esneklik kavramına ilişkin olarak yapıyı tek şekilde inceleyen geliştirilmiş ya da uyarlanmış bir ölçeğe rastlanmamıştır. Ancak Kabul Eylem Formu (Yavuz, Iskin, Ulusoy, Esen ve Burhan, 2014), Freiburg Kendinelik Envanteri (Aktepe, 2016), Bilişsel Kaynaşma/Birleşme Ölçeği (Gillanders ve diğerleri, 2014) gibi ölçeklerin kullanılmasıyla bireylerin psikolojik esnekliklerinin ölçüldüğü çalışmalar bulunmaktadır (Örneğin: Albal, 2019). Bireyler hayatlarını devam ettirirken birtakım problemlerle karşılaşabilmektedir ve bu durumda bireylerin çeşitli olumsuz duygular yaşamasına neden olmaktadır. Bireylerin karşılaştığı durum ya da olaylar karşısında duygularını fark edebilmesi, gerçekçi şekilde değerlendirebilmesi ve olayları açıklama biçimi bireyin yaşam kalitesi ve yaşamdan aldığı doyum açısından oldukça önem taşıdığı düşünülmektedir. Duygularının farkında olmayan bireyler yaşamlarında sorumluluk alma, karar verme süreçlerinde de problem yaşamaktadırlar (Gün, 2007; Koçak, 2002). Bu nedenle bu çalışmanın amacı Psikolojik Esneklik Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlama çalışmasının yapılmasıdır.

Yöntem

Psikolojik Esneklik Ölçeğinin uyarlama sürecinde yapılan çalışmalar aşağıda belirtilmiştir.

Çalışma grubu

Bu çalışma, 2019 yılında Mersin ilinde yaşayan 310 yetişkin bireyden veri toplanarak yürütülmüştür. Çalışma grubu, kolay ulaşılabileni örnekleme yolu ile oluşturulmuştur.

Veri toplama aracı

Psikolojik Esneklik Ölçeği: Psikolojik Esneklik Ölçeği, Francis, Dawson ve Golijani-Moghaddam (2016) tarafından geliştirilmiştir. Yetişkin bireyler için geliştirilmiş olan ölçeğin denemelik formu 37 maddeden oluşmakta ve 7'li Likert tipi değerlendirme ile yapılmaktadır. Ölçeğin nihai hali ise 23 maddeden oluşmaktadır. Bu araştırma kapsamında 37 maddelik denemelik form kullanılmıştır. Orjinal ölçeğin yaşantıya açıklık (10 madde), davranışsal farkındalık (5 madde) ve değerler doğrultusunda yaşama (8 madde) olmak üzere üç alt boyutu bulunmaktadır. Orjinal ölçeğin nihai formunda ölçek maddelerinin faktör yükleri .46 ile .77 arasında değişmektedir. Ölçek maddelerinin değerlendirmesinde her alt ölçekten alınan yüksek puanlar bireylerin psikolojik olarak esnek olduklarına işaret etmektedir. Ölçeğin Cronbach α iç tutarlılık katsayısı yaşantıya açıklık alt ölçeği için .90, davranışsal farkındalık alt ölçeği için .87 ve değerler doğrultusunda yaşam alt ölçeği için .90 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tümü için Cronbach α değeri ise .91 olarak hesaplanmıştır (Francis, Dawson ve Golijani-Moghaddam, 2016).

İşlem

Psikolojik Esneklik Ölçeği'nin uyarlama çalışmasını yapabilmek için öncelikle ölçeği geliştiren araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır. Türk kültüründe işleyebilecek maddelerin farklı olabileceği düşüncesiyle yazarların denemelik formu göndermeleri istenmiştir. Bu sebeple 37 maddeden oluşan denemelik form ile ileri çeviri çalışması yapılmıştır. Ölçeğin İngilizce formu, İngilizce ve Türkçe'yi iyi derecede bilen üç dil uzmanı ile altı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alan uzmanı tarafından Türkçe'ye çevirisi yapılmıştır. Yapılan çeviriler toplandıktan sonra iki alan uzmanı tarafından tekrardan incelenmiş ve son olarak maddelerin anlaşılabilirliği ve cümle yapılarının uygunluğu bir Türkçe dili alan uzmanının görüşü alınarak son haline getirilmiştir. Dil ve kültür geçerliği için uzman değerlendirme formu hazırlanmıştır.İlgili form, on Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümü öğretim üyesine, 2 Ölçme ve Değerlendirme alan uzmanına, 2 Psikoloji bölümü öğretim üyesine, 2 İngiliz dil bilim uzmanına ve 1 Türkçe dili uzmanına verilerek dil uygunluğuna ve kültürel uygunluğa göre 1 ile 5 arasında derecelendirmeleri istenmiştir. Ölçek uyarlama süreci ile ilgili en kritik problemlerden birisi ölçeğin ana dilden farklı bir dil ve kültürde geliştirilmiş olmasıdır. Bu sebepten dolayı sadece madde çevirisi yeterli olmamaktadır. Orjinal ölçekte yer alan bazı kavramlar hedef dilde farklı anlamlar ifade edebilir ya da anlamsal karşılığı olmayabilir (Hambleton ve Patsula, 1999). Bu çeviri sürecinde madde çevirileri sadece mekanik olarak çevrilmemeli ve ölçülen yapı kültürel olarak da değerlendirme sürecinden geçmelidir. Bu şekilde yapıdan kaynaklanan yanlışlıklar azaltabilir (Hall, Wilson ve Frenkenfield, 2003). Bu sebeple ölçeğin maddelerini hem dilsel hem de kültürel uygunluk açısından değerlendirilmiştir. Ölçeğin kültürel ve dilsel uygunluklarını ortaya koyabilmek adına kapsam geçerlik oranları hesaplanmıştır.

Dilsel ve kültürel eşdeğerlik çalışmasından sonra 310 yetişkin bireye ölçek uygulanmıştır. Uygulama yaklaşık olarak 10 dakika sürmüştür. Ölçeğin yapı geçerliliğini sınamak amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Güvenirlik analizi için ise Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Araştırmada verilerin analizi SPSS 22 ve Excell programları kullanılarak yapılmıştır.

Bulgular

Geçerlilik çalışmaları

Dilsel ve kültürel eşdeğerlik: Denemelik maddelerin 9 kişi tarafından Türkçeye çevrildiği; sonrasında araştırmacılar ve Türkçe dil uzmanı tarafından düzenlenen ve anlaşılabilirlik için 3 kişiyle yapılan çalışmadan sonra çevirinin nihai halinin dilsel ve kültürel uygunluğunu ortaya koymak amacıyla 18 uzmandan görüş alınmıştır. 5 li derecelendirmeye alınan uzman görüşlerinden 3 puan ve üstü puan alan maddeler uygun olarak kabul edilirken 1 ve 2 puan alan maddelerin uygunluk göstermediği yönünde değerlendirilmiştir. Alınan uzman görüşlerinden kapsam geçerlik oranları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1.

Dilsel ve Kültürel Uygunluk Kapsam Geçerlik Oranları (KGO)

Madde No	Dilsel Uygunluk	Kültürel Uygunluk
Md1	0,889	0,889
Md2	0,889	0,895
Md3	0,895	0,895
Md4	0,895	0,895
Md5	0,882	0,882
Md6	0,857	0,875
Md7	0,895	0,895
Md8	0,895	0,895
Md9	0,895	0,889
Md10	0,895	0,895
Md11	0,529	0,765
Md12	0,875	0,889
Md13	0,889	0,895
Md14	0,857	0,882
Md15	0,889	0,889
Md16	0,895	0,895

Md17	0,647	0,882
Md18	0,765	0,882
Md19	0,765	0,882
Md20	0,882	0,882
Md21	0,895	0,895
Md22	0,889	0,882
Md23	0,647	0,882
Md24	0,882	0,889
Md25	0,294	0,75
Md26	0,889	0,882
Md27	0,882	0,882
Md28	0,889	0,895
Md29	0,895	0,895
Md30	0,647	1
Md31	0,889	0,889
Md32	0,895	0,895
Md33	0,882	0,895
Md34	0,889	0,882
Md35	1	1
Md36	0,882	1
Md37	0,882	1

Kapsam geçerliği ile ilgili literatürde kapsam geçerliği oranlarının (KGO)uzman sayısına göre minimum değerleri incelendiğinde 18 uzman sayısına göre olması gereken minimum KGO .42'dir (Veneziano ve Hooper, 1997). Bu bilgi doğrultusunda Tablo 1 incelendiğinde, 25. Maddenin kültürel açıdan uygun olarak değerlendirilirken (KGO= 0,75), dilsel açıdan uygun olmadığı (KGO= 0,294) görülmüştür. İlgili madde çıkarıldığında geri kalan 36 maddenin dilsel uygunluğuna ilişkin kapsam geçerlik oranları 0,529 ile 1 puan arasında değişmekte; kültürel uygunluğa ilişkin kapsam geçerlik oranları da 0,765 ile 1 puan arasında değişmektedir. Minimum değer göz önünde bulundurulduğunda 36 madde hem dilsel hem de kültürel uygunluk bakımından istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucu elde edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğine kanıt oluşturmak adına açımlayıcı faktör analizi bu 36 madde üzerinden yapılmıştır. Psikolojik Esneklik Ölçeğinin uyarlama çalışması kapsamında yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi (AFA): Ölçeğin Türkçe formu 310 yetişkin bireye uygulanmıştır. SPSS veri girişi tamamlandıktan sonra tekli ve çoklu uç değer analizi yapıldıktan sonra kalan 267 katılımcı ile elde edilen veriler yoluyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi, birbiri ile ilişki içinde olan 'p' adet değişkeni bir araya toplayarak daha az sayıda ilişkisiz ve kavramsal olarak yeni değişkenler (faktörler, boyutlar) bulmayı ve keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistiksel tekniktir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Sphericity testleri aracılığıyla verilerin faktör analizine uygunluğu incelenmektedir. .60'dan yüksek olan KMO değeri verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2007). Bu araştırmanın verilerinin faktör analizine uygun olup olmadığını test etmek amacıyla KMO katsayısı ve Bartlett değerine bakılmıştır. Sonuçlar KMO=0.789; $\chi^2= 3096.080$; $p= 0.00$ olduğundan veri setinin faktör analizine uygun olduğu görülmektedir. Araştırmanın faktör analizi orijinal 37 maddelik denemelik form üzerinden yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin orijinal ölçekten farklı olarak beş faktörlü bir yapıda olduğu ve toplam varyansın %60'ını açıkladığı görülmüştür. Birden fazla faktöre yön veren ve hiçbir faktör yük vermeyen maddeler (1, 6, 8, 11, 13, 24, 26, 37) ölçekten çıkarılmış ve yeniden faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin faktör analizi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 2.
Psikolojik Esneklik Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Faktörler					
	Değer ve Değer Doğrultusunda Davranış	An'da Olma	Kabul	Bağlamsal Benlik	Ayrışma	
31	.78					
35	.74					
32	.71					
28	.69					
30	.68					
33	.68					
36	.66					
29	.63					
34	.60					
27	.49					
22		.76				
19		.71				
20		.68				
21		.62				
18		.58				
14		.57				
23		.55				
3			.73			
5			.72			
4			.65			
7			.62			
2			.55			
10				.81		
9				.70		
12				.65		
16					.81	
17					.70	
15					.47	

Tablo 1’de de görüldüğü gibi açımlayıcı faktör analizine göre ölçek maddelerinin faktör yükleri .47 ile .81 arasında değişmektedir. Faktör isimleri ise kuramsal çerçeve göz önünde bulundurularak ve maddelere karşılık gelmesi ile belirlenmiştir. Değerler ve değer doğrultusunda davranış boyutu kişinin hayatına yön verebilen kuralların ve ilkelerin varlığı ile bu ilkelere uyumlu olacak şekilde davranış sergilemesidir. 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35 ve 36. maddeler bu yapıyla ilişkili olduğundan 1. boyut bu şekilde isimlendirilmiştir (Örneğin: Madde 27: Yaşamayı seçtiğim önemli değerlere sahibim). 14, 18, 19, 20, 21, 22 ve 23 numaralı maddeler kişinin geçmiş ya da gelecekle uğraşmak yerine şu anda olabilmesi ve dolayısıyla düşünceleri ile boğuşma içinde olmayıp odaklanabilmesini kapsadığından bu boyut ‘An’da Olma’ olarak isimlendirilmiştir. Bunu yapamayan kişiler yaşamlarını “otomatik pilot” şeklinde sürdürmektedirler (Örneğin: Madde 18: Ne yaptığının pek farkında olmadan otomatik hareket ediyordum gibi görünür). Kabul boyutu ise bireylerin üzüntü ya da acı veren duygu, düşünce ve anılar ile mücadele etmeyip onlara açık olması ve kabullenebilmesi anlamına geldiğinden bu durumla ilişkili maddeler (2, 3, 4, 5 ve 7) bu şekilde isimlendirilmiştir (Örneğin: Madde 3: Olumsuz duygular hissettiğimde dikkatimi dağıtmaya çalışırım). Bağlamsal benlik ise bireyin benliğini düşüncelerinden uzak tutabilmesi, düşüncelerine bağlanmamasını ve kabullenilebilmesini ifade etmektedir. Bu sebeple 9, 10 ve 12. Maddeler ‘Bağlamsal Benlik’ alt boyutunu karşılamaktadır (Örneğin: Madde 9: Duygu ve düşüncelerimi değiştirmeksizin, onları olduğu gibi kabullenebilirim.). Son alt boyut olan ayrışma ise kişinin düşüncelerinden uzak durabilmesi ve aklına gelen düşüncelerle mücadele içinde olması yerine onları önünden geçen araba gibi izlemesi anlamına geldiğinden 15, 16 ve 17. maddeler bu alt boyuta

dahil edilmiştir (Örneğin: Madde 16: Düşünceler sadece düşüncelerdir, yaptıklarımı kontrol edemezler.).

Güvenirlik çalışması

Uyarlama çalışması yapılan ‘Psikolojik Esneklik Ölçeği’nin Cronbach Alfa katsayısı .79 olarak hesaplanmıştır. Değer ve değer doğrultusunda davranış, an’da olma, kabul, bağlamsal benlik ve ayrışma alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3.

Psikolojik Esneklik Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Analizi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Madde Sayısı	Cronbach Alfa Katsayısı
Değer ve Değer Doğrultusunda Davranış	10 madde	.84
An’da Olma	7 madde	.60
Kabul	5 madde	.72
Bağlamsal Benlik	3 madde	.73
Ayrışma	3 madde	.59

Kayış’ın (2010) Cronbach Alfa değerlerine ilişkin yaptığı sınıflamaya göre .60 ile .80 arasındaki değer ölçeğin güvenilir olduğunun göstergesidir. Bu bilgiye göre ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı Francis, Dawson ve Golijani-Moghaddam (2016) tarafından geliştirilen Psikolojik Esneklik Ölçeği’nin psikometrik özelliklerini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda ölçeğin ileri çevirme çalışması yapıldıktan hemen sonra araştırmacılar ve Türkçe dil uzmanı tarafından madde çevirileri değerlendirilmiştir. Maddelerin anlaşılabilirliği için 3 bireyle yapılan çalışmadan sonra Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanı ile dil bilim uzmanlarından değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler neticesinde ölçeğin son hali ile veriler toplanıp analiz edilmiştir. Dilsel uygunluğuna ilişkin kapsam geçerlik oranları 0,529 ile 1 puan arasında değişmekte iken kültürel uygunluğa ilişkin kapsam geçerlik oranları da 0,765 ile 1 puan arasında değişmektedir. Minimum değer (KGO>.42) göz önünde bulundurulduğunda 36 madde hem dilsel hem de kültürel uygunluk bakımından istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucu elde edilmiştir. Madde 25 ise kültürel olarak uygun olmasına rağmen dilsel olarak (KGO= 0,294) uygun olmadığından çıkarılmıştır.

Yapılan uyarlama çalışmasında ölçek yapının %60’ını açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Orjinal ölçekte ise ölçek yapının %55’ini açıklamaktadır. Bu da çalışmada istenilen sonuca ulaşıldığı ve Türk kültüründe de kullanımının uygun olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bu araştırmanın KMO değeri .78 iken orjinal ölçeğin KMO değeri .91’dir.

Francis, Dawson ve Golijani-Moghaddam (2016) tarafından geliştirilen Psikolojik Esneklik Ölçeği 310 katılımcıdan elde edilen veriler ile faktör analizi yapılmıştır. Yirmi üç maddeden ve üç faktörden oluşan ölçeğin faktör yükleri ise .46 ile .77 arasındadır. Bu çalışmadan elde edilen verilerle yapılan faktör analizi sonucuna göre ölçek 28 maddeden ve beş faktörden oluşmakta ve faktör yükleri .47 ile .81 arasında değişmektedir.

Çalışmada Psikolojik Esneklik Ölçeğinin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .79 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin orjinal formunun Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ise .91’dir. Alt boyutların güvenilirliğine bakıldığında ise; değer ve değer doğrultusunda davranış boyutu .84, an’da olma .60, kabul .72, bağlamsal benlik .73 ve ayrışma .59’dur. Bu doğrultuda ölçeğin güvenilir olup amaca hizmet edeceği düşünülmektedir.

Orjinal ölçekte yer alan madde 1 ve madde 6 Türk kültüründe işlememiştir. Ancak orjinal ölçekte yer almayan 3, 9, 15, 17, 23 ve 36. maddeler Türkçe formda yer almaktadır. Bu farklılık kültür farklılığından kaynaklanabilir.

Uyarlanan ölçeğin maddelerinin nihai hali ile yeniden numaralandırılmıştır. Değerler ve değerler doğrultusunda davranış (1, 7, 9, 13, 16, 19, 21, 26, 27, 28), an’da olma (8, 14, 18, 20, 22, 23, 25), kabul (2, 3, 5, 6, 24), bağlamsal benlik (4, 10, 12) ve ayrışma (11, 15, 17) olmak üzere beş alt boyutu bulunmaktadır. 2, 3, 5, 6, 8, 18, 20, 22, 23, 24 ve 25. maddeler tersten puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 28, en yüksek puan ise 196’dır. Ölçek maddelerinin değerlendirilmesinde her alt ölçekten alınan yüksek puanlar yüksek psikolojik esnekliği yansıtır.

Uyarlamanın yapıldığı Psikolojik Esneklik Ölçeği, bireylerin psikolojik esnekliklerini ölçmede öncül olarak kabul edilebilir. Bu sebeple, bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda bu kavramla ilişki olabilecek bazı değişkenlerle karşılaştırılabilir. Ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları farklı yaş ve kültürel gruplarda tekrarının yapılması uygun olabilir. Aynı zamanda ölçeğin güvenilirlik ve geçerliğine ilişkin farklı yöntemler kullanılması istatistiksel açıdan zenginlik katabilir.

Kaynaklar

- Aktepe, M. (2016). *Bipolar bozukluk hastalarında psikolojik esneklik*. (Tıpta uzmanlık tezi). Bakırköy Prof. Dr. Mazhar Osman Ruh Sağlığı ve Sinir Hastalıkları Eğitim ve Araştırma Hastanesi Psikiyatri Kliniği, İstanbul.
- Albal, E. (2019). *Madde bağımlılarında şema ve psikolojik esneklik yaklaşımlarının madde bağımlılığı şiddetine etkisi*. (Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Francis, A. W., Dawson, D. L. ve Golijani-Moghaddam, N. (2016). The development and validation of the Comprehensive assessment of Acceptance and Commitment Therapy processes (CompACT). *Journal of Contextual Behavioral Science*, 5, 134-145.
- Frankl, V. E. (2013). *İnsanın anlam arayışı* (S. Budak, Çev.). İstanbul: Okuyan Us Yayınları.
- Gillanders, D. T., Bolderston, H., Bond, F. W., Dempster, M., Flaxman, P. E., Campbell, L. ve diğerleri (2014). The Development and Initial Validation of the Cognitive Fusion Questionnaire. *Behaviour Therapy*, 45(1), 83-101.
- Gün, N. (2007). *İçimizdeki zaman, duyguların simyası*. İstanbul: Kuraldışı Yayınları.
- Hall, E. O. C., Wilson, M. E. ve Frankenfield, J. A. (2003). Translation and restandardization of an instrument: The early infant temperament questionnaire. *Journal of Advanced Nursing*, 42(2), 159-168.
- Hambleton, R. K. ve Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*, 1(1), 1-30.
- Harris, R. (2009). ACT made simple: an easy-to-read primer on Acceptance and Commitment Therapy. *New Harbinger Publication*, 9 (13), 26-30.
- Hayes, C. (2004). Acceptance and Commitment Therapy, relational frame theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies. *Behavior Therapy*, 35(4), 639-665.
- Hayes, S. C., Levin, M. E., Plumb-Villardaga, J., Villatte, J. L. ve Pistorello, J. (2013). Acceptance And Commitment Therapy and contextual behavioral science: examining the progress of a distinctive model of behavioral and cognitive therapy. *Behavior Therapy*, 44(2), 180-198.
- Kayış, A. (2010). Güvenirlilik Analizi. Ş. Kalaycı (Yay. haz). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* içinde (ss. 403-419). Ankara: Asil Yayıncılık.
- Koçak, R. (2002). Aleksitimi: kuramsal çerçeve tedavi yaklaşımları ve ilgili araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 183-212.
- Luoma, J. B., Hayes, S. C. ve Walser, R. D. (2010). Learning ACT: An Acceptance & Commitment Therapy skills-training manual for therapists. *New Harbinger Publications*, 60, 549-552.
- Terzi, Ş. ve Ergüner-Tekinalp, B. (2013). *Psikolojik danışmada güncel yaklaşımlar*. Ankara: PegemAkademi.
- Veneziano, L. ve Hooper, J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21(1), 67-70.
- Wong, P. T. (2015). Meaning therapy: assessments and interventions. *Existential Analysis: Journal of the Society for Existential Analysis*, 26(1), 154-161.
- Yavuz, F., Iskin, M., Ulusoy, S., Esen, F. B. ve Burhan, H. S. (2014). Turkish Version of AAQ-II: Preliminary analysis of reliability and validity. *ACBS Annual World Conference XII*. 17-22 June, MN, Minneapolis.
- Yavuz, F. K. (2015). Kabul ve kararlılık terapisi: Genel bir bakış. *Türkiye Klinikleri Psikiyatri Özel*, 8(2), 21-28.

Extended Abstract

Introduction

In the Acceptance and Commitment approach, it is emphasized that regardless of what is happening now, individuals should accept it as it is in the face of boredom and pain and embrace life by being aware of these experiences (Terzi & Tekinalp, 2013). Mental and emotional acceptances, which integrate life with positive and negative aspects as a whole, increase the individual's personal strength against the uncontrollable sides of life (Wong, 2015). One of the basic concepts of the Acceptance and Stability approach and the concept that satisfies these narratives is 'psychological flexibility (Yavuz, 2015).

Psychological flexibility is that the individual is not obsessed with the past and the future, but comes into contact with the present and performs behaviors in accordance with the values determined. Psychological flexibility has 6 dimensions: Acceptance, Cognitive decomposition, Getting in contact with the present moment, Contextual self, Values and Behaviors in the values (Luoma, Hayes & Walser, 2010).

When the literature was examined, there was no developed or adapted scale examining the structure in a single way regarding the concept of psychological flexibility. However, there are studies in which individuals' psychological flexibility is measured using scales such as Acceptance Action Form (Yavuz, Iskin, Ulusoy, Esen & Burhan, 2014), Freiburg Self-Inventory (Aktepe, 2016), and Cognitive Fusion Scale (Gillanders et al. 2014). Therefore, the aim of this study is to adapt the Psychological Flexibility Scale to Turkish culture.

Method

The authors were asked to submit a trial form with the idea that the items that could be processed in Turkish culture might be different. For this reason, a trial form consisting of 37 items was sent. The English form of the scale was translated into Turkish by three linguists who speak English and Turkish well and six experts in Guidance and Psychological Counseling. The translations were re-examined by two experts after the collection and finally, the comprehensibility of the items and the appropriateness of the sentence structures were finalized by taking the opinion of a Turkish language expert. Expert evaluation form was prepared for language and cultural validity. The relevant form was given to 18 different experts and they were asked to rank between 1 and 5 according to language suitability and cultural suitability.

After the linguistic and cultural equivalence study, the scale was applied to 310 adult individuals. The application lasted approximately 10 minutes. Exploratory factor analysis was performed to test the construct validity of the scale. Cronbach's alpha coefficient was calculated for reliability analysis. The data were analyzed using SPSS 22 and Excell programs.

Result and Discussion

When the content validity ratio minimum value (.42) was taken into consideration, it was found that Article 25 was considered culturally appropriate ($KGO = 0.75$), and it was found to be non-linguistic ($KGO = 0.294$). When the relevant item was omitted, the content validity rates of the remaining 36 items ranged from 0.529 to 1 point; coverage validity rates for cultural suitability range from 0.765 to 1 point. Accordingly, 36 items were found to be statistically significant in terms of both linguistic and cultural relevance. Exploratory factor analysis was performed on these 36 items. Kaiser-MeyerOlkin (KMO) value derived from exploratory analysis was found to be 0.789. The results of exploratory factor analysis demonstrated that 28 items loaded on five factor. The amount of total variance explained by factors was 60%. Factor loads of the scale items ranged from .47 to .81. Factor names were determined by considering the theoretical framework and corresponding to the items. According to the results obtained from this adaptation study, the final version of the scale consists of 28 items and five factors, values and behaviors, getting in contact with the present moment, acceptance, cognitive decomposition, Contextual self. The Cronbach's alpha coefficient of the Psychological Flexibility Scale was calculated as .79. The reliability of the sub-dimensions ranged from .59 to .84. Accordingly, the scale is believed to be reliable and serve the purpose. Items 2, 3, 5, 6, 8, 18, 20, 22, 23, 24 and 25 are scored in reverse. The lowest score that can be obtained from the scale is 28 and the highest score is 196. High scores obtained from each subscale in the evaluation of scale items reflect high psychological flexibility. The Psychological Flexibility Scale, which is adapted, can be considered as a precursor for measuring the psychological

flexibility of individuals. For this reason, it can be compared with some variables that may be related to this concept in the studies that will be done after this.

Psikolojik Esneklik Ölçeği

Aşağıda psikolojik esneklik düzeyinizi ölçmeye ilişkin ifadeler yer almaktadır. Sizden, kendi yaşantınızı dikkate alarak aşağıdaki ifadeleri değerlendirmeniz istenmektedir. Her bir maddeye katılma durumunuza göre 7 aralıklı ölçek üzerinde, ilgili rakam üzerine çarpı (X) koyarak gösteriniz.

		Hiç katılmıyorum						Tamamen katılıyorum
	Hiç Tamamen Katılmıyorum Katılıyorum 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7							
1.	Benim için neyin önemli olduğunu ve hayatımda gelmek istediğim noktayı biliyorum.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Duygu ve düşüncelerin ortaya çıkmasını engellemek için bir şeylerle meşgul olmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Olumsuz duygular hissettiğimde dikkatimi dağıtmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
4.	Duygu ve düşüncelerimi değiştirmeksizin, onları olduğu gibi kabullenebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Zorlayıcı duygu, düşünce veya hisleri ortaya çıkarabilecek durumlardan kaçınmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Üzüntü verici duyguları uzak tutmak için elimden geleni yaparım.	1	2	3	4	5	6	7
7.	Stresli olsa bile, tercihlerimi benim için neyin önemli olduğuna dayanarak yaparım.	1	2	3	4	5	6	7
8.	İş veya görevlerimi, ne yaptığımı farkında olmaksızın, otomatik bir şekilde yaparım.	1	2	3	4	5	6	7
9.	Yaşamayı seçtiğim önemli değerlere sahibim.	1	2	3	4	5	6	7
10.	Duygu ve düşüncelerimi kontrol etmek yada onlardan kaçınmak yerine, onları olduğu gibi kabul edebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
11.	Düşünceler sadece düşüncelerdir- yaptıklarımı kontrol etmezler.	1	2	3	4	5	6	7
12.	Aklıma gelen düşünce, duygu ve hisler ne olursa olsun, onları değiştirmeden ve onlara karşı çıkmadan tam anlamıyla deneyimlemeye razıyım.	1	2	3	4	5	6	7
13.	Kişisel değerlerim doğrultusunda hareket ederim.	1	2	3	4	5	6	7
14.	Düşüncelerime öyle takılırım ki en çok yapmak istediğim şeyleri yapamam.	1	2	3	4	5	6	7
15.	Düşüncelerimin, yapmak istediğim şeyleri engellemesine izin vermem.	1	2	3	4	5	6	7
16.	Yapması zor olsa bile, benim için anlamlı olan şeylerin sorumluluğunu alırım.	1	2	3	4	5	6	7

17.	Kendim hakkındaki bir düşüncemetam olarak uymak zorunda değilim.	1	2	3	4	5	6	7
18.	Ne yaptığımın pek farkında olmadan otomatik hareket ediyordum gibi görünür.	1	2	3	4	5	6	7
19.	Hayatta benim için gerçekten önemli olan şeyleri belirler ve onların peşinden giderim.	1	2	3	4	5	6	7
20.	Benim için anlamlı olan etkinlikleri çok dikkatimi vermeden aceleyle yaparım.	1	2	3	4	5	6	7
21.	Bir şey benim için önemli ise onu yapmaya devam edebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
22.	Şu anda yaşananlara odaklanmakta zorlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
23.	Geçmiş ya da gelecek ile çok meşgul olduğumdan, kendimi şu an olanları kaçıırken bulurum.	1	2	3	4	5	6	7
24.	En büyük hedeflerimden biri bana acı veren duygularımdan kurtulmaktır.	1	2	3	4	5	6	7
25.	Benim için oldukça önemli olsalarda, kendimi, o işi dikkatimi vermeden yaparken bulurum.	1	2	3	4	5	6	7
26.	Değerlerim, davranışlarıma tamamıyla yansır.	1	2	3	4	5	6	7
27.	İlerleme yavaş olsa bile, zaman gerektiren uzun vadeli planlarıma sadık kalabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
28.	Hayatımı nasıl yaşamak istediğimle uyumlu bir şekilde hareket ederim.	1	2	3	4	5	6	7

Öğretmen Adaylarının Kültürlerarası Duyarlılıklarının Empatik Eğilim, Öznel İyi Oluş ve Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi*

Examining Intercultural Sensitivity in terms of Empathic Tendency, Subjective Well-Being and Socio-Demographic Variables among Teacher Candidates*

Ayten BÖLÜKBAŞI**

Öz: Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının empatik eğilim ve öznel iyi oluş puanlarının kültürlerarası duyarlılık puanlarını yordamadaki katkılarını inceleyerek kültürlerarası duyarlılık puanlarının cinsiyet, öğrenim gördükleri program, yurtdışı deneyimi, algılanan yabancı dil düzeyi, farklı ülke ya da kültürlerden tanıdıklara ve yakın arkadaşlara sahip olma sosyo-demografik değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, Akdeniz Bölgesindeki bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin farklı programlarından 253’ü (%71.3) kadın ve 102’si (%28.7) erkek olmak üzere toplam 355 öğretmen adayından oluşmaktadır. “Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği”, “Empatik Eğilim Ölçeği”, “Yaşam Doyumu Ölçeği”, “Olumlu-Olumsuz Duygu Ölçeği”, “Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak toplanan verilerin analizinde korelasyon analizi, çoklu regresyon analizi, bağımsız gruplar için t-testi, tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmanın veri analizi sonuçlarına göre, öğretmen adaylarında kültürlerarası duyarlılık, empatik eğilim ve öznel iyi oluş arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ayrıca, empatik eğilim ve öznel iyi oluşun, kültürlerarası duyarlılığın anlamlı birer yordayıcısı olduğu ortaya konulmuştur. Sosyo-demografik değişkenler açısından ise öğretmen adaylarında kültürlerarası duyarlılıkta cinsiyete göre anlamlı farklılaşma tespit edilmezken öğrenim gördükleri program, yurtdışı deneyimi, algılanan yabancı dil düzeyi, farklı ülke ya da kültürlerden tanıdıklara ve yakın arkadaşlara sahip olma değişkenleri açısından anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kültürlerarası duyarlılık, empatik eğilim, öznel iyi oluş, öğretmen adayları

Abstract: The purpose of this study is to examine predictive power of empathy and subjective well-being on intercultural sensitivity among teacher candidates. Another purpose in this study is to examine whether intercultural sensitivity differs in terms of some socio-demographic variables such as gender, teaching program type, going abroad experience, perceived language level and having acquaintances or close friends from different national or cultural backgrounds. The study group consists of 355 teacher candidates (253 females 71.3%, 102 males 28.7%) from different teaching training departments of Faculty of Education in a state-funded university on the Mediterranean region of Turkey. The “Intercultural Sensitivity Scale,” the “Empathic Tendency Scale”, the “Satisfaction with Life Scale” and “Positive and Negative Affect Schedule” and finally, the “Personal Information Form” were used for data collection. In data analysis, correlation analysis, multiple regression analysis, independent samples t- test and one-way analysis of variance (ANOVA) were performed. Findings of the study demonstrated that intercultural sensitivity, empathic tendency and subjective well-being were all positively correlated with each other among teacher candidates. Other findings of this study indicated that empathic tendency and subjective well-being were found to be significant predictors of intercultural sensitivity among teacher candidates. According to socio-demographic variables results, although intercultural sensitivity scores did not differ significantly in terms of gender, significant difference has been found for teaching program type, going abroad experience,

*Bu çalışmanın bir kısmı, 18-22 Nisan 2018 tarihleri arasında düzenlenen 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Doktora Öğrencisi, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Adana-Türkiye, ORCID: 0000-0003-4102-3906, e-posta: ayten.bolukbasi2@gmail.com

perceived foreign language level and having acquaintances or close friends from different national or cultural backgrounds among teacher candidates.

Keywords: Intercultural sensitivity, empathic tendency, subjective well-being, teacher candidates

Giriş

Günümüzde ekonomi, sosyal, politika ve eğitim gibi temel alanlardaki yenilikler doğrultusunda insanların artık daha fazla kültürlerarası temas, iletişim ve etkileşimde bulunması söz konusu olmaktadır. Aday öğretmenler, öğretmenlik mesleği uygulamalarına başlamadan önce çeşitliklerin arttığı öğrenci özellikleri ile değişen sosyal, kültürel ve entelektüel eğitim taleplerini karşılayabilecek deneyimlere ihtiyaç duymaktadır (Milner, 2010a). Kültürel olarak çeşitliliğin artmasıyla beraber etkili eğitim sunulabilmesi ve eşit eğitim imkanı için kültüre duyarlı öğretmenlere günümüzde ihtiyaç gittikçe artmaktadır. Kültüre duyarlı olma özelliği olmayan öğretmenler sınırlı kültürlerarası bilgi ve duyarlılığa sahiptir. Ayrıca öğrencilerin kültürlerinin, bu öğrencilerin öğrenmelerini önemli düzeyde etkilediğinin yeterince farkında değildirler. Kültürel olarak çeşitliliğe sahip öğrencilerin kültürel deneyimlerini akademik öğrenmeleri ile yeterince bağdaştıramamaları öğrencilerin anlamlı öğrenme deneyimlerinden mahrum kalmalarına neden olabilmektedir (Ruan, 2014). Öğrencilerin eşit eğitim şartlarından yararlanabilmesi ve demokratik öğrenme ortamlarına ulaşabilmesi için öğretmenlerin kültürel farklılıklara duyarlılığa sahip olması önem taşımaktadır (Ünlü ve Örtün, 2013).

Farklı kültürden insanların kendi kültürlerini ve diğer kültürleri sorgulamak ve tanımak için etkileşimde buldukları dinamik süreç “kültürlerarası” kavramını yansıtmaktadır (James, 2008). Kültürlerarası kavramı, farklı kültürlerden gelen insanların birbiriyle olan etkileşimindeki iletişim yeteneğini vurgulamaktadır. Kültürlerarası iletişim yeterlilik tanımı çalışılmak istenen bilim alanları ve yaklaşımlara göre değişmekle birlikte Spitzberg ve Changnon (2009) tarafından “bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak farklı uyumlar gösteren bireylerin aralarındaki etkileşimin etkili ve uygun olarak yönetebilmesi” olarak tanımlanırken, Vilà (2010) tarafındansa “kültürel anlamlar ile uzlaşabilme ve etkili iletişimi sürdürebilme davranışları” olarak tanımlanmıştır.

Kültürlerarası iletişim modeli (Chen ve Starosta, 1996) kültürlerarası duyarlılık, kültürlerarası farkındalık ve son olarak kültürlerarası beceriklilik olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır ve duygulara işaret eden duyuşsal boyutunda yer alan kültürlerarası duyarlılık kavramı, kültürlerarası iletişim yeterliliğinin ön koşulu olarak kabul edilmektedir (Fritz, Mollenberg ve Chen, 2002). Chen ve Starosta (1996) kültürlerarası duyarlılığı, “bireyin iletişimde uygun ve etkili bir davranışı teşvik eden kültürel farklılıkları anlama ve takdir etme yönünde olumlu bir duygu geliştirme yeteneği” olarak ifade etmiştir. Kültürlerarası duyarlılık, duyuşsal, bilişsel ve davranışsal etkileşimler ile ilişkili olmakla birlikte temelde duygular ile daha çok ilgilenmektedir (Chen, 1997). Bu kavramın farklı yaklaşımlar ile ortak olarak nasıl kavramlaştırıldığına bakıldığında, diğer kültürlerle olan merak, kültürel farklılıkları fark etme ve anlama ve bunların yanı sıra bireyin davranışlarını düzenlemeye olan isteklilik şeklinde ön plana çıktığı ifade edilmektedir (Hammer, Bennett ve Wiseman, 2003).

Hollins’e (2015) göre genellikle geleneksel olarak bir toplumun baskın kültürü dikkate alınarak hazırlanan müfredat programları ile kültürel çeşitliliğe sahip öğrenciler arasındaki uyumsuzluğun azalmasında öğretmenlerin kültüre duyarlı öğretimi merkeze alması önemli bir role sahiptir. Bu tür bir duyarlılığa sahip öğretmenlerin yetiştirilmesinde hizmet öncesi eğitim süreci olan öğretmenlik lisans programlarına önemi büyüktür (Hermans, 2002; Jones, 2002). Özellikle de öğretmen yetiştiren bu programlardaki öğretim elemanlarına, müfredatlarını hazırlarken öğrenmede kültürlerarası süreci dikkate alıp gerekli değişiklikleri yapmalarında (McAllister ve Irvine, 2000) ve aday öğretmenlerin kültürlerarası yeterlilik ve becerilere sahip olmasını sağlamalarında oldukça önemli görevler düşmektedir (Yuen ve Grossman, 2009). Bu noktada, kültürel farklılıkları dikkate alarak hazırlanan müfredatın öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra kişisel ve kültürlerarası yeterliliklerinin gelişimlerine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Otten, 2003; Talib, 2006).

Öğretmenlerin bir kısmı, farklı dil ve kültüre sahip öğrencilere uygun tutumlar sergileyebilirken, bunu gerçekleştiremeyen diğer bir kısım öğretmenler ise olumsuz önyargılara sahip olup öğrencilerden beklentilerini düşürmeleri söz konusu olabilmektedir. Öte yandan, bazı durumlarda öğretmenlerin farklı kültüre sahip öğrencilerin kapasitesinin yeterliliğine inanmalarına rağmen bu öğrencilerin öğretim sürecinde kendilerini geliştirmelerine yardımcı olabilecek bilgi ve stratejilere sahip olamayabilmektedir (Bhavnagri, 2001).Yabancı uyruklu öğrencilerin yanı sıra kültürel olarak farklı özelliklere sahip öğrenciler öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık seviyesinden etkilenmekte ve kültüre duyarlı öğretimden daha fazla verim alabilmektedir (Gay, 2010).

Öğretmenler için öğrencilerin okul ve okul dışında da deneyimledikleri kültürel norm ve değerler arasında bağ işlevi (Howard, 2006; Ladson-Billings, 2006; McAllister ve Irvine, 2002; Milner, 2010b) sağlayan kavramın “empati” olduğu ifade edilebilir. Empati, “bir insanın, kendisini karşısındaki insanın yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamasıdır” (Dökmen, 1994) ve empatinin duygusal boyutunu yansıtan empatik eğilim de “bireylerin günlük hayatlarındaki empati kurma potansiyeli” olarak ifade edilmektedir (Dökmen, 1988). Empati, çok kültürlü sınıf düzeninde öğrencilerin öğrenme sonuçlarını geliştirmede önemli bir müdahale olarak görülmektedir (Dolby, 2012). Günümüzün beraberinde getirdiği koşullar açısından değerlendirildiğinde, kaçınılmaz olarak çeşitli kültürlerde eğitim verecek olan aday öğretmenlerde empatinin, öğretmenlik meslek eğitiminde öğrenilmesi gereken özelliklerden birisi olduğu vurgulanmaktadır (Aspy, 1975; Black ve Phillips, 1982; Tettegah ve Anderson 2007). Kültürlerarası duyarlılıkta merkezi bir role sahip olan empatinin aracılığı ile birey iletişimde olduğu kişinin duygu ve ifadelerine duyarlılık geliştirmekte ve aktif dinleme ile anladığına yönelik tepkiler verebilmektedir (Chen, 1997).

Alanyazın incelendiğinde kültürlerarası duyarlılık ve empatiye yönelik yapılan çalışmaların çoğunlukla üniversite öğrencileri, hemşire meslek grubu ve hemşirelik öğrencileri ile öğretmen ve öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiş olduğu ifade edilebilir. Yapılan çalışmalarda kültürlerarası duyarlılık ile empati arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır (Egelioğlu Çetişli ve diğerleri, 2016; Ekong, Kavookian ve Hutchison, 2017; Kürtüncü, Arslan, Çatalçam, Yapıcı ve Hırçın, 2018; Menardo, 2017). Öte yandan halk eğitim merkezindeki öğretmenler ile yapılan bir araştırmada kültürlerarası duyarlılık ve empatik eğilim arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir (Güner ve Levent, 2018).

Kişilerin kendilerini hem iyi hissetmeleri hem de kişilerarası ilişkilerde de daha başarılı olmalarına katkı sağlayan (Diener ve Seligman, 2002) öznel iyi oluş, yaşamdan doyum alma, olumlu duyguları sık ve olumsuz duyguları az yaşamının ifadesi olarak tanımlanmıştır (Argyle, Martin ve Crossland, 1989; Diener, 1984). İnsanların kendi yaşamlarını değerlendirmesini yansıması olan öznel iyi oluş kavramı, günlük hayatta sıklıkla mutluluk olarak bilinmektedir (Lucas ve Diener, 2008). Öznel iyi oluşun bilişsel boyutunu oluşturan yaşam doyumunu, bireylerin kişisel kriterlerine göre ve genel olarak yaşam kalitelerini değerlendirmesi sonucu vardığı yargıyı yansıtmaktadır (Pavot ve Diener, 1993). Duyuşsal boyutta ise olumlu ve olumsuz duyguların değerlendirilmesi yapılmaktadır (Diener, 1984). Öznel iyi oluşun sosyal ilişkiler üzerindeki olumlu etkileri açısından değerlendirildiğinde bireylerin çevresinde insanlar bulduklarında daha mutlu oldukları (Kahneman ve Krueger, 2006) ve diğerleri ile birlikte olduklarında daha fazla olumlu duygulanım ifade etme eğiliminde oldukları ortaya konmuştur (Diener ve Biswas-Diener, 2008). Alanyazını incelendiğinde mutluluğun ve kültürlerarası duyarlılığın pozitif yönde anlamlı ilişkiye sahip olduğu (Öğüt, 2017) ve kültürlerarası duyarlılık, empati ve öznel iyi oluşun bilişsel boyutu olan yaşam doyumunu arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir (Micó-Cebrián ve Cava, 2014).

Tüm bu açıklamalar ışığında mevcut araştırma, kültürlerarası duyarlılık, empatik eğilim ve öznel iyi oluş değişkeni ile sosyo-demografik değişkenlerle birlikte alanyazınında incelenen ilk çalışma olma özelliği taşımaktadır. Aynı zamanda bu çalışmadan elde edilecek bulgular doğrultusunda öğretmen yetiştiren üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenimlerine devam etmekte olan öğretmen adaylarının ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı farklı öğretim

kademelerindeki okullarda çalışmakta olan öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılıklarının geliştirilmesine yönelik öneriler sunulabilecektir.

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın genel amacı, öğretmen adaylarının; empatik eğilim ve öznel iyi oluş puanlarının kültürlerarası duyarlılık puanlarını yordamadaki katkılarını inceleyerek, kültürlerarası duyarlılık puanlarının cinsiyet, öğrenim gördükleri program, yurtdışı deneyimi, algılanan yabancı dil düzeyi, farklı ülke ya da kültürlerden tanıdıklara ve yakın arkadaşlara sahip olma değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının empatik eğilim ve öznel iyi oluş puanları kültürlerarası duyarlılık puanlarını yordamakta mıdır?
2. Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık puanları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık puanları öğrenim gördükleri programlarına göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık puanları yurtdışı deneyimlerine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık puanları algılanan yabancı dil düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
6. Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık puanları farklı ülke ya da kültürlerden tanıdıklara sahip olmalarına göre farklılaşmakta mıdır?
7. Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık puanları farklı ülke ya da kültürlerden yakın arkadaşlara sahip olmalarına göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma modeli

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının; empatik eğilim ve öznel iyi oluş puanlarının kültürlerarası duyarlılık puanlarını yordamadaki katkılarını inceleyerek, kültürlerarası duyarlılık puanlarının cinsiyet, öğrenim gördükleri program, yurtdışı deneyimi, algılanan yabancı dil düzeyi, farklı ülke ya da kültürlerden tanıdıklara ve yakın arkadaşlara sahip olma değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlandığı için, betimsel yöntemle yapılmış ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni kültürlerarası duyarlılık puanlarıyken, bağımsız değişkenleri empatik eğilim, öznel iyi oluş ve cinsiyet, öğrenim gördükleri program, yurtdışı deneyimi, algılanan yabancı dil düzeyi, farklı ülke ya da kültürlerden tanıdıklara ve yakın arkadaşlara sahip olmak gibi sosyo-demografik değişkenler oluşturmaktadır.

Araştırma grubu

Bu çalışmanın araştırma grubunu Akdeniz bölgesindeki bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin farklı programlarında dördüncü sınıfa devam etmekte olup araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 253'ü (% 71.3) kadın ve 102'si (% 28.7) erkek olmak üzere toplam 355 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırma grubunda yer alan öğretmen adaylarının yaş ranjı 20 ile 34 arasında değişmektedir.

Veri toplama araçları

Bu araştırma kapsamında veri toplama araçlarının kullanımına yönelik aşağıda sunulan ilgili ölçeklerin ilgili yazarlarından gerekli kullanım izinleri alınarak veriler toplanmıştır.

Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği (KDÖ): Chen ve Starosta (2000) tarafından bireylerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilen ölçek, 5'li (Likert tipi) değerlendirmeye dayalı 24 madden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe diline uyarlama çalışmasını

Üstün (2011) gerçekleştirmiştir. KDÖ'nün 5 alt boyutunu Kültürlerarası Etkileşime Katılım (madde 1, 11, 13, 21, 22, 23, 24), Kültürel Farklılıklara Saygı Duyuma (madde 2, 7, 8, 16,18, 20), Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven (madde 3, 4, 5, 6, 10), Kültürlerarası Etkileşimden Zevk Alma (madde 9, 12, 15.), Kültürlerarası Etkileşime Özen Gösterme (madde 14, 17, 19) şeklindedir. Ayrıca, ölçeğin 2, 4, 7, 9, 12, 15, 18, 20 ve 22. maddeler ters çevrilmesi gereken maddelerdir. Orijinal ölçek için gerçekleştirilen güvenilirlik çalışmasında iki ayrı uygulamada hesaplanan Cronbach Alfa katsayıları .86 ve .88 şeklinde bulunmuştur. Mevcut çalışma kapsamındaki araştırma grubu içinse ölçeğin toplam puanı için hesaplanan Cronbach Alfa değeri .88 olarak bulunmuştur.

Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ): Ölçek, Dökmen (1988) tarafından geliştirilmiş ve kişilerin günlük yaşantılarındaki empati kurma potansiyellerini ölçmeyi amaçlayan 5'li Likert tipi bir ölçektir. Empatik Eğilim Ölçeği'nin geçerlik güvenilirlik çalışmasında güvenilirlik katsayısı .82 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en yüksek toplam puan 100 iken, en düşük puan 20'dir. Alınan toplam puanın yüksek olması empatik eğilimin yüksek olduğu ifade etmektedir. Ölçek puanlamasında 1 "Tamamen aykırı" ve 5 "Tamamen uygun" şeklinde belirtilmiştir. Empatik eğilim ölçeğinde 3, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 15. sırada yer alan maddeler ters maddelerdir. Bu çalışma kapsamındaki araştırma grubu için Cronbach Alfa değeri ise .71 olarak bulunmuştur.

Öznel İyi Oluşun Ölçümü: Bu araştırma kapsamında katılımcıların öznel iyi oluş düzeylerini belirlemek amacıyla "Yaşam Doyumu Ölçeği" ve "Olumlu-Olumsuz Duygu Ölçeği" kullanılmıştır. Öznel iyi oluş puanı hesaplanmadan önce değişkenlerden elde edilen puanlar öncelikle z puanlarına dönüştürülmüştür. Son olarak, öznel iyi olma puanı "yaşam doyumu + olumlu duygu -olumsuz duygu" formülünden yararlanılarak hesaplanmıştır.

Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ): Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen ölçek bireylerin yaşam doyumlarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Likert tarzı 7 derecelidir (1 "kesinlikle katılmıyorum" ve 7 "kesinlikle katılıyorum") ve 5 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .87, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .82 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması Köker (1991) tarafından yapılmıştır. Köker (1991), ölçeğin üç hafta aryla uygulanan test tekrar test tutarlılık katsayısının .85 olduğunu raporlamıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 7 iken, alınabilecek en yüksek puan ise 35'tir. Ölçekten alınan yüksek puanlar cevaplayıcının yaşam doyumunun yüksek olduğunu gösterirken ölçekten alınan düşük puanlar ise, yaşam doyumu düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir. Bu çalışma kapsamındaki araştırma grubu için Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır.

Olumlu-Olumsuz Duygu Ölçeği: Watson, Clark ve Tellegen (1988) tarafından geliştirilen olumlu ve olumsuz boyutlarla duygu durumunu inceleyerek olumlu ve olumsuz duygulanımı ölçmeyi amaçlayan bir ölçektir. Ölçeğin olumlu duygularını; heyecanlı, güçlü, hevesli, gururlu, uyanık, ilhamlı, kararlı, aktif, ilgili ve dikkatli olmak oluştururken olumsuz duygularını da sıkıntılı, mutsuz, suçlu, ürkmüş, düşmanca, asabi, utanmış, sinirli, tedirgin ve korkmuş olmaktan oluşturmaktadır. Ölçekten elde edilen puanlar belirtilen duyguları yaşama sıklığına göre 5'li likert tipi ölçekle değerlendirilmektedir. Ölçek, toplamda 20 maddeden oluşmaktadır ve bu ölçeğin her iki boyutu için de en az 10 ve en çok 50 puan alınması mümkündür. Ölçeğin orijinalinde olumlu duygu boyutu için güvenilirlik kat sayısı .88 ve olumsuz duygu boyutunun güvenilirlik kat sayıları .87 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmasını gerçekleştiren Gençöz (2000) faktör analizinde orijinal ölçeğe benzer bir şekilde iki faktör tespit etmiş ve bu yapı toplam varyansın %44'ünü açıklamaktadır. Hesaplanan güvenilirlik katsayısı ise olumlu duygu için .86 ve olumsuz duygu için .83 olarak hesaplanmıştır. Mevcut araştırma kapsamındaki araştırma grubu içinse Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı olumlu duygular için .79, olumsuz duygular içinse .80 olarak bulunmuştur.

Kişisel Bilgi Formu: Katılımcıların cinsiyet, yaş, öğrenim gördükleri program, yurtdışı deneyimi, algılanan yabancı dil düzeyi, farklı ülke ya da kültürlerden tanıdıklara ve yakın arkadaşlara sahip olma değişkenlerine ilişkin bilgileri içeren bu form araştırmacı tarafından sosyo-demografik değişkenleri ortaya koymak amacıyla oluşturulmuştur.

İşlem

Katılımcılara araştırmanın amacı ve gönüllülük esasları ile ilgili gerekli bilgiler verildikten sonra, sınıf ortamında grup halinde iken bir ders saati süresinde araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ve diğer ölçekler uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen ölçme araçlarını tam ve uygun şekilde dolduran bireylerin verileri analize dahil edilmiştir. Ayrıca, bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırı eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmeden bu çalışma tamamlanmıştır.

Verilerin analizi

SPSS 20.0 paket programı kullanılarak gerçekleştirilen verilerin analizinde araştırmada incelenen değişkenlere ilişkin verilerin normal dağılımı ve varyansların homojen olması nedeniyle veri analizi olarak parametrik testlerden yararlanılmıştır. Bu amaçla öncelikle, katılımcıların demografik özelliklerini ortaya koymak için yüzde ve frekanslar kullanılmıştır. Daha sonra ise araştırma grubunda yer alan öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve empatik eğilim ile öznel iyi oluş puanları arasındaki ilişkileri belirlemek üzere Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılırken, empatik eğilim ile öznel iyi oluş puanlarının kültürlerarası duyarlılık puanlarını yordamadaki katkıları belirlemek için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık puanlarının cinsiyet, farklı ülke ya da kültürlerden tanıdıklara ve yakın arkadaşlara sahip olma değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek amacıyla bağımsız gruplar için t testi; öğrenim gördükleri program, yurtdışı deneyimi, algılanan yabancı dil düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek amacıyla ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffe testi kullanılırken, bağımsız değişkenlerin etki büyüklüğünü belirlemek için eta kare (η^2) değerine bakılmıştır. Araştırmada hata payı 0.01 ve 0.05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmen adaylarının empatik eğilim ve öznel iyi oluş puanlarının kültürlerarası duyarlılık puanlarını yordayıp yordamadığına yönelik bulgular

Öğretmen adaylarının empatik eğilim ile öznel iyi oluş puanları ile kültürlerarası duyarlılık puanları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için öncelikle korelasyon analizi yapılmıştır. Daha sonra, öğretmen adaylarının empatik eğilim ve öznel iyi oluş puanlarının kültürlerarası duyarlılık puanlarını yordamadaki katkıları ele almak için verilere çoklu regresyon analizi uygulanmıştır.

Tablo 1.

Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilim ve Öznel İyi Oluş Puanları ile Kültürlerarası Duyarlılık Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	Ort.	Ss
Kültürlerarası Duyarlılık	-			90.66	10.31
Empatik Eğilim	.44**	-		68.57	8.12
Öznel İyi Oluş	.34**	.54**	-	.06	2.14

**p<. 01

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık puanlarının empatik eğilim ($r = .44, p < .01$) ve öznel iyi oluş puanları ($r = .34, p < .01$) arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkisinin olduğu görülmektedir. Korelasyon analizi sonuçlarında görüldüğü gibi kültürlerarası duyarlılık puanlarının empatik eğilim ve öznel iyi oluş puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle, öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık puanlarını yordamadaki katkılarını incelemek üzere, kültürlerarası duyarlılık puanları ile anlamlı ilişkilere sahip olduğu bulunan değişkenler, çoklu regresyon analizine dahil edilmiş ve sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilim ve Öznel İyi Oluş Puanlarının Kültürlerarası Duyarlılık Puanlarını Yordayıp Yordamadığına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Kültürlerarası Duyarlılık				
	B	SH	B	t	p
Sabit	58.42	4.94	-	11.83	0.00
Empatik Eğilim	.47	.07	.37	6.54	0.00
Öznel İyi Oluş	.64	.27	.13	2.36	0.02
R= .46, $R^2 = .21$					
$F_{(2-352)} = 46.26, p = 0.00^{**}$					

** $p < .01$

Tablo 2’ye bakıldığında, öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık puanları ile empatik eğilim ve öznel iyi oluş puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler ($R = .46, R^2 = .21$) olduğu ve empatik eğilim ve öznel iyi oluş puanlarının birlikte kültürlerarası duyarlılık puanlarına ilişkin varyansın % 21’ini açıklayarak kültürlerarası duyarlılık puanlarının anlamlı birer yordayıcıları olduğu görülmüştür.

Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin kültürlerarası duyarlılık puanlarındaki görece önem sırası; empatik eğilim ve öznel iyi oluş biçimindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde empatik eğilim ve öznel iyi oluş puanlarının, kültürlerarası duyarlılık puanları üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin “Bağımsız Gruplar için t-testi” sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Kültürlerarası Duyarlılık Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve “t” Değerleri

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t
Kültürlerarası	Kadın	253	91.28	10.13	1.80
Duyarlılık	Erkek	102	89.11	10.64	

* $p < .05$

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık puanları arasında [$t_{(353)} = 1.80; p > .05$] cinsiyet değişkeni açısından herhangi bir anlamlı farklılık görülmemiştir.

Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık puanlarının öğrenim gördükleri programlarına göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık puanlarının öğrenim gördükleri programlarına göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmen Adaylarının Kültürlerarası Duyarlılık Puanlarının Öğrenim Gördükleri Programlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Öğrenim Gördükleri Program	N	\bar{X}	S	F	p	Anlamlı Fark	η^2
Kültürlerarası Duyarlılık	FBÖ	46	88.41	1.68	4.33	.000*	İÖ > FBÖ, MÖ, OÖÖ2, PDR	.08
	MÖ	53	87.71	8.80				
	İÖ	41	96.83	9.56				
	TÖ	53	90.70	10.83				
	SÖ	40	93.23	9.01				
	OÖÖ1	31	92.68	13.50				
	OÖÖ2	31	87.48	9.75				
PDR	60	89.60	7.70					

p<.05

Not: FBÖ: Fen bilgisi öğretmenliği, MÖ: Matematik öğretmenliği, İÖ: İngilizce öğretmenliği, TÖ: Türkçe öğretmenliği, SÖ: Sınıf öğretmenliği, OÖÖ1: Okul öncesi öğretmenliği birinci öğretim, OÖÖ2: Okul öncesi öğretmenliği ikinci öğretim, PDR: Psikolojik danışmanlık ve rehberlik

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri program değişkenine göre gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA sonuçlarına göre, kültürlerarası duyarlılık [$F_{(7-347)}=4.33$; $p<.05$, $\eta^2=.08$] puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farkın kaynağını belirlemek için verilere post-hoc testlerden Scheffe uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri program değişkenine göre, İngilizce öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık puan ortalamalarının FBÖ, MÖ, OÖÖ2 ve PDR puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Buna ek olarak, elde edilen eta kare değerlerine göre öğrenim gördükleri program değişkeninin kültürlerarası duyarlılık ($\eta^2= .08$) puan ortalamalarına etkisi orta düzeyde bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık puanlarının yurtdışı deneyimlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık puanlarının yurtdışı deneyimlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmen Adaylarının Kültürlerarası Duyarlılık Puanlarının Yurtdışı Deneyimlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Yurtdışı Deneyimi	N	\bar{X}	S	F	p	Anlamlı Fark	η^2
Kültürlerarası Duyarlılık	DY	301	89.85	10.27	7.42	.000*	>	.08
	30GK	17	97.24	8.99				
	12AK	21	98.38	8.06				
	1YF	16	88.69	8.83				

p<.05

Not: DY: Deneyim yok, 30 GK: 30 güne kadar, 12 AK: 12 aya kadar, 1YF:1 yıldan fazla

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen adaylarının yurtdışı deneyim değişkenine göre gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA sonuçlarına göre, kültürlerarası duyarlılık [$F_{(3-351)}=4.33$; $p<.05$, $\eta^2=.08$] puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farkın kaynağını belirlemek için verilere post-hoc testlerden Scheffe uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının yurtdışı deneyim değişkenine göre, yurtdışı deneyimi 12AK ve 30 GK olan

öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık puan ortalamalarının DY ve 1YF puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Buna ek olarak, elde edilen eta kare değerlerine göre öğrenim gördükleri program değişkeninin kültürlerarası duyarlılık ($\eta^2 = .06$) puan ortalamalarına etkisi küçük düzeyde bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık puanlarının algılanan yabancı dil düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık puanlarının algılanan yabancı dil düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Öğretmen Adaylarının Kültürlerarası Duyarlılık Puanlarının Algılanan Yabancı Dil Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Algılanan Yabancı Dil Düzeyi	N	\bar{X}	S	F	p	Anlamlı Fark	η^2
Kültürlerarası Duyarlılık	Yok	81	88.25	9.11	5.71	.000*	İleri > Yok, Başlangıç	.05
	Başlangıç	147	89.71	10.45				
	Orta	85	92.27	10.14				
	İleri	42	95.36	10.68				

p<.05

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen adaylarının algılanan yabancı dil düzeyi değişkenine göre gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA sonuçlarına göre, kültürlerarası duyarlılık [$F_{(3-351)}=5.71$; p<.05, $\eta^2=.05$] puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farkın kaynağını belirlemek için verilere post-hoc testlerden Scheffe uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının algılanan yabancı dil düzeyi ileri olanların, kültürlerarası duyarlılık puan ortalamalarının yok ve başlangıç düzeyinde algılayanların puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Buna ek olarak, elde edilen eta kare değerlerine göre algılanan yabancı dil düzeyi değişkeninin kültürlerarası duyarlılık ($\eta^2 = .05$) puan ortalamalarına etkisi küçük düzeyde bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık puanlarının farklı ülke ya da kültürlerden tanıdıklara sahip olmalarına göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık puanlarının farklı ülke ya da kültürlerden tanıdıklara sahip olmalarına göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin t testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Öğretmen Adaylarının Kültürlerarası Duyarlılık Puanlarının Farklı Ülke ya da Kültürlerden Tanıdıklara Sahip Olmalarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik T Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	FÜ ya da KTSO	N	\bar{X}	S	T	P	Anlamlı Fark	η^2
Kültürlerarası Duyarlılık	Evet	246	92.28	10.19	4.57	.000*	Evet > Hayır	.06
	Hayır	109	86.97	9.71				

p<.05

NOT: FÜ ya da KTSO: Farklı ülke ya da kültürlerden tanıdıklara sahip olma

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmen adaylarının farklı ülke ya da kültürlerden tanıdıklara sahip olma değişkenine göre gerçekleştirilen t testi sonuçlarına göre, kültürlerarası duyarlılık [$t_{(353)} = 4.57$; p<.05, $\eta^2=.06$] puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Öğretmen

adayları arasında farklı ülke ya da kültürlerden tanıdıklara sahip olanların kültürlerarası duyarlılık puan ortalamalarının olmayanların puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Buna ek olarak, elde edilen eta kare değerlerine göre farklı ülke ya da kültürlerden tanıdıklara sahip olma değişkeninin kültürlerarası duyarlılık ($\eta^2 = .06$) puan ortalamalarına etkisi küçük düzeyde bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık puanlarının farklı ülke ya da kültürlerden yakın arkadaşlara sahip olmalarına göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık puanlarının farklı ülke ya da kültürlerden yakın arkadaşlara sahip olmalarına göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin t testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Öğretmen Adaylarının Kültürlerarası Duyarlılık Puanlarının Farklı Ülke ya da Kültürlerden Yakın Arkadaşlara Sahip Olmalarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik T Testi Sonuçları

BağımlıDeğişken	FÜ ya da KYASO	N	\bar{X}	S	T	p	Anlamlı Fark	η^2
Kültürlerarası	Evet	166	92.34	10.59	2.92	.004*	Evet>Hayır	.02
Duyarlılık	Hayır	189	89.17	9.86				

p<.05

NOT: FÜ ya da KYASO: Farklı ülke ya da kültürlerden yakın arkadaşlara sahip olma

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmen adaylarının farklı ülke ya da kültürlerden yakın arkadaşlara sahip olma değişkenine göre gerçekleştirilen t testi sonuçlarına göre, kültürlerarası duyarlılık [$t_{(353)} = 2.92$; $p < .05$, $\eta^2 = .02$] puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları arasında farklı ülke ya da kültürlerden yakın arkadaşlara sahip olanların kültürlerarası duyarlılık puan ortalamalarının olmayanların puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Buna ek olarak, elde edilen eta kare değerlerine göre farklı ülke ya da kültürlerden yakın arkadaşlara sahip olma değişkeninin kültürlerarası duyarlılık ($\eta^2 = .02$) puan ortalamalarına etkisi küçük düzeyde bulunmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adaylarının empatik eğilim ve öznel iyi oluş puanlarının kültürlerarası duyarlılık puanlarını yordamadaki katkılarını inceleyerek, kültürlerarası duyarlılık puanlarının cinsiyet, öğrenim gördükleri program, yurtdışı deneyimi, algılanan yabancı dil düzeyi, farklı ülke ya da kültürlerden tanıdıklara ve yakın arkadaşlara sahip olma sosyo-demografik değişkenleri açısından farklılaşp farklılaşmadığını incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada kültürlerarası duyarlılık, empatik eğilim ve öznel iyi oluş arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ayrıca en fazla empatik eğilim daha sonra öznel iyi oluşun, kültürlerarası duyarlılık puanlarının anlamlı yordayıcıları olduğu görülmüştür. Empati, kültürlerarası duyarlılığın yordayıcısı olarak alanyazınında, lisans ve lisansüstü öğrencilerde (Abaslı, 2018), psikolojik danışman adaylarında (Aydın ve Şahin, 2017), hemşire adaylarında (Egelioğlu Çetişli ve diğerleri, 2016) ve 10-13 yaş İspanyol öğrencilerinde (Micó-Cebrián, Cava ve Buelga, 2019) gerçekleştirilen çalışmalar ile tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Kültürlerarası duyarlılık geliştirebilen bireyin sahip olması gereken özelliklerden birisi olan empati, kültürlerarası duyarlılık kavramında merkezi bir role sahiptir ve kültürlerarası iletişimde yetkin olmasını sağlayan bir özelliktir (Chen ve Starosta, 2000). Kültürlerarası duyarlılık, empatinin aracılığı ile farklı kültürel özelliklere sahip kişilerin dünyasına girebilmektedir ve yeni durumları, farklı rollerdeki kişileri anlaması kolaylaştırmaktadır (Chen ve Starosta, 1996). Empatik bireyler, farklı kültürel özelliklere sahip gruplara ait bireylerin bakış açılarını ve duygularını daha fazla anlama ve değer verme eğilimindedir. “Diğerlerini” daha iyi anlama ve duygularını paylaşma, sonuç olarak daha az önyargı ve çatışmaya götürürken diğer yandan sosyal etkileşimin artmasına neden olabilmektedir

(Deitch Feshbach ve Feshbach, 2009). Mevcut araştırmada kültürlerarası duyarlılığı yordamasından hareketle, empatinin; değerleri, görüşleri, dilleri, diyalektleri, davranışları kısacası kültürel özellikleri farklı olan bireyleri anlamamıza yardımcı olan ve kültürlerarası duyarlılığı etkileyen önemli bir faktör olduğu söylenebilir.

Benzer biçimde, bu araştırmada öğretmen adaylarının öznel iyi oluş puanlarının, kültürlerarası duyarlılık puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu yönündeki mevcut araştırma bulgusuna benzer olarak, Ögüt (2017), ülkemizde 17-70 yaş arası katılımcılar ile gerçekleştirdiği araştırmasında kültürlerarası duyarlılığın hem öznel iyi oluşun bilişsel boyutunu temsil eden yaşam doyumu hem de mutluluk düzeyi değişkenleri ile pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu bulmuştur. Bir diğer benzerlik gösteren çalışma ise İspanyol 10-13 yaşındaki öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada empati ve yaşam doyumu yükseldikçe kültürlerarası duyarlılığın arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Micó-Cebrián ve Cava, 2014). Öznel iyi oluşu yüksek bireyler diğer bireylere göre daha fazla güven duyan, işbirlikçi ve uzlaşma yanlısı tutumlara sahip olma ve göçmenler ile etnik kökeni farklı gruplara daha fazla tolerans gösterme eğilimindedir (Diener ve Tov, 2007; Tov ve Diener, 2008).

Diğer yandan, bu araştırma kapsamında öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık puanlarının bazı sosyo-demografik değişkenler (cinsiyet, öğrenim gördükleri program, yurtdışı deneyimi, algılanan yabancı dil düzeyi, farklı ülke ya da kültürlerden tanıdıklara ve yakın arkadaşlara sahip olma) açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık puanları arasında cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmen adaylarının puan ortalamaları erkeklerden az bir fark ile yüksek olsa da herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Alanyazınında, kadın ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin lehine çalışmalar bulunsa da (Holme, Petri ve Kirsi, 2006; Micó-Cebrián ve Cava, 2014) mevcut araştırmanın bulgusunda öğretmen adayı ve öğretmenler (Akin, 2016; Bayles, 2009; Erdoğan, 2018; Güner ve Levent, 2018; Spinthourakis, Karatzia-Stavlioti ve Roussakis, 2009; Üstün, 2011; Yılmaz ve Göçen, 2013), üniversite hazırlık sınıfında öğrenim görmekte olan öğrenciler (Çiloğlan ve Bardakçı, 2019) ve farklı bölümlerden oluşan lisans öğrencileri (Abaslı ve Polat, 2019; Bulduk, Usta ve Dinçer, 2017; Gordon ve Mwavita, 2018) ile gerçekleştirilen çalışmalarla benzerlik göstererek cinsiyet açısından farklılaşma tespit edilmemiştir.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri program değişkenine göre, İngilizce öğretmenliği öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puan ortalamalarının Fen Bilgisi Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği İkinci Öğretim ve Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulgulanmıştır. Araştırma grubunda yer alan diğer bölümlerden İngilizce Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin lehine anlamlı biçimde farklılaştığı yönündeki bulguların, alanyazında öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen benzer çalışmalar ile tutarlı olduğu görülmüştür (Demir ve Üstün, 2017; Üstün, 2011). Güler (2012), yeni bir dil öğrenen öğrencilerin yabancı dilin yanı sıra yeni bir kültür, coğrafya ve dünya ile tanıştığını ifade etmiştir. Bir yabancı dili iyi derecede öğrenmesi ve bu yabancı dili ve içindeki kültür ögesini de öğretebilme yeterliliğine sahip olması beklenen İngilizce öğretmenlerinin, eğitimi sırasında kültürlerarası yeterliliklerine olumlu katkı sağlayacak derslerin içeriğinde edebiyat ve kültürün yanı sıra genel olarak tartışma ve iletişim becerilerini geliştirecek ders etkinlik ve içerikleri bulunmaktadır. Ayrıca, yararlandıkları kitaplarda hedef dilin konuşulduğu ülke ve diğer yabancı ülkelere ait kültürel bilgiler bulunduğundan İngilizce öğretmenliği adaylarının diğer kültürlerle karşı içgörü ve duyarlılık kazanabilmesinin kolaylaşabileceği söylenebilir. Öte yandan, çalışma grubuna dahil edilen Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık puan ortalamalarının diğer bölümlerden farklılaşmaması çarpıcı ve beklenmedik bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Çünkü psikolojik danışmanların etkili uygulamalarda bulunabilmesi için kültürel farklılıklara yönelik farkındalık ve danışanların ihtiyaçlarına duyarlı olma becerisi çok fazla önem taşımaktadır (Burnett, Hamel ve Long, 2004; Sue ve Sue, 2012).

Benzer biçimde, öğretmen adaylarının algılanan yabancı dil düzeyi ileri düzeyde olanların kültürlerarası duyarlılık puan ortalamalarının yabancı dili olmayan ve başlangıç düzeyinde olanların puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulgulanmıştır. Bu

sonuç yabancı dil bilme değişkeni açısından üniversite öğrencilerinde (Bekiroğlu ve Balcı, 2014; Bulduk, Usta ve Dinçer, 2017; Meydanlıoğlu, Arıkan ve Gözüm, 2015; Ögüt ve Olkun, 2018) tutarlılık göstermektedir. Çiloğlu ve Bardakçı (2019) üniversite hazırlık sınıfı öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada kültürlerarası duyarlılık ve yabancı dil olarak İngilizce dil başarı seviyesine (A2, B1 ve B2) göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelediği çalışmada mevcut çalışma ile benzer şekilde ileri dil seviyesi lehine kültürlerarası duyarlılık puanında farklılaşma raporlamıştır. Dil, kişilerarası iletişim ve sosyal ilişkilerin düzenlenmesinde aracı bir unsurdur (Köse, Tetik ve Ercan, 2001). Bennett, Bennett ve Allen (2003) dil yeterliliği ve kültürlerarası duyarlılık arasındaki tipik uyumu kültürlerarası duyarlılık modeli (Bennett, 1998) açısından değerlendirmiştir. Yabancı dil düzeyi yüksek bireylerin kültürel farklılıklardan zevk aldığı, davranışlarını farklı kültürel ortamlara uyum sağlayacak şekilde değiştirebildiği ve bir davranışı değerlendirirken geniş bir kültürel çerçeveden bakabildiği etnik göreceli kültürel gelişim dönemine daha eğilimli bulmuştur. Diğer yandan, yabancı dil seviyesi daha düşük düzeyde olan bireylerin, çoğu zaman farkında olmadan diğer insanları kendi değerleriyle yargıladığı, reddetme, savunma ve küçümseme evrelerinin yer aldığı etnik merkezci döneme daha yakın olabileceğini savunmuştur. Buradan hareketle, yabancı dil düzeyi artıkça öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyinin de arttığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarından yurtdışı deneyimi otuz gün ile on iki aya kadar olanların kültürlerarası duyarlılık puan ortalamalarının herhangi bir deneyimi olmayanlar ile bir yıl ve üzeri deneyimi olan öğretmen adaylarının puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu yönündeki sonuçların alanyazında öğretmen adayları (Demir ve Üstün, 2017; Üstün, 2011), öğretmenler (Westrick, Celeste ve Yuen, 2007) üzerinde gerçekleştirilen araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu durumda başka bir ülkede farklı kültürleri ve kendi kültürünü de yurtdışında deneyimleme imkanının bireyin farklı bakış açıları geliştirmesine yardımcı olabileceği böylelikle de kültüre duyarlılığının gelişmesine katkı sağlayabileceği düşünülebilir. Öte yandan yurtdışında bulunup bulunmama durumu ülkemizde İletişim Fakültesi öğrencilerinde (Bekiroğlu ve Balcı, 2014) ve Amerika'daki üniversite öğrencilerinde (Gordon ve Mwavita, 2018) altı ay ve üzeri yurtdışı deneyimi olanların hiç olmayanlara göre kültürlerarası duyarlılık puanında anlamlı farklılık yaratmadığı görülmüştür. Mevcut çalışmada öğretmen adaylarında kültürlerarası duyarlılığın bir yıl ve üzeri yurtdışında bulunma deneyimine sahip olma açısından farklılaşmamasının sonucunun bu araştırma sonuçlarıyla tutarlılık gösterdiği düşünülebilir. Her ne kadar araştırılmak istenen yurtdışı deneyimi değişkeninin süresi bu çalışma kapsamında en fazla bir yıl ve üzeri şeklinde sınırlandırılmış olsa da Helmer (2007) öğretmenlerin uzun süreli yurtdışı deneyimin (10 yıl) benzerlik gösterebilecek şekilde kültürlerarası duyarlılık ile negatif ilişkili olduğunu belirtmiştir. Yurtdışı deneyiminde vurgulanması gereken asıl nokta yabancı bir kültürde yaşamış olmanın her zaman kültürlerarası duyarlılığa olumlu katkı sağlayabileceği anlamı taşımadığı yönündedir. Bireyin yurtdışında deneyimlediği yaşantısı ve bu yaşantılara bağlı olarak gerçekleştirdiği algı, değerlendirme ve duygusal tepkilerin bireysellik ve subjektiflik taşımasından ötürü diğer kültürlerle karşı duygu, düşünce ve davranışlarını olumlu veya olumsuz yönde etkileyebileceğinin göz ardı edilmemesi gerektiğinin söylenebileceği düşünülmektedir. Anderson, Lawton, Rexeisen ve Hubbard (2006) iyi planlanmış kısa süreli yurtdışı programlarının da kültürlerarası duyarlılığı geliştirebileceğine vurguda bulunmuştur. Bir başka deyişle, yurtdışında geçirilen zamanın artmasının her zaman bireylerin kültürlerarası duyarlılığı ile doğrudan olumlu ilişkili geliştirmeyebileceği söylenebilir.

Son olarak öğretmen adayları arasında farklı ülke ya da kültürlerden “tanıdıklara” ve yine farklı ülke ya da kültürlerden “yakın arkadaşlara” sahip olanların kültürlerarası duyarlılık puan ortalamalarının olmayanların puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu yönündeki sonuçların, farklı kültürlerden kişiler ile etkileşimde bulunan aday psikolojik danışmanlar (Tuncel ve Arıcıoğlu, 2018) ve lisans öğrencilerinde (Bulduk, Usta ve Dinçer, 2017; Korkmaz-Aslan, Kartal, Turan, Taşdemir-Yiğitoğlu ve Kayan, 2019); farklı ülkelerden arkadaşına sahip olan üniversite öğrencileri (Ögüt ve Olkun, 2018) ve öğretmen adaylarında (Akın, 2016; Demir ve Üstün, 2017; Üstün, 2011) daha yüksek kültürlerarası duyarlılık puanlarına işaret ettikleri araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Bireyler tanımadıkları kişileri tehlikeli

algılayabilmekteyken tanımaya başladıklarında rahatlama duygusuyla o kişilere olumlu hissetmeleri kolaylaşmaktadır. Farklı insanları tanımada görme sıklığı ile o kişilere ait bilgilerin artması, onlara nasıl davranılacağını daha başarılı bir şekilde kestirme ve tanıdık olan kişiler ile daha rahat hissetmeye neden olmaktadır (Taylor, Peplau ve Sears, 2012, s. 248). Aynı zamanda bireylerin yabancılar ile geçirdikleri zaman artıkça yabancılar ile etkileşimde bulunmaya olan istekleri de artmaktadır (Ward, 2001). Yani bireylerin çeşitli kültürler ile tanıdıklık ve yakın arkadaşlık aracılığıyla etkileşimde bulunma deneyimlerinin kültürlerarası duyarlılığı olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Araştırmanın bulgularına göre empatik eğilim ve öznel iyi oluş puanlarının kültürlerarası duyarlılığın yordayıcıları olarak bulunması sonuçları ışığında, öğretmen adaylarının ve farklı bölümlerden üniversite öğrencilerinin empatik eğilim ve iyi oluşlarını artırmaya yönelik üniversite mediko-sosyal birimleri, psikolojik danışma birimlerince bireysel ve grup çalışmaları yapılmasının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Bunların yanı sıra, sahada çalışmakta olan öğretmenler için de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından empatik eğilim ve öznel iyi oluş temelinde öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığını artırmaya yönelik hizmet içi eğitimler verilmesi yararlı olacaktır. Diğer yandan, mevcut araştırma bulgusu doğrultusunda PDR öğrencilerinin özellikle Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisans programlarına “Kültüre Duyarlı Psikolojik Danışma” dersinin dahil edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Diğer yandan, Erasmus gibi yurtdışı öğrenci değişim ve staj programlarına dahil olacak öğretmen adaylarına ve üniversite öğrencilerine yönelik kültürlerarası duyarlılık temelli eğitim, seminer gibi yapılacak hazırlık çalışmalarının kültürlerarası duyarlılığın artmasında etkili olabileceği söylenebilir. Ayrıca üniversitelerarası anlaşmaların sınırlılıkları ve öğrencilerin ekonomik ulaşılabilirlikleri göz önünde bulundurulduğunda kültürlerarası etkileşimin sadece yurtdışı olarak düşünülmemesi, bölgesel ve ulusal kampüs etkinlikleri aracılığıyla kültürel çeşitliliklere yönelik etkinliklerin düzenli olarak üniversite kampüslerinde yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Diğer yandan, mevcut araştırmada bazı sınırlılıklar söz konusudur. Bunlardan bir tanesi empatinin duyuşsal ve bilişsel gibi ayırt edilebilecek şekilde desenlenmeyerek empatik eğilim üzerinden değerlendirilmiş olmasıdır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda araştırmacıların empatiyi çok yönlü değerlendirmesi durumunda kültürlerarası duyarlılığın açıklanması sürecine katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir. Dil seviyesinin algılanan yani öğretmen adaylarının öz bildirimleri üzerinden kategorik olarak ve bireylerin Türkçe dışında başka dillerde anadilleri olup olmaması durumu ayırt edilmeden doğrudan yabancı dil olarak sorgulanmış olması da araştırmanın bir diğer sınırlılığıdır. Gelecekteki çalışmalarda bireylerin birden fazla anadile sahip olup olmaması ve sahip olduğu yabancı dil sayısı açısından ayırt edilmesi kültürlerarası duyarlılık açısından daha derin bilgiler sunabilecektir. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı öğretmen adaylarının yurt dışında bulunma amacı bilinmeden analize alınması sonucu çok yönlü bilgiye ulaşılammış olunmasıdır. Bu nedenle yurtdışında bulunma amaçlarının seyahat, tanıdık ziyareti, akademik eğitim, dil eğitimi, staj vb. yönlerden sorgulanmasının kültürlerarası duyarlılık puanları üzerindeki etki gücü hakkında daha detaylı bilgiler sunabilecektir. Benzer şekilde farklı ülke ya da kültürlerden “tanıdıklara” ve farklı ülke ya da kültürlerden “yakın arkadaşlara” sahip olup olmama sosyo-demografik değişkenleri yabancılar ile etkileşim açısından değerlendirilirken kendi ülkesinde, yabancı bir ülkede ve kitle iletişim araçları aracılığı olup olmaması sorgulanmamıştır. Bu kategorilerin dahil edilmesi ve kitle iletişim araçlarının türünün de sorgulanması kültürlerarası duyarlılık hakkında alanyazına yeni bilgiler sunabilecektir.

Kaynaklar

- Abaslı, K. (2018). Kültürlerarası duyarlılık ve empati arasındaki ilişkilerin Türk ve uluslararası öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 11(2), 11-23.
- Abaslı, K. ve Polat, Ş. (2019). Öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ve kültürel zekaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 193-202.
- Akın, E. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 29-42.

- Anderson, P., Lawton, L., Rexeisen, R. ve Hubbard, A. (2006). Short-term study abroad and intercultural sensitivity: A pilot study. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 457-469.
- Argyle, M., Martin, M. ve Crossland, J. (1989). Happiness as a function of personality and social encounters. J. P. Forgas ve J. M. Innes (Yay. haz.), *Recent Advances in Social Psychology: an International Perspective*, içinde (ss. 189-203). Amsterdam: North Holland, Elsevier Science.
- Aspy, D. N. (1975). Helping teachers discover empathy. *Humanist Educator*, 14(2), 56-62.
- Aydın, B. ve Şahin, M. (2017). Psikolojik Danışman Adaylarında Kültürel Duyarlılığı Yordayan Bazı Değişkenler. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 64-77.
- Bayles, P. P. (2009). *Assesing the intercultural sensitivity of elementary teachers in bilingual schools in Texas school district* (Yayımlanmamış doktora tezi). Minnesota Üniversitesi.
- Bekiroğlu, O. ve Balcı, Ş. (2014). Kültürlerarası iletişim duyarlılığının izlerini aramak: İletişim fakültesi öğrencileri örneğinde bir araştırma. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 35, 429-459.
- Bennett, M. J. (1998). Intercultural communication: A currentperspective. M. J. Bennett (Yay. haz.). *Basic Concepts of Intercultural Communication: Selected Readings* içinde (ss.1-34). Boston, MA: Intercultural Press.
- Bennett, J., Bennett, M. ve Allen, W. (2003). Developing intercultural competence in the language classroom. D. Lange ve M. Paige (Yay. haz.). *Culture as the Core: Perspectives on culture in second Language learning*, içinde (ss. 237-270). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bhavnagri, N. P. (2001). The global village: Migration and education. *Childhood Education*, 77(5), 256-259.
- Black, H. ve Phillips, S. (1982). An intervention program for the development of empathy in student teachers. *The Journal of Psychology*, 112, 159-168.
- Bulduk, S., Usta, E. ve Dinçer, Y. (2017). Kültürlerarası duyarlılık ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi: Bir sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu örneği. *Düzce Üniversitesi Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 73-77.
- Burnett, J., Hamel, D. ve Long, L. (2004). Service learning in graduate counselor education: Deevloping multicultural counseling. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 32, 190-191.
- Chen, G. M. ve Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. B. B. Burleson (Yay. haz.). *Communication Yearbook 19*, içinde. (ss. 358-383). California: Sage Publications.
- Chen, G. M. (1997). *A review of the concept of intercultural sensitivity*. PACA, Hawaii.
- Chen, G. M. ve Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3(1), 1-15.
- Çiloğlan, F. ve Bardakçı, M. (2019). The relationship between intercultural sensitivity and English language achievement. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 1204-1214.
- Deitch Feshbach, N. ve Feshbach, S. (2009). Empathy and education. J. Decety ve W. Ickes (Yay. haz.). *The Social Neuroscience of Empathy*, içinde (ss. 85-97). The United States: MIT Press.
- Demir, S. ve Üstün, E. (2017). Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnik merkezcilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Yüzüncü Yüzyıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 182-204.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-75.
- Diener, E. ve Biswas-Diener, R. (2008). *Happiness: Unlocking the mysteries of psychological wealth*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Diener, E., Emmons, R. E., Larsen, R. J. ve Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Diener, E. ve Seligman, M. (2002). Very happy people. *American Psychological Society*, 13(1), 81-84.

- Diener, E. ve Tov, W. (2007). Subjective well-being and peace. *Journal of Social Issues*, 63(2), 421-440.
- Dolby, N. (2012). *Rethinking multicultural education for the next generation: The new empathy and social justice*. New York: Routledge.
- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile ölçülmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21, 155-190.
- Dökmen, Ü. (1994). *İletişim çatışmaları ve empati*. Remzi Kitabevi. İstanbul.
- Egelioğlu Çetişli, N., Işık, G., Özgüven Öztornacı, B., Ardahan, E., Özgürsoy Uran, B. N., Top, E. D. ve Ünsal Avdal, E. (2016). Hemşirelik öğrencilerinin empati düzeylerine göre kültürlerarası duyarlılıkları. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(1), 27-33.
- Ekong, G., Kavookjian, J. ve Hutchison, A. (2017). Predisposition for empathy, intercultural sensitivity, and intentions for using motivational interviewing in first year pharmacy students. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 81(8), 65-72.
- Erdoğan, B. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılıkları ve çocuk haklarına yönelik tutumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Fritz, W., Mollenberg, A. ve Chen, G. M. (2002). Measuring intercultural sensitivity in different cultural contexts. *Intercultural Communication Studies*, 11(2), 165-176.
- Gay, G. (2010). Acting on beliefs in teacher education for cultural diversity. *Journal of Teacher Education*, 61(1/2), 143-152.
- Gençöz, T. (2000). Pozitif ve negatif duygu ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(46), 19-26.
- Gordon, S. R. ve Mwavita, M. (2018). Evaluating the international dimension in an undergraduate curriculum by assessing students' intercultural sensitivity. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 76-83.
- Güler, B. E. (2012). Yabancılarla Türkçe öğretiminde "öğretmen" unsuru. *International Journal of Social Science*, 5(2), 129-134.
- Güner, A. ve Levent, A. F. (2018). Halk eğitimi merkezlerinde çalışan öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri ile empatik eğilimleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 968-984.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J. ve Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421-443.
- Helmer, J. (2007). *Factors influencing the referral of English language learners within an international elementary school: A mixed methods approach* (Yayımlanmamış doktora tezi). Minnesota Üniversitesi. Erişim adresi: <https://www.proquest.com/libraries/academic/dissertations-theses/>
- Hermans, P. (2002). Intercultural education in two teacher-training courses in the North of the Netherlands. *Intercultural Education*, 13(2), 183-99.
- Hollins, E. (2015). *Culture in school learning: Revealing the deep meaning*. New York, NY: Taylor and Francis.
- Holme, K., Petri, N. ve Kirsi, T. (2009). Relationship of gender and academic achievement to Finnish students' intercultural sensitivity. *High Ability Studies*, 20(2), 187-200.
- Howard, G. (2006). *We can't teach what we don't know: White teachers, multiracial school*. New York, NY: Teacher College Press.
- James, M. (2008). *Interculturalism: Theory and policy*. London: The Baring Foundation.
- Jones, T. G. (2002). Relationship between pre-service teachers' beliefs about second language learning and prior experiences with non-English speakers. L. Minaya-Rowe, (Yay. haz.), *Teacher training and effective pedagogy in the context of student diversity*, içinde (ss. 39-64). Greenwich, CT: IAP Information Age Publishing.
- Kahneman, D. ve Krueger, A. B. (2006). Developments in the measurement of subjective well-being. *Journal of Economic Perspectives*, 20, 3-24.

- Korkmaz-Aslan, G., Kartal, A., Turan, T., Taşdemir-Yiğitoğlu, G. ve Kayan, S. (2019). Intercultural sensitivity of university students studying at health-related departments and some associated factors. *FNJN Florence Nightingale Journal of Nursing*, 27(2), 188-200.
- Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Köse, S., Tetik, S. ve Ercan, C. (2001). Örgüt kültürünü oluşturan faktörler. *Celal Bayar Üniversitesi İİBF Dergisi*, 7(1), 219-242.
- Kürtüncü, M., Arslan, N., Çatalçam, S., Yapıcı, G. ve Hırçın, G. (2018). Yataklı tedavi kurumlarında çalışan hemşirelerin kültürlerarası duyarlılıkları ile sosyo-demografik özellikleri ve empati düzeyleri arasındaki ilişkisi. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 20(1), 44-56.
- Ladson-Billings, G. (2006). Yes, but how do we do it? Practicing culturally relevant pedagogy. J. Landsman ve C. W. Lewis (Yay. haz.), *White Teachers/Diverse Classrooms: A Guide to Building Inclusive Schools, Promoting High Expectations, and Eliminating Racism* içinde (ss. 29-42). Sterling, VA: Stylus.
- Lucas, R. E. ve Diener, E. (2008). Personality and Subjective Well-Being. O. P. John, R. W. Robins ve L. A. Parwin (Yay. haz.). *Handbook of Personality: Theory and Research*, içinde (ss.795-814). New York: The Guilford Press.
- McAllister, G. ve Irvine, J. J. (2000). Cross cultural competency and multicultural teacher education. *Review of Educational Research*, 70(1), 2-34.
- McAllister, G. ve Irvine, J. J. (2002). The role of empathy in teaching culturally diverse students: A qualitative study of teachers' beliefs. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 433-443.
- Menardo, D. A. (2017). *Mindfulness, empathy and intercultural sensitivity amongst undergraduate students* (Yayımlanmamış doktora tezi). Alliant International Üniversitesi, California. Erişim adresi: <http://eric.ed.gov/?id=ED577814>
- Meydanlıoğlu, A., Arıkan, F. ve Gözüm, S. (2015). Cultural sensitivity levels of university students receiving education in health disciplines. *Advances in Health Sciences Education*, 20(5), 1195-1204.
- Micó-Cebrián P. ve Cava, M. J. (2014) Intercultural sensitivity, empathy, self-concept and satisfaction with life in primary school students. *Journal for the Study of Education and Development*, 37(2), 342-367.
- Micó-Cebrián, P., Cava, M. J. ve Buelga, S. (2019). Sensibilidad intercultural y satisfacción con la vida en alumnado autóctono e inmigrante. *Educar*, 55(1), 39-57.
- Milner, H. R. (2010a). *Start where you are, but don't stay there*. Cambridge: Harvard University Press.
- Milner, H. R. (2010b). What does teacher education have to do with teaching: Implications for diversity study? *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 1118-1131.
- Otten, M. (2003). Intercultural learning and diversity in higher education. *Journal of Studies in International Education*, 7(12), 12-26.
- Öğüt, N. (2017). *Kültürlerarası duyarlılık düzeyi ile etnik merkezçilik, yaşam doyumu ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Öğüt, N. ve Olkun, E. O. (2018). Üniversite öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık düzeyi: Selçuk Üniversitesi örneği, *Selçuk İletişim*, 11(2), 54-73.
- Pavot, W. ve Diener, E. (1993). Review of the satisfaction with life scale. *Psychological Assessment*, 5, 164-172.
- Ruan, J. (2014). Using the ABCs to support intercultural understanding. C. Finkbeiner, A. Lazar ve P. Schmidt (Yay. haz.). *Getting to Know Ourselves and Others: A Less Travelled Path to Intercultural Understanding. Literacy, Language and Learning Series*, içinde. Information Age Publishing: Charlotte, NC.

- Spinthourakis, J. A., Karatzia-Stavlioti, E. ve Roussakis, Y. (2009). Pre-service teacher intercultural sensitivity assessment as a basis for addressing multiculturalism. *Intercultural Education*, 20(3), 267-276.
- Spitzberg, B. H. ve Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. D. K. Deardorf (Yay. haz.). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, içinde (ss. 2-52). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sue, D. W. ve Sue, D. (2012). *Counseling the culturally diverse: Theory and practice*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Talib, M. T. (2006). Why is it so hard to encounter diversity? M. T. Talib (Yay.haz.). *Diversity a Challenge for Educators. Research on Educational Sciences* 27, içinde (ss. 139-156). Turku: Finnish Educational Research Association.
- Taylor, S. E., Peplau, L. A. ve Sears, D. O. (2012). Sosyal psikoloji. *Kişilerarası Sevgi ve Çekicilik* içinde (ss. 248). İmge Kitabevi, Ankara.
- Tettegah, S. ve Anderson, C. J. (2007). Pre-service teachers' empathy and cognitions: Statistical analysis of text data by graphical models. *Contemporary Educational Psychology*, 32(1), 48-82.
- Tov, W. ve Diener, E. (2008). The well-being of nations: Linking together trust, cooperation, and democracy. B. A. Sullivan, M. Snyder, ve J. L. Sullivan (Yay. haz.), *Cooperation: The political psychology of effective human interaction*, içinde (ss. 323-342). Malden, MA: Blackwell
- Tuncel, İ. ve Arıcıoğlu, A. (2018). The Factors affecting the intercultural sensitivity perception level of psychological counseling and guidance students. *International Education Studies*, 11(3), 61-69.
- Ward, C. (2001). The A, B, Cs of acculturation. D. Matsumoto (Yay. haz.). *The Handbook of Culture and Psychology* içinde (ss. 411-445). Oxford: Oxford University Press.
- Watson, D., Clark, L.A. ve Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measure of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070.
- Ünlü, İ. ve Örtten, H. (2013). Öğretmen adaylarının çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 287-302.
- Üstün, E. (2011). *Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnik merkezlik düzeylerini etkileyen etmenler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Vilà, R. (2010). La competencia comunicativa intercultural en alumnos de Enseñanza Secundaria de Catalunya. *Revista Electrónica de Investigación y Didáctica*, 3, 88-108.
- Westrick, J. M., Celeste, Y. ve Yuen, M. (2007). The intercultural sensitivity of secondary teachers in Hong Kong: A comparative study with implications for professional development. *Intercultural Education*, 18(2) 129-145.
- Yılmaz, F. ve Göçen, S. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılık hakkındaki görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(15), 374-392.
- Yuen, C. Y. M. ve Grossman, D. L. (2009). The intercultural sensitivity of student teachers in three cities. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39(3), 349-365.

Extended Abstract

Introduction

Individuals need to have more intercultural connections, communication and interactions needs because of new developments in economic, social, political and educational fields in today's World. As cultural diversity arises, the need for interculturally sensitive teachers increases as well for an effective and equal education possibility for students. Interculturally sensitive teachers have

a crucial role for students to reach equal education conditions and democratic learning environment (Ünlü & Örten, 2013).

Intercultural communication model consists of intercultural sensitivity, intercultural awareness and intercultural adroitness. Intercultural sensitivity which refers to affective dimension of intercultural communication is defined as “an individual’s ability to develop positive emotion towards understanding and appreciating cultural differences that promotes appropriate and effective behavior in intercultural communication” (Chen & Starosta, 1996). It can be stated that for teachers, empathy is the concept that provides a link function for the cultural norms and values that students experience in and out of school (Howard, 2006; Ladson-Billings, 2006; McAllister & Irvine, 2002; Milner, 2010b). Empathy is seen as an important intervention for developing students’ learning outcomes in multicultural classroom setting (Dolby, 2012). When the needs of today’s World are taken into account, empathy is inevitably one of the competences that candidate teachers need to gain during their teaching training process (Aspy, 1975; Black & Phillips, 1982; Tettegah & Anderson 2007).

Empathy is “to put oneself in someone's place and to understand someone’s emotions and thoughts correctly” (Dökmen, 1994) and emphatic tendency is “the potential for empathy ability in daily life” (Dökmen, 1988). Individual can have a better understanding for statements and emotions and later give effective reactions during communication by means of empathy which has a central role for intercultural sensitivity (Chen, 1997). Subjective well-being helps individuals feel better and be more successful in interpersonal relationships (Diener & Seligman, 2002). Subjective well-being refers to individuals’ cognitive evaluations about their life satisfaction in general and affective evaluation consisted of two components such as positive and negative affect (Diener, 1984). Subjective well-being often refers to happiness more colloquially (Lucas & Diener, 2008). In literature review, happiness was seen to be positively correlated with intercultural sensitivity (Öğüt, 2017). Also, intercultural sensitivity was found to be positively correlated with empathy and life satisfaction-a cognitive component of subjective well-being (Micó-Cebrián & Cava, 2014).

The purpose of this study was to examine predictive power of empathy and subjective well-being on intercultural sensitivity among teacher candidates. Another purpose in this study was to examine whether intercultural sensitivity differs in terms of some socio-demographic variables such as gender, teaching program type, going abroad experience, perceived language level and having acquaintances or close friends from different national or cultural backgrounds.

Method

A descriptive correlational design was utilized in this study. The dependent variable was intercultural sensitivity and dependent variables were empathic tendency and subjective well-being. The study group consists of 355 teacher candidates (253 females 71.3%, 102 males 28.7%) from different teaching departments of Faculty of Education in a state-funded university on the Mediterranean region of Turkey. Participants ranged in age between 20 and 34 years.

“Intercultural Sensitivity Scale,” the “Empathic Tendency Scale”, the “Satisfaction with Life Scale” and “Positive and Negative Affect Schedule” and finally, the “Personal Information Form” were used for data collection. In data analysis, correlation analysis, multiple regression analysis, independent samples t- test and one-way analysis of variance (ANOVA) were performed.

Results

According to study findings, intercultural sensitivity was positively correlated with empathic tendency ($r = .44, p < .01$) and also positively correlated with subjective well-being ($r = .34, p < .01$) among candidate teachers. Empathic tendency and subjective well-being scores together accounted for 21% of the variance in intercultural sensitivity. Other findings of this study indicated that empathy and subjective well-being were found to be significant predictors of intercultural sensitivity among teacher candidates.

According to socio-demographic variables results, firstly, although intercultural sensitivity scores did not significantly differ in terms of gender [$t_{(353)} = 1.80$; $p > .05$], significant difference has been found for teaching program type [$F_{(7-347)} = 4.33$; $p < .05$]. This intercultural sensitivity mean score difference was for English teacher candidates among other candidate students' groups such as candidates of science teachers, mathematics teachers, kindergarten teachers and psychological guidance and counseling students. Secondly, intercultural sensitivity mean scores differed significantly in terms of going abroad experience variable [$F_{(3-351)} = 4.33$; $p < .05$]. Intercultural sensitivity mean score of teacher candidates with going abroad experience up to twelve months and thirty days were significantly higher than mean scores of teacher candidates with no going abroad experience and one-year experience. As for perceived foreign language level, intercultural sensitivity mean score differed significantly among teacher candidates [$F_{(3-351)} = 5.71$; $p < .05$]. The intercultural sensitivity mean score of teacher candidates who perceive their foreign language as advanced level was significantly higher than the ones who stated that they do not have any foreign language knowledge and also the ones with beginner level. Finally, mean score of intercultural sensitivity differed significantly in terms of having acquaintances from different national or cultural background [$t_{(353)} = 4.57$; $p < .05$] and also having close friends from different national or cultural backgrounds [$t_{(353)} = 2.92$; $p < .05$] comparing the ones who do not have any acquaintances or close friends from different national or cultural background among teacher candidates.

Conclusion and Discussion

Findings of present study demonstrated that intercultural sensitivity, empathic tendency and subjective well-being were all positively correlated with each other among teacher candidates. Other findings of this study indicated that empathy and subjective well-being were found to be significant predictors of intercultural sensitivity among teacher candidates. According to socio-demographic variables results, although intercultural sensitivity scores did not differ significantly in terms of gender, significant difference has been found for teaching program type, going abroad experience, perceived foreign language level and having acquaintances or close friends from different national or cultural backgrounds among teacher candidates.

In present study, empathy was found to be a predictor of intercultural sensitivity. This finding supports some researches (Abaslı, 2018; Aydın & Şahin, 2017; Egelioglu Çetişli et al., 2016; Micó-Cebrián, Cava, & Buelga, 2019) in literature review. It can be concluded that empathy helps individuals understand cultural differences such as values, beliefs, language, dialects, behaviours etc. Secondly, subjective well-being was seen to be a predictor of intercultural sensitivity in this study. Similarly, some studies which examined intercultural sensitivity with life satisfaction- a cognitive component of subjective well-being (Micó-Cebrián & Cava, 2014) and happiness (Öğüt, 2017) concluded that these variables increase the intercultural sensitivity. Indeed, subjective well-being may foster peace attitudes as it can influence the way individuals perceive and relate to each others (Tov & Diener, 2008).

Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri Yöneticilerinin Teknik Liderlik Becerilerinin Geliştirilmesi*

The Development of Technical Leadership Skills of Vocational and Technical Anatolian High School Principals

Gökçe ÖZDEMİR**, Sevilay ŞAHİN***

Öz: Bu araştırmanın amacı, Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan okul yöneticilerinin teknik liderlik becerilerinin geliştirilmesi için bir eğitime ihtiyaç olup olmadığının, eğer eğitime ihtiyaç varsa böyle bir eğitimin nasıl yapılandırılması gerektiğinin yönetici, öğretmen ve eğitim yönetimi alan uzmanları görüşlerine göre belirlenmesidir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni yapılmış olup, araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Veriler içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, mesleki ve teknik eğitim yöneticilerinin teknik liderlik becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacak bir eğitime ihtiyaç olduğu tespit edilmiştir. Eğitimin, mesleki ve teknik eğitimin felsefesine ve var oluş misyonuna uygun dersleri kapsamı ve önce teorik bilgilerin verildiği, eğitim-öğretim süreci içerisinde ise pratik uygulamaların yapıldığı eğitim şeklinde verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca eğitimin değerlendirme aşamasında eğitimi veren uzmanların ve eğitimden fayda sağlayıcıların birlikte değerlendirme yapması gerektiği ve eğitimden beklenen faydanın sağlanabilmesi için eğitimlerin, alan akademisyenleri, deneyimli müdürler, sektör uzmanları ve AB temsilcileri işbirliği ile verilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mesleki ve teknik eğitim, teknik liderlik becerisi, eğitim

Abstract: The aim of this study was to determine whether it is a requirement to create a training program for the technical leadership skills of the principals working at Vocational and Technical Anatolian High Schools, and if it is needed, how such a training program should be structured according to the opinions of administrators, teachers and the experts in the field of educational administration. The study was designed in a case study pattern, which is one of qualitative research methodology and the data were collected through a semi-structured interview forms. The data were analyzed by content analysis method. As a result of the study, it was ascertained that there is a necessity for a training program that will contribute to the development of technical leadership skills of vocational and technical school administrators. It was concluded that the program should include the courses that are appropriate to the philosophy and raison d'être of vocational and technical education and theoretical knowledge should be followed by practical applications during the educational process. In addition, it was deduced that the educators and stakeholders of the training should evaluate together during the evaluation phase, and the program should be supplied in cooperation with the academicians, experienced principals, sector experts and EU representatives to yield the anticipated benefits.

Keywords: Vocational and technical education, technical leadership skills, training

Giriş

Sürdürülebilir ekonomik ve sosyal gelişimlerin sağlanması ve rekabet edilebilirliğin artırılabilmesi için ülkenin ihtiyaç duyduğu mesleki bilgi ve becerilere sahip bireylerin yetiştirebilmesinin temel dayanağı mesleki ve teknik eğitimidir. Küreselleşme ile birlikte teknolojik alanlarda yaşanan hızlı gelişmeler ve hizmet sektörünün ekonomideki payının artışı

* Bu çalışmanın bir kısmı 05 - 07 Kasım 2015 tarihlerinde düzenlenen “VI. Eğitim Yönetimi Formu”nda sözlü bildiri olarak sunulmuş ve birinci yazarın doktora tezinin bir kısmından türetilmiştir.

** Dr. Öğretim Üyesi, Gaziantep Üniversitesi, Nizip Eğitim Fakültesi, Gaziantep-Türkiye, ORCID: 0000-0002-2608-6004, e-posta: gozdemir@gantep.edu.tr

*** Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Gaziantep-Türkiye, ORCID: 0000-0002-7140-821X, e-posta: ssahin@gantep.edu.tr

sektörel ihtiyaçlara cevap verebilecek nitelikte iş gücüne olan talebi artırırken aynı zamanda bu işgücünün sahip olması gereken becerilerde de köklü değişimlere yol açmıştır. Bu eğilimin gelecekte de devam etmesi beklenmektedir. Genel olarak, belirli bir mesleğin gerektirdiği nitelikleri kazandırmayı amaçlayan mesleki eğitim; bireyin iş yaşamına ilişkin mesleki bilgi, beceri ve alışkanlıkları kazandıran ve bireyin sahip olduğu beceri ve yetenekleri farklı yönlerden geliştiren bir eğitim süreci olarak tanımlanırken (Karaçam, 1996), teknik eğitim ise; üst düzey fen ve matematik bilgisine sahip ve bu bilgileri uygulayabilme becerisi kazanmış mühendislik, tarım, sağlık, ticaret, beslenme gibi her alanda yer alabilecek insanı yetiştiren eğitim olarak ifade edilmektedir (Ünsür, 1998, Akt. Ünlüeser, 2007, s. 13). Bu çerçevede, mesleki ve teknik eğitim, gerek bireysel, sosyal ve kültürel gerekse ulusal gereksinimler için bir ülkenin eğitim sisteminin en vazgeçilmez öğelerinden birisi olarak ülkenin ekonomik ve toplumsal gelişmişliğini sağlamaktadır (Anapa, 2008, s. 5). Buradan hareketle, iş gücünün niteliğinin artırılması ve bilgi toplumunun ihtiyaçlarına cevap verebilecek esnek yapıların oluşturulabilmesi için bu sistemin uygulayıcısı olan iyi örgütlenmiş mesleki ve teknik eğitim kurumlarına ve bu kurumları iyi yönetebilecek yöneticilere ihtiyaç vardır. Ülkelerin ihtiyaç duyduğu rekabetçi ekonomiyi destekleyecek nitelikli insan gücünü yetiştirme görevi öncelikli olarak meslekî ve teknik eğitim kurumlarının işlevi olduğundan, bu kurum yöneticilerinin diğer eğitim kurumları yöneticilerinden farklı becerilere sahip olmaları gerektiği ifade edilebilir. Çünkü türü ve kademesi ne olursa olsun, bir okulun başarısında en büyük pay okul müdürüne aittir (Austin ve Holowenzak, 1985; Arnn ve Mangieri, 1988; Balcı, 2001; Buluç, 2009; Levine ve Lezotte, 1990) ve okulla ilgili her boyut mutlaka okul müdürüyle bağlantılıdır. Gürbüz ve diğerlerinin (2013, s. 170) da belirttiği üzere mesleki ve teknik eğitim okul liderlerinin başarılı olabilmeleri için sadece öğrencinin akademik başarısını artırma üzerine odaklanmamaları, aynı zamanda eğitim-öğretim ortamının etkililiğini artırmak ve beceri gelişimini desteklemek için gerekli donanımsal kaynakları temin etmeleri, derse hazırlık aşamasında öğretmeni desteklemeleri, okul içerisinde sağlıklı bir iletişimin kurulabilmesi bakımından okul içi ve okul dışı tüm paydaşlarla işbirliği bağları kurmaları, öğrencilerin öğrenme becerilerinin gelişmesi noktasında gerekli ortamları oluşturma gibi önemli görevleri üstlenmeleri gerekmektedir. Bütün bunlar da mesleki ve teknik eğitim yöneticisinin hem yaptığı işin teknik yönüyle hem de kurum içi ve kurum dışı tüm paydaşlarla nasıl etkili bir şekilde birlikte çalışacağı noktasında teknik liderlik becerilere sahip olması gerektiğini açıkça göstermektedir.

Teknik liderlik, genel olarak, örgütsel yapı içerisinde meydana gelen veya gelebilecek olan sorunlarla ilgili çözümler üretmek için mevcut paradigmalara karşı uygulanan değişimleri yönetme; yani bir örgütün alışlagelmiş olan değer, inanç ve kültür yapılarını örgütsel bir değişime uyumlu hale getirebilme olarak tanımlanmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2003; Daly ve Chrispeels, 2008; Maxwell ve Covey, 2007). Okul bazında ele alındığında ise, öğrencinin akademik başarısının artırımı, okul gelişimi ve öğretmen mesleki gelişiminde okul yöneticilerinin teknik ve uyumsal liderlik özellikleri üzerine vurgu yapılmaktadır (Daly ve Chrispeels, 2008). Bu özellikler Kochamba'ya (1996, s. 29) göre prosedürlerdeki, yöntemlerdeki ve eğitim tekniklerindeki (finans, muhasebe, bakım onarım, programlama ve satın alma) yeterliği; Meadows'a (2007) göre ise örgütsel hedeflere ulaşmada alınan sorumlulukları yerine getirmek için gerekli olan kabiliyetleri ve yeterlikleri kapsamaktadır. Mesleki ve teknik eğitim okul yöneticileri literatüründe teknik liderlik, mesleki ve teknik eğitim okul yöneticilerine özgü olan, onları diğer eğitim kurumları yöneticilerinden ayıran ve mesleki ve teknik eğitimin felsefesine ve var oluş misyonuna uygun liderlik becerileri olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda, Coates ve diğerleri (2010) meslek okulu yöneticilerinin üst düzey yönetici olduklarını ve onların özellikle; toplumsal bütünleşme, politika oluşturma, paydaşlar ile etkili iletişim ağı oluşturma becerisine sahip, örgütsel gelişim ve değişim konularında eğitilmiş, kalite güvenceyi önemseyen kişiler olması gerektiğini belirtmişlerdir. Alanda yapılan çalışmalar ışığında, mesleki ve teknik eğitim okulları yöneticilerinin, genel ortaöğretim okulları yöneticilerden farklı olarak, sahip olmaları gereken teknik liderlik becerileri; pedagojik ve sosyal beceriler, yönetimsel beceriler ve mesleki beceriler olarak üç alt başlık altında incelenmiştir (Özdemir, 2015). Pedagojik ve sosyal beceriler, öğretmen ve öğrenciler için öğretme ve öğrenmeyi etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve

geliştirilmesi, teorik bilgi ile pratik uygulamaların bütünleştirilmesi ve eğitimden beklenen verimliliğinin artırılması gibi faaliyetleri kapsamaktadır. Yönetimsel beceriler, mesleki ve teknik eğitimin kendine özgü yapısı içerisinde; okul işletmeciliği, insan kaynakları kullanımı, kalite güvence, denetim, danışmanlık, öğretimsel süreçleri kolaylaştırma ve planlama yapma gibi liderlik davranışlarını kapsamaktadır. Mesleki beceriler ise, mesleki ve teknik eğitim okul liderlerinin, iş yeri eğitimlerinin başarıyla gerçekleşmesi ve örgütsel gelişimi sağlama adına yaptığı faaliyetlerdir.

Ülke ekonomilerinin geliştirilmesinde ve artan rekabet ortamında üretilen mal ve hizmetlerin kalitesinin artırılmasında mesleki ve teknik eğitim okullarına önemli görevler düşmektedir. Özellikle, beşeri kaynakların sektörel ihtiyaçlara göre yetiştirilmesi için mesleki ve teknik eğitimin; öğretim metotlarını güncelleme, öğretmenlerini ve kurum yöneticilerini güncel gelişmeler ışığında yenileştirme ve yetiştirme ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Ayrıca mesleki ve teknik eğitim yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin yapılan çalışmalarda (Ağaoğlu, 2012; Altınkurt, 2007; Cedefop, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013; NCVER, 2001, 2003, 2007, 2012; Sadıkoğlu, 2007) göstermektedir ki bu kurum yöneticilerinin yukarıda bahsedilen gelişmeleri takip etme ve kendilerini geliştirme konusunda yeterlikleri düşük düzeydedir. Benzer şekilde Hsiao, Chen ve Yang (2008), çalışmalarında meslek lisesi müdürlerinin müfredat lideri, savunucu, yönlendirici, koordinatör, birleştirici, danışman, izleyici, koordinasyon sağlayıcı, vizyon belirleyici, kaynak sağlayıcı, uygulama sorunlarını çözücü ve geri bildirim sağlayıcısı olmaları gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Mesleki ve teknik eğitim çok uzun zamandır üzerinde çokça konuşulan ancak bu alanda yaşanan sorunların çözümü noktasında istenilen sonuçlara ulaşılmayan tam bir eğitim sorunsalıdır. Meslek liselerindeki, program çeşitliliğinin fazla olması, eğitimin ağırlıklı olarak okul-sanayi işbirliğinde yürütülmesi ve teknoloji kullanımının ön planda olması nedeniyle hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin yeterlikleri ve bu yeterlikleri kullanılabilme becerileri sık sık dile getirilmektedir. Bunun içindir ki mesleki ve teknik eğitim niteliğinin artırılarak gerek çalışan personelin, gerekse öğrencilerin ve okulun diğer paydaşlarının beklentilerinin en iyi şekilde karşılanabilmesi için bu okul yöneticilerinin sahip olması gereken teknik boyuttaki liderlik becerilerin geliştirilmesi ve bu becerilerin kazandırılması için neler yapılması gerektiği son derece önemli hale gelmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, MTE yöneticilerinin teknik liderlik becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eğitime ihtiyaç olup olmadığının, eğer eğitime ihtiyaç varsa, bu becerileri geliştirmek için tasarlanacak eğitimin; dersler, süre, değerlendirme ve eğitimi verecek kişiler boyutlarında nasıl yapılandırılması gerektiğinin belirlenmesidir. Bu amaca bağlı olarak araştırmada şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Teknik liderlik becerilerin geliştirilmesindeki, eğitim ihtiyacına yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri nelerdir?
2. İhtiyaç duyulan eğitimin; hangi derslerden oluşması, süre ve değerlendirme boyutlarının nasıl olması gerektiğine yönelik yönetici ve öğretmen görüşleri nelerdir?
3. Teknik liderlik becerileri geliştirme eğitiminde yer alabilecek; derslere, eğitimin süresine, eğitimin verilmiş şekline ve eğitimin kimler tarafından verilmesi gerektiğine yönelik eğitim yönetimi alan uzmanlarının görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma nitel araştırma türündedir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden araştırmanın doğasına uygun olan durum çalışması (case study) deseni kullanılmıştır. Millan (2000), durum çalışmalarını bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlamaktadır (Akt. Büyüköztürk Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2013, s. 249). Bu araştırmada da durum temelli bir yaklaşım benimsenerek, çapraz doğrulama yapmak için farklı katılımcı gruplardan görüşler alınmıştır.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinde yer alan Mesleki ve Teknik Eğitim Anadolu Liselerinde çalışan okul müdürleri/müdür yardımcıları, öğretmenleri ve eğitim yönetimi alan uzmanları oluşturmaktadır. Çalışma grupları amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlik ve ölçüt örnekleme yöntemleri kullanılarak belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi, genelleme kaygısı güdülmeksizin mümkün olduğunca hedeflenen çalışma grubunda olması muhtemel bütün çeşitliliği, zenginliği, farklılığı ve aykırılığı temsil edecek bütüncül bir resmin elde edilmeye çalışıldığı bir örnekleme yöntemidir (Karataş, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Öğretmen ve yönetici katılımcıların yer aldığı çalışma grubunu Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinde bulunan 3'ü şehir merkezinde, 3'ü de kırsalda yer alan toplam 6 MTE okulundaki 30 öğretmen, 18 okul müdürü/müdür yardımcısı oluşturmaktadır. Okullar; kız meslek, endüstri meslek ve ticaret meslek liseleri arasından kuruluş yılları en eski olanlar ölçüt alınarak belirlenmiştir. Eğitim yönetimi alan uzmanları ise mesleki ve teknik eğitim yöneticileri üzerine çalışmalar yapmış olma ölçütünü karşılayan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 5 öğretim üyesinden oluşmaktadır. Yönetici katılımcıların, 12'si (%66,7) erkek, 6'sı (%33,3) kadın, 6'sı okul müdürü (%66,7), 12'si (%33,3) müdür yardımcısıdır, 11'nin (%61,1) mesleki branşı kültür, 7'sinin (%38,9) ise meslektir. Yöneticilerin 11'inin (%61,1) yöneticilik deneyimi 2-5 yıl, 5'nin (%27,8) 6 yıl ve üzeri, 2'sinin (%11,1) ise 1 yıldır. Öğretmen katılımcıların, 18'i (%60) kadın, 12'si (%40) erkek, 12'sinin (%40) kurumdaki çalışma süresi 2-5 yıl, 11'inin (%36,7) 1 yıl, 7'sinin (%23,3) ise 6 yıl ve üzeridir. Ayrıca öğretmenler 20 farklı branşa sahiptirler. Eğitim yönetimi alan uzmanlarının ise, 3'ü (%60) profesör, 2'si (%40) doçent unvanına sahiptir.

Veri toplama araçları

Veriler iki farklı görüşme formu ile toplanmıştır. Formların birincisi, öğretmen ve yönetici katılımcılar için hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Öğretmen ve yönetici katılımcılar için hazırlanan görüşme formunda; eğitim ihtiyacı, eğitimde olabilecek dersler, eğitimin süresi ve eğitimin değerlendirilmesi boyutlarına yönelik toplam 4 soru yer almaktadır. Eğitim yönetimi alan uzmanlarının görüşlerini belirlemeye yönelik hazırlanan görüşme formu ise katılımcı grup içerisinde yer alan öğretmen ve yönetici görüşleri analiz edildikten sonra hazırlanmıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda, yönetici ve öğretmenlerin derslere yönelik olan görüşleri, orta öğretim yönetmeliği, Singapur hükümetinin mesleki ve teknik eğitim yöneticisi eğitim programı ve 2012 METEK strateji çalışma grubunun "Liderlik ve Finansman" isimli çalıştay sonuçları baz alınarak oluşturulmuş, dersler ve kazanımlarına yönelik 1 soru, eğitimin süresi, eğitimin verilmiş şekli ve eğitimin kimler tarafından verilmesi gerektiğine yönelik 3 soru olmak üzere toplamda 4 soru yer almaktadır. Hazırlanan formların, görüşmeler öncesi uzman görüşüne başvurularak gerekli düzeltmeleri yapılmıştır.

Verilerin analizi

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Öncelikle formlardan elde edilen veriler Atlas.ti nitel veri analiz programına aktarılarak, birbirleri ile ilişkili kavramlardan kodlar oluşturulmuş daha sonra ise her bir kod araştırmacılar tarafından görüşme soruları esas alınarak belirlenmiş temalar ve alt temalar altına yerleştirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2013), yapılan araştırmanın temelini oluşturan bir kuram ya da kavramsal çerçeve olduğunda veriler toplanmadan önce bir tema, alt tema ve kod listesi çıkarmanın mümkün olabileceğini ve verilerin analizi esnasında ortaya çıkan yeni tema ve kodların önceden oluşturulan listeye eklenebileceğini ifade etmektedirler.

Araştırmanın iç geçerliğini arttırmak için görüşmeler öncesi katılımcılara araştırmaya ilişkin bilgiler verilmiştir. Böylelikle katılımcı gruplardan daha derinlemesine ve sağlıklı veri toplanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın iç geçerliğini arttırmak amacıyla başvuru son yöntem katılımcı teyididir. Buna göre, veriler toplandıktan sonra bilgisayar ortamında yazıya aktarılmış ve katılımcılara, aktarılanların kendi algılarını yansıtıp yansıtmadığı teyit ettirilmiştir.

Araştırmada, dış geçerliği artırmak amacıyla, belirlenen kodlara ilişkin katılımcıların her birine bir kod verilerek (Ö1, Y3, Ö5, Y8, K1, K3 vb.), doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bunun yanı sıra veri toplanılan okullarda, katılımcıların farklı bölümlerden olmalarına ve öğretmenlerin yanı sıra yöneticilerden de görüş alınarak, farklı kaynaklardan veri toplama yoluna gidilmiştir.

Ayrıca iç güvenilirliği artırmak için veriler, iki farklı araştırmacı tarafından kodlanmış ve bağımsız kodlayıcılar arası tutarlılık hesaplanmıştır. Bağımsız kodlayıcıların sonuçlarına göre, oluşturulan temalar, alt temalar ve kodlar arası görüş birliği ve görüş ayrılığı olan kısımlar belirlenmiştir. Miles ve Huberman (1994) tarafından belirtilen formül yardımıyla da güvenilirlik hesaplaması yapılmıştır. Yapılan hesaplama sonunda, veri analizindeki kodlamaların güvenilirliği % 94 olarak bulunmuştur. Miles ve Huberman'ın (1994, s. 64), "Hesaplanan sonucun % 90'ı geçmesi halinde, veri toplama aracı güvenilir olarak kabul edilir." ifadesinden hareketle yapılan analizin güvenilir sonuçlar verdiğini söylenebilir.

Yıldırım ve Şimşek (2013), araştırmada dış güvenirliliğin sağlanması amacıyla veri toplama ve analiz yöntemleri ile ilgili ayrıntılı açıklamalara yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, verilerin nasıl toplandığı ve analiz edildiği ile ilgili detaylı açıklamalara yer verilmiştir.

Bulgular

MTE yöneticilerinin, teknik liderlik becerilerinin geliştirilmesi için bir eğitime gereksinim olup olmadığına yönelik öğretmen ve yöneticilerle görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda, öğretmenlerin ve yöneticilerin büyük bir çoğunluğunun mesleki ve teknik eğitimde, sürdürülebilir gelişimin sağlanması için teknik liderlik becerilerin geliştirilmesinde yöneticilerin eğitim almaya ihtiyacı olduğunu (n=27, n=16), katılımcıların çok az bir kısmının ise eğitime ihtiyaç olmadığını (n=3, n=2) belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların bazılarının görüşleri şunlardır:

"Mesleki ve Teknik eğitimde sürdürülebilirlik için hayat boyu öğrenmenin öneminden bahsediliyor hep, bu bağlamda yaklaşırsak, eğitim alınsın hatta uygulamalı eğitim yani uygulamanın gözlemlendiği hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitimler olsun." (Ö4)

"Kesinlikle eğitim alınması gerektiğine inanıyorum. Bizler her zaman için alanın bizden beklediklerini karşılayamıyoruz, bu noktadaki eksikliklerimizi gidermek ve okulun sadece bürokratik yapısını yürütmeye çalışmaktan ziyade okulun amaçlarını gerçekleştirebilecek liderlik becerilerine sahip olmamız gerekiyor." (Y1)

"Eğitime ihtiyaç yok çünkü bizim yöneticilerimizin eğitime değil, okulu daha iyi şartlara getirebilmek, eğitim-öğretim kalitesini arttırabilmek amaçlı desteğe ihtiyacı var diye düşünüyorum." (Ö3).

"Eğitime gerek yok bence kişi isterse kendini geliştirebilir." (Y3)

İkinci alt problemde, öğretmen ve yöneticilere teknik liderlik becerilerin geliştirilmesinde ihtiyaç duyulan bir eğitimde yer alması gereken derslere, eğitimin süresine ve eğitimin değerlendirme boyutlarına ilişkin sorular sorulmuştur. Öğretmen ve yöneticilerin bu alt probleme yönelik görüşleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.
Öğretmen ve Yöneticilerin Teknik Liderlik Becerilerin Geliştirilmesi Eğitimi Yönelik Görüşleri

Tema	Alt tema	Kodlar (Öğretmen)	n	Kodlar (Yönetici)	n
Eğitimin yapılandırılması	Eğitimde yer alması istenen dersler	✓ Liderlik	11	✓ İletişim	7
		✓ İletişim	11	✓ Mesleki ve Teknik Eğitimi Tanıma	6
		✓ Veri Toplama ve Analiz Yapma	7	✓ Liderlik	5
		✓ Mesleki ve Teknik Eğitimi Tanıma	6	✓ Kariyer Danışmanlığı	3
		✓ Stratejik Planlama	6	✓ Zaman Yönetimi	2
		✓ Bütçe Yönetimi	3	✓ Veri Toplama ve Analiz Yapma	2
		✓ Okul Hukuku	3	✓ Bütçe Yönetimi	2
		✓ Risk Yönetimi	3	✓ Stratejik Planlama	2
		✓ Kaynak Yönetimi	2	✓ Değişim Yönetimi	1
		✓ Değişim Yönetimi	2	✓ Teknoloji Kullanımı	1
		✓ Kariyer Danışmanlığı	2	✓ Kaynak Yönetimi	1
		✓ Zaman Yönetimi	1		
		Eğitimin süresi	✓ Dersin içeriğine göre düzenlenmelidir	9	✓ Dersin içeriğine göre düzenlenmelidir
	✓ Devamlılık arz etmelidir		6	✓ Devamlılık arz etmelidir	4
	✓ Alan uzmanları karar vermelidir		5	✓ Bir eğitim-öğretim dönemi olmalıdır	2
	✓ Bir eğitim-öğretim yılı olmalıdır		4	✓ Bir eğitim-öğretim yılı olmalıdır	2
	✓ Bir eğitim-öğretim dönemi olmalıdır		2	✓ 10 günlük olmalıdır	1
	✓ Bir hafta olmalıdır		1	✓ Bir haftalık olmalıdır	1
	Eğitimin değerlendirilmesi	✓ Anketlerle paydaş değerlendirmesi	14	✓ Anketlerle paydaş değerlendirmesi	5
		✓ Performans kriterlerine göre değerlendirme	5	✓ Alan uzmanlarına göre değerlendirme	2
		✓ İzleme, değerlendirme ve geri dönüt verme	5	✓ Performans kriterlerine göre değerlendirme ve geri dönüt verme	2
		✓ Alan uzmanlarına göre değerlendirme	3	✓ İzleme, değerlendirme ve geri dönüt verme	2
				✓ Değerlendirmeye gerek yok	1

Tablo 1. incelendiğinde, eğitimde hangi dersler yer almalıdır? Sorusuna her iki katılımcı grupta, mesleki ve teknik eğitimde kalite ve başarıyı hedef alan bir teknik liderlik beceri eğitiminin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar, liderliğin önemine dikkat çekerek; Liderlik (n=11, n=5), İletişim (n=11, n=7), Veri toplama ve Analiz yapma (n=7, n=2), Mesleki ve Teknik Eğitimi Tanıma (n=6, n=6), Stratejik Planlama (n=6, n=2), Bütçe Yönetimi (n=3, n=2), Kaynak Yönetimi (n=2, n=1), Değişim Yönetimi (n=2, n=1), Kariyer Danışmanlığı (n=2, n=3), Zaman Yönetimi (n=1, n=2) gibi derslerin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmen katılımcıların bir kısmı, okullardaki disiplin sorunları ile mücadelede, Okul Hukuku (n=3), amaç ve hedeflere ulaşmada ortaya çıkabilecek riskleri yönetebilme adına ise Risk Yönetimi (n=3) derslerinin olması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Yönetici katılımcılar ise, MTE için teknoloji kullanımının önemine dikkat çekerek, Teknoloji Kullanımı (n=1) dersinin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların bazılarının konuya ilişkin görüşleri şunlardır:

“...Güncel gelişmeleri takip, liderlik, iletişim, okulu tanıma, hukuksal olaylara müdahale vb. dersler olabilir.” (Ö5).

“Mesleki ve Teknik eğitimde en önemli şey yönetici becerisidir bence, birçok yönetici bu kurumları ilköğretim, ortaokul veya diğer liseler ile karıştırıyorlar. Oysaki buranın kendine özgü bir yapısı var. Özellikle iletişim ve yönetim alanlarında birikim ister. Bundan dolayı iletişim, liderlik, mesleki eğitimi tanıma, bütçe yönetimi vb. konularda beceri sahibi olmalıdırlar.” (Ö1)

“Eğitim; mesleki ve teknik eğitimin işleyişini, amacını, bütçeyi, iletişimi, yönetimi konu alan bir eğitim şeklinde tasarlanmalıdır diye düşünüyorum. Çünkü bir MTE yöneticisi en çok bu konularda zorlanıyor hele birde meslekçi değilse işler daha da kendisi için karmaşık hale gelebiliyor.” (Y3)

“Bu eğitim içeriği günün şartlarına ve kişisel ihtiyaçlara göre güncellenebilir ve yıl içerisinde tekrar edebilen uygulamalı eğitimi hedef alan bir yapıya sahip olmalıdır. Özellikle yöneticilerin mesleki ve teknik eğitimin ruhunu anlayan liderler olarak yetişmesine, öğrencilerin kariyer planlamalarında onlara yön verecek bilgiye, iş dünyasında yaşanan hızlı gelişmeleri takip ederek, okullarına yansıtabilecek değişim yöneticisi olmaya imkân sağlamalıdır.” (Y12).

Eğitimin süresi ve eğitim sürecinin değerlendirilmesi nasıl olmalıdır? Sorusuna öğretmen ve yönetici katılımcılar, özellikle süre boyutunda derslerin içeriğinin eğitim süresini belirleyeceğine vurgu yaparak (n=9, n=6), eğitimin sürdürülebilirlik özelliğinin olması gerektiği yorumunu yapmışlardır (n=6, n=4). Bunun yanı sıra eğitimin, süre olarak; 10 gün (n=1) ve bir haftalık bir süreyi kapsamasının yeterli olacağını (n=1) ifade eden yöneticilerimizde olmuştur. Eğitimin değerlendirme boyutuyla ilgili olarak öğretmen ve yönetici katılımcılar bir eğitimi en iyi o eğitimden faydalananların değerlendireceği düşüncesiyle değerlendirmenin, paydaşlardan görüş alma (n=14, n=5), performans kriterlerine göre değerlendirme (n=5, n=2) şeklinde olması gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırma katılımcılarının bazıları ise eğitimin teorik olarak verildikten sonra uygulamayı izleme, değerlendirme ve sonuçlara bağlı olarak geri dönüt verme (n=5, n=2) şeklinde olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bazı öğretmen ve yönetici katılımcıların eğitimin, süre ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Çok uzun süren eğitimler bir süre sonra amaçtan sapabiliyor, bundan dolayı on günlük bir eğitim daha önce belirttiğim derslerin anlatılabilmesi için yeterlidir.” (Y10)

“Biz yöneticiler yoğun çalışan insanlarız birde çalıştığımız okul MTE olunca iş yükünüz diğer okul türlerine göre üç dört kat artıyor. Bu sebeple bir haftalık bir eğitim yeterlidir. Belki öğrenilenler süreç içerisinde uygulaması yönünden takip edilebilir.” (Y17)

“Bence eğitimin süresi ders içerikleri ve derslerin işleniş biçimlerini esas olan bir program şeklinde tasarlanmalıdır...” (Y3)

“Hiç bir eğitim değerlendirme boyutu olmazsa kendinden beklenen faydayı sağlamaz en azından bu bizim ülkemizde böyle, bundan dolayı alınan eğitimlerin okullarda ne kadar uygulandığına yönelik gözlem, anket, değerlendirme formları vb. uygulanmalıdır.” (Ö1)

“Eğitimin değerlendirilmesi performans değerlendirmesi şeklinde olmalıdır. Çünkü ölçülmeyen hiç bir şey iyi demek değildir. Ancak ölçülürse iyi olup olmadığına karar verebiliriz.” (Ö15)

“...İzleme, değerlendirme ve geri dönüt verme şeklinde olmalıdır.” (Ö22)

Üçüncü alt problemde ilk olarak, yönetici ve öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonrasında; katılımcıların eğitimde yer alabilecek derslere yönelik olan görüşleri, orta öğretimin yönetmeliği, Singapur hükümetinin mesleki ve teknik eğitim yöneticisi eğitim programı ve 2012 METEK strateji çalışma grubunun “Liderlik ve Finansman” isimli çalıştay sonuçları baz alınarak hazırlanmış teknik liderlik becerilerin geliştirilmesi eğitiminde yer alabilecek derslerin ve ders kazanımlarının uygunluğuna yönelik eğitim yönetimi alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Görüşme verilerine bağlı olarak, eğitim yönetimi alan uzmanlarının kendilerine sunulan dersler ve kazanımlarına yönelik olumlu görüşler bildirdiği (n=5) sonucuna varılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan uzmanlardan bazıları belirtilen derslerin yanı sıra, MTE’nin yapısına, misyonuna ve oraya giden öğrenci profiline bağlı olarak; “Mesleki ve Teknik Eğitimde Okul Terkleri, Devamsızlık ve Okul İçi Şiddet (n=1), Etkili Takım Çalışması (n=1), Proje Geliştirme (n=1), Program Geliştirme (n=1), İnovasyon (n=1) ve Eğitim Yönetimi (n=1) gibi derslerin de olması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların bazıları görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

“Mesleki ve Teknik Eğitim Sistemlerine Genel Bakış” adlı ders kazanımlar yönünden uygundur. Belki dersin adı “Mesleki ve Teknik Eğitime Giriş” olarak değiştirilebilir.” (K1)

“Meslek liselerinin birçoğunun döner sermayesi olduğu için bu okul yöneticilerinin bütçeleme konusunda bilgi sahibi olmaları gerekmektedir Bundan dolayı “Mesleki ve Teknik Eğitim Okullarında Bütçe Yönetimi ve Kontrolü” adlı ders eğitimler içerisinde yer almalıdır. Bu ders kazanımlar yönünden uygundur.” (K2).

“Öğrencilerin yetenek, beceri ve kişilik özelliklerine uygun olan programlara yönlendirilmesinin yapılmasında yöneticilerin bilinçli olması oldukça önemlidir. Bu bağlamda “Mesleki Gelişim ve Kariyer Danışmanlığı” adlı ders kazanımları yönünden uygundur.” (K3)

“Veriye dayalı, planlamalar yapabilme her kademe yöneticisinin bilmesi gereken bir konudur. Eğitimde sürdürülebilirliğin sağlanması, yapılan çalışmaların takibi, özellikle meslek liselerinde öğrencinin hem eğitim süreci içerisinde hem de iş hayatına geçtiği süreçteki gelişiminin izlenmesi, sistemin kendini yenilemesi ve geliştirebilmesi için veri toplama ve analiz etme önemlidir. “Veri toplama ve Analiz Yapma” dersi kazanımlar yönünden uygundur.” (K4)

“Meslek liselerine gelen öğrenciler tabir yerindeyse bizim ülkemizde maalesef ki kalbur altı olarak değerlendirilen kişiler, profil böyle olunca yöneticiler açısından o öğrencileri sistemde tutma, yaşanacak şiddet olaylarını yönetebilme becerisi ön plana çıkmaktadır. Bu sebeplerden dolayı, mutlaka “Mesleki ve Teknik Eğitimde Okul Terkleri, Devamsızlık ve Okul İçi Şiddet” adlı bir dersin beceri geliştirme eğitiminde yer alması gerektiğini düşünüyorum.” (K5)

“Günümüz koşullarının okullarda proje kültürünün oluşturulmasını zorunlu kıldığını düşünüyorum. Mesleki ve teknik eğitim okulları bu konuda daha yaratıcı ve inovatif çalışmalar yapabilme açısından avantajlı okullar bundan dolayı teknik liderlik beceri geliştirme eğitiminde “Proje Geliştirme” adlı bir ders yer almalıdır.” (K2).

Üçüncü alt problemde ikinci olarak, teknik liderlik becerilerin geliştirilmesine yönelik yukarıda belirtilen dersleri içerecek bir eğitimin; veriliş şekline, süresine ve kimler tarafından verileceğine ilişkin eğitim yönetimi alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Katılımcıların görüşleri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2.

Eğitimin Yapılandırılmasına İlişkin Eğitim Yönetimi Alan Uzmanları Görüşleri

Tema	Alt Temalar	Kodlamalar/Alt kodlar	n
Eğitimin Yapılandırılması	Eğitimin verilmiş şekli	✓ Teorik	5
		✓ Uygulama	5
		✓ İyi uygulamalar	1
	Eğitimin süresi	✓ Teorik eğitim:	5
		➤ 3-5 gün	2
		➤ 120 saat	2
		➤ 200 saat	1
		✓ Uygulamalı eğitim:	5
	➤ Yüksek lisans eğitim süresi kadar	1	
➤ Bir eğitim-öğretim dönemi	4		
Eğitimi kimlerin vereceği	✓ Alan akademisyenleri	5	
	✓ Deneyimli okul müdürleri	5	
	✓ Sektör ve AB uzmanları	2	

Tablo 2. incelendiğinde, araştırmaya katılan eğitim yönetimi alan uzmanlarının tamamı (n=5), eğitimin işleyiş yapısının genişlik ve derinlik olmak üzere iki aşamada tasarlanması gerektiğine vurgu yaparak eğitimlerin teorik (n=5) ve uygulama temelli (n=5) olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun dışında bir uzman eğitimlerde mesleki ve teknik eğitime yönelik iyi uygulama örneklerinin de incelenmesini ve buna göre bir yapılanmanın olması gerektiğine vurgu yapmıştır.

Araştırmaya katılan uzmanlar eğitim süresinin genel anlamda teorik ve uygulamalı eğitime göre farklılaşacağını ifade ederek, bazı uzmanlar teorik eğitim süresinin 3-5 gün (n=2), 120 saat (n=2) ve 200 saat (n=1) olabileceğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan bir uzman, uygulamalı eğitimin yüksek lisans eğitim süresi kadar olması gerektiğini belirtirken, bazı katılımcılar ise becerinin davranışa dönüşebilmesi için eğitimin sonuçlarının gözlenmesi gerektiğinden eğitim süresinin en az bir eğitim-öğretim dönemi (n=4) kadar olması gerektiğine vurgu yapmışlardır.

Araştırmaya katılan uzmanların tamamı (n=5) eğitimin; alan akademisyenleri ve deneyimli okul müdürleri tarafından verilmesi gerektiğini belirtirlerken, araştırmaya katılan iki uzman ise, eğitimi verecekler arasında mutlaka mesleki ve teknik eğitimin hitap ettiği sektör ve AB uzmanlarının da olması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Katılımcıların bazıları görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

“Hizmet öncesi veya hizmet içi verilen yönetici eğitimleri genel olarak teorik anlatımlı eğitimlerdir. Bundan dolayı hem öğrenenler hem de öğreticiler açısından süreç beklenen gibi sonuçlanmamakta, oysaki eğitim denildiği zaman teorik ve uygulamalı eğitimin birlikte olduğu eğitimler tasarlanmalıdır. Sürede teorik kısmın anlatıldığı 3-5 günlük eğitimin sonrasında, teorik bilginin davranışa dönüşmesinin gözlenebileceği uygulamalı eğitim olmalıdır. Buda en az bir eğitim- öğretim dönemi kadar olmalıdır. Eğitim; alan akademisyenleri, alanda iyi uygulamalar yapan yöneticiler, sektör uzmanları ve AB uzmanları kombinasyonunda verilmelidir.” (K2)

“Beceri kazandırma eğitimleri teorik ve uygulamalı olarak iki kısımdan oluşmalıdır. Böylesi bir eğitim, 120 saatlik teorik, bir yüksek lisans süresi kadarda uygulamalı eğitimi içermelidir. Bu süreçte okul ziyaretleri yapılmalı, teoriğin uygulamaya dönüşmesi yerinde izlenmelidir. Eğitimi verecekler arasında mutlaka sektörden kişiler, alan akademisyenleri, deneyimli okul müdürleri olmalıdır.” (K3)

“Dünyadaki yönetici yetiştirme programları incelendiğinde eğitimlerin teorik ve uygulamalı olarak verildiği görülmektedir. Ayrıca eğitim sürecinde iyi uygulamalar mutlaka incelenmeli ve neler yapılabileceği konusunda farkındalık kazandırılmalıdır. Eğitimin teorik kısmı 200 saat, uygulama kısmı ise en az bir eğitim-öğretim süreci kadar olmalıdır. Eğitimi; alan akademisyenleri, iyi uygulamalar yapan yöneticiler ve AB uzmanları vermeli ki eğitimden beklenen fayda sağlanabilsin.” (K5)

Bütün bu bulgulardan hareketle, öğretmen, yönetici ve eğitim yönetimi alan uzmanlarından alınan görüşler doğrultusunda Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi yöneticilerinin teknik liderlik becerilerinin geliştirilmesi için ihtiyaç duyulan eğitim; önerilen dersler, süre, değerlendirme ve eğitimi verecekler boyutları bir araya getirilerek Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3.
Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri Yöneticilerinin Teknik Liderlik Becerilerinin Geliştirilmesi Eğitimi

Önerilen dersler	Süre	Değerlendirme	Eğitimi verecekler
<ul style="list-style-type: none"> Mesleki ve Teknik Eğitime Giriş Mesleki ve Teknik Eğitimde Uygulamalar Mesleki Gelişim ve Kariyer Danışmanlığı Mesleki ve Teknik Eğitimde Liderlik Eğitimde Stratejik Planlama Mesleki ve Teknik Eğitim Okullarında Bütçe Yönetimi ve Kontrolü Mesleki ve Teknik Eğitimde Kaynak Yönetimi Eğitimde Örgütsel Değişim Eğitim Örgütlerinde İletişim Eğitimde Veri toplama ve Analiz Yöntemleri Okullarda Risk Yönetimi Mesleki ve Teknik Eğitimde Okul Terkleri, Devamsızlık ve Okul İçi Şiddet Etkili Takım Çalışması Proje Geliştirme Program Geliştirme İnovasyon 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Teorik eğitim süresi:</i> Eğitim-öğretim dönemi başında verilecek şekilde -3-5 gün arası -120 saat -200 saat -10 gün <i>Uygulamalı eğitim süresi:</i> Alınan teorik eğitimin pratikte uygulanabilmesi ve buna bağlı değerlendirme yapılabilmesi için; -Yüksek lisans eğitim süresi -En az bir eğitim-öğretim dönemi - Bir eğitim-öğretim yılı 	<p><i>Karma değerlendirme olarak;</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Teorik eğitimi veren uzmanların program kazanımlarına göre değerlendirmesi Eğitimden fayda sağlayıcıların değerlendirmesi (anketlerle paydaş değerlendirmesi, performans kriterlerine göre değerlendirme). 	<p><i>Derslerin içeriklerine göre;</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Alan akademisyenleri Deneyimli okul müdürleri Sektör ve AB uzmanları

Tablo 3. incelendiğinde, 3 temel beceri olan; pedagojik ve sosyal becerileri, yönetsel becerileri ve mesleki becerileri geliştirebilecek derslerin önerilen eğitim içerisinde yer aldığı görülmektedir. Eğitim süresinin; teorik ve uygulamalı eğitim olarak iki aşamalı olarak, değerlendirme sürecinin ise, teorik eğitimi veren uzmanların program kazanımlarına göre ve eğitimden fayda sağlayıcıların değerlendirmesi şeklinde yapılandırıldığı görülmektedir. Ayrıca böyle bir eğitimin, derslerin içeriklerine göre; alan akademisyenleri, deneyimli okul müdürleri, sektör ve AB uzmanları işbirliğiyle verilmesi gerektiği görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bulgularına göre, mesleki ve teknik eğitim okulları yöneticilerinin, bu okulların misyonları göz önüne alınarak, teknik liderlik becerilerinin geliştirilmesi için bir eğitime ihtiyaçları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Işık'ın da (2003), belirttiği gibi, müdürlük formasyon programına katılmış bireylerin müdür olarak görev yapacakları okulların tür ve düzeyleri önemli bir boyuttur. Her okul türü ve düzeyine uygun programlar oluşturulmalıdır. Her okulun kendine özgü özellikleri olduğu gibi okulların tür ve düzeylerine göre de aralarında büyük farklılıklar vardır. Bu bağlamda, gelişen yeni teknolojiler ile birlikte iş dünyasının artan rekabet koşulları ve bilgi toplumunun gerektirdiği yeni beceriler, mesleki ve teknik eğitim yöneticilerinin bu becerileri kazanması için eğitimlerini ön plana çıkarmaktadır denebilir. Castetter ve Young (2000), örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi için önemli bir süreç olan insan kaynaklarının geliştirilmesinde öncelikle, örgüt çalışanlarının eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bunu destekler nitelikte, Kesim de (2009), yaşam boyu öğrenme kavramının 21. yüzyılda önem kazanmasıyla birlikte, öğrenme kavramının yeniden yorumlanmaya başlandığına ve daha önce bilinen bazı kavramların günümüz koşulları çerçevesinde yeniden ele alınması gerektiğine vurgu yapmıştır.

MTE yöneticilerinin teknik liderlik becerilerini geliştirmeye yönelik derslere ilişkin bulgulara göre, verilecek bir eğitimin mesleki ve teknik eğitimin amacına uygun olarak; liderlik, iletişim, veri toplama ve analiz yapma, mesleki ve teknik eğitimi tanıma, stratejik plan yapma, bütçe yönetimi, okul hukuku, risk yönetimi, kaynak yönetimi, değişim yönetimi, kariyer danışmanlığı ve zaman yönetimi derslerini içermesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenler eğitimde toplamda 12 ders olması gerektiğini önerirken, yöneticiler 11 ders önerisinde bulunmuşlardır. Öğretmenler eğitimin insan odaklı bir sistem olması ve belirlenen eğitimsel hedeflere ulaşmada risk taşınması nedeniyle Okul Hukuku ve Risk Yönetimi derslerinin olması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Yöneticiler ise, mesleki ve teknik eğitimin sektörel gelişmelerin gerisinde kalmaması için teknoloji kullanımının önemine dikkat çekerek, Teknoloji Kullanımı dersinin eğitimlerde yer alması gerektiğini belirtmişlerdir. Usdan (2000), çalışmasında geçtiğimiz yüzyılda müdürün rollerini; yasal mevzuatı uygulamak, programı yürütmek, okulun ve personelin ihtiyaçlarını gidermek, bütçeyi dengeli bir şekilde kullanmak, okulu güvenli bir yer haline getirmek ve toplumla ilişkileri sağlıklı bir şekilde yürütmek olarak tasarlandığını belirtmiştir. Bulguyu destekler nitelikte, Young (2007), okul yöneticilerinin hayat boyu öğrenmeyi felsefe edinen bir anlayışla mesleki gelişim içerisinde olmalarının önemine dikkat çekerek, özellikle; öğretimsel liderlik, yönetsel liderlik, çatışma yönetimi, finansal konular, okul hukuku ve yönetmelikler, zaman yönetimi ve öğretmen mesleki gelişimi noktasındaki rol ve sorumluluklarına vurgu yapmıştır. Benzer olarak, Avrupa Mesleki ve Teknik Eğitim Geliştirme Merkezi (Cedefop, 2009), mesleki ve teknik eğitim müdürlerinin sorumluluklarını; yönetsel, finansal, insan kaynakları yönetimi, pedagojik liderlik olarak tanımlamıştır. Bu bulgu gösteriyor ki, MTE yöneticilerinin teknik liderlik becerilerinin okulların amaçları göz önüne alınarak iyi tasarlanmış bir eğitimle desteklenmesi gerekmektedir. METEK (2012), projesinde de yöneticilik için sertifika programı olması gerektiği bu programın içerisinde de; personel yönetimi, iletişim, finans yönetimi, kaynak yönetimi, öz değerlendirme temelli kalite güvence, değişim yönetimi, problem çözme, süreç yönetimi, risk yönetimi ve sektörle iletişim ders modüllerinin olması gerektiği belirtilmiştir. Gerek alan yazına, gerekse araştırma bulgularına göre, mesleki ve teknik eğitimdeki müdürlerin; liderlik, teknoloji kullanımı, toplantı yönetimi, raporlama yapabilme, farklı insanlarla iletişim ve etkileşimde bulunma, etkili takım çalışması yapma, stratejiler

geliştirebilme, finansal yönetim, zayıf ve güçlü yönleri belirlemek için analiz yapma, risk alabilme, ulusal ve yerel dengeleri gözeterek planlamalar yapma, değişimi yönetebilme noktalarında gerekli becerileri kazanmaları gerektiği ifade edilebilir.

Eğitimin süresine yönelik bulgulara göre, sürenin; dersin içeriğine göre belirlenmesi, eğitimi verecek kişilerin süreye karar vermesi, uygulamalı ve teorik olarak düşünüldüğünde, teorik eğitimin 3-5 gün, ya da 200 saat olması, uygulama kısmının ise sonuçlarının ölçülmesi için bir eğitim-öğretim yılı ya da bir eğitim-öğretim dönemi kadar olması, gerektiği gibi farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Bu bulgulara bağlı olarak, eğitimin teorik ve uygulamalı olarak iki bölümden oluşması gerektiği, süreninde teorik bilginin uygulamada kendini gösterecek kadar bir süreci kapsamı gerektiği söylenebilir. Bu bulguya paralel olarak, Balyer ve Gündüz (2011), çalışmalarında, Türkiye’de eğitim yöneticisi yetiştirmeye yönelik teorik ve pratik süreci olan bir eğitim modeli sunmuşlardır. Bu modelde, yönetici adaylarının belirlenen üniversitelerde 2 yıl müdürlük formasyonu eğitimine tabi tutulmalarına ayrıca adayların okulu yönetme, eğitim ve öğretimi planlama, takım çalışmasını organize etme, çatışmayı çözme, iletişim becerilerini geliştirme, personeli geliştirme, araştırma sonuçlarını yorumlama ve değerlendirme, portfolyo hazırlama, okul programlarını yönetme ve okul geliştirme gibi birçok alanda uygulamalı beceriler kazanması gerektiğine vurgu yapılmıştır.

Eğitimin değerlendirilmesine yönelik bulgulara göre, eğitim değerlendirmesinin; paydaş değerlendirmesi, performans değerlendirmesi, izleme, değerlendirme ve geri dönüt verme ve eğitim verenlerin değerlendirmesi şeklinde olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara göre, katılımcıların, okul yöneticilerinin çok yönlü görüşler doğrultusunda kendi güçlü ve zayıf yönlerini görebilecekleri bir değerlendirme sistemini önemsedikleri söylenebilir. Araştırma bulgusunu destekler nitelikte, Can ve Çelikten (2000), araştırmalarında, eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi amacıyla hazırlanacak olan programlardaki ders içeriklerinin örnek uygulamalarla desteklenmesi ve paydaşların görüşleri alınarak değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Eğitim yönetimi alan uzmanlarının, kendilerine sorulan dersler ve ders kazanımlarını uygun buldukları sadece bazı dersler için, dersin ismine yönelik önerilerde buldukları, eğitimin; alan akademisyenleri, deneyimli okul müdürleri, sektör ve AB uzmanları tarafından verilmesi gerektiği kanısında oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgudan hareketle, eğitim yönetimi alan uzmanlarının mesleki ve teknik eğitim yöneticilerine verilebilecek bir eğitimde mesleki ve teknik eğitimin kendine özgü yapısını göz önüne aldıkları, yönetim sorumluluğunu taşıyan MTE yöneticilerinin bu bağlamda yetişmesini destekledikleri şeklinde yorumlanabilir. Zira METEK (2012), proje raporlarında da, genel orta öğretim liderleri ile mesleki ve teknik eğitimde görevli liderler arasında hedef alacakları gruplar açısından farklılıklar olduğundan dolayı yöneticilerin, bir takım farklı liderlik becerilerine sahip olmaları gerektiğine vurgu yapılmıştır. Yine araştırma bulgusunu destekler nitelikte, Özmen ve Kömürlü’nün (2010) yaptığı araştırmada, yönetici yetiştirmede, teorik ve pratiğe dayalı hizmet içi eğitim ve seminerlerin düzenlenmesi, mentör müdürler tarafından uygulamalı eğitim yönetimi (staj gibi), MEB-YÖK işbirliğinde hazırlanacak akademik eğitim programları ve liderlik eğitimi gibi eğitimlerin olması gerektiği yönünde görüşler belirtilmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, mesleki ve teknik eğitim yöneticilerinin teknik liderlik beceri gelişimlerinin tüm katılımcı gruplar tarafından önemsendiği söylenebilir. Ayrıca tüm okullar gibi mesleki ve teknik eğitim okullarının da amaçları göz önüne alınarak, teknik liderlik becerilerin geliştirilmesine yönelik teorik ve uygulama olacak şekilde iki aşamalı ve çok yönlü değerlendirmeyi içeren bir eğitimin olması gerektiği sonucuna ulaşıldığı söylenebilir. Şentuna’ya (2007) göre, yöneticilik eğitimleri okul tür ve kademesine uygun yöneticilik becerilerini kapsamalıdır. Çünkü bu kapsamda eğitim almamış bir eğitim yöneticisinin okulunda oluşan sıkıntılar sadece öğretmeni, öğrenciyi, eğitim-öğretim niteliğini olumsuz etkilemeyecek dolaylı olarak tüm toplumu olumsuz yönde etkileyecek ve okulun amaçları ile Milli Eğitimin genel amaçları arasında fark oluşmasına neden olacaktır. Araştırma sonuçlarına bağlı olarak;

1. Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri yöneticilerine okullarının var oluş misyonlarına uygun teknik liderlik beceri eğitimlerinin verilmesi,

2. Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri yöneticilerinin teknik liderlik beceri eğitimlerinin teorik ve uygulamalı olacak şekilde iki aşamalı bir eğitim olarak tasarlanması,
3. Veri zenginliği sağlama adına, araştırmanın çalışma grubu çeşitlendirilerek, farklı paydaş gruplarından (öğrenciler, yardımcı personel, ilgili özel sektör yöneticileri ve sivil toplum kuruluşları, yerel yönetim temsilcileri vb.) görüşler alınarak, MTE yöneticilerinin teknik liderlik becerileri standartlarının oluşturulması önerilebilir.

Kaynaklar

- Ağaoğlu, E., Altınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya İli). *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(164), 160-175.
- Altınkurt, Y. (2007). *Eğitim örgütlerinde stratejik liderlik ve okul müdürlerinin stratejik liderlik uygulamaları* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Anapa, S. (2008). *Avrupa birliğine uyum sürecinde Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Arnn, J. W. ve Mangieri, J. (1988). Effective leadership for effective schools: A survey of principals’ attitudes. *NASSP Bulletin*, 72(505), 1-7. doi./10.1177 %2F019263658807250502
- Austin, G. R. ve Holowenzak, S. P. (1985). *An examination of 10 years of research on exemplary schools: Research on exemplary schools*. G. R. Austin, H. Garber (Yay. haz.). Orlando: AcademicPress.
- Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme: kuram, uygulama ve araştırma* (Geliştirilmiş ikinci baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balyer, A. ve Gündüz, Y. (2011). Değişik ülkelerde okul müdürlerinin yetiştirilmesi: Türk Eğitim Sistemi için bir model önerisi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 4(2), 182-197.
- Buluç, B. (2009). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 71-86.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can, N. ve Çelikten, M. (2000). Türkiye’de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi süreci. *Milli Eğitim Dergisi*, 148. Erişim adresi: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/148/11.htm.
- Castetter, William, B., Young ve Phillip. I. (2000). *The human resource function in educational administration* (Seventh edition). Upper Saddle River, New Jersey: Merrill.
- CEDEFOP (2008). A sample of competence frameworks for vet profiles. *European Centre for The Development of Vocational Training Publications*. Erişim adresi: www.cedefop.europa.eu.
- CEDEFOP (2009a). Modernising vocational education and training. *European Centre for The Development of Vocational Training Publications*. Erişim adresi: www.cedefop.europa.eu.
- CEDEFOP (2009b). Competence framework for vet professions: Handbook for practitioners. *European Centre for The Development of Vocational Training Publications*. Erişim adresi: www.cedefop.europa.eu.
- CEDEFOP (2009c). Competence framework for vet professions handbook. *European Centre for The Development of Vocational Training Publications*. Erişim adresi: www.cedefop.europa.eu.
- CEDEFOP (2010). Professional development opportunities for in-company trainers. *European Centre for The Development of Vocational Training Publications*. Erişim adresi: www.cedefop.europa.eu.
- CEDEFOP (2011). Exploring leadership in vocational education and training. *European Centre*

- for *The Development of Vocational Training Publications*. Erişim adresi: www.cedefop.europa.eu.
- CEDEFOP (2012a). In-company trainers: competence requirements, certification and validation peer learning activity. *European Centre for The Development of Vocational Training Publications*. Erişim adresi: www.cedefop.europa.eu.
- CEDEFOP (2012b). Competence framework for vet professions handbook for practitioners. *European Centre for The Development of Vocational Training Publications*. Erişim adresi: www.cedefop.europa.eu.
- CEDEFOP (2012c). Peer learning activity 'portrait of in-company trainers: Competence requirements, Certification and Validation. *European Centre for The Development of Vocational Training Publications*. Erişim adresi: www.cedefop.europa.eu.
- CEDEFOP (2013). Trainers in Continuing VET: Emerging Competence Profile. *European Centre for The Development of Vocational Training Publications*. Erişim adresi: www.cedefop.europa.eu.
- Coates, H., Meek, L., Fridman, T., Nooman, P. ve Mitchell, J. (2010). VET leadership for the future: Contexts, characteristics and capabilities. *Research briefing*. doi: 10.1080/0309877X.2012.684042.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2003). *Research methods in education*. New York: RoutledgeFalmer.
- Daly, A.J. ve Chrispeels, J. (2008). A question of trust: predictive conditions for adaptive and technical leadership in educational contexts. *Taylor & Francis Group, LL*, 7(1), 30-63.
- Gürbüz, R., Erdem, E. ve Yıldırım, K. (2013). Başarılı okul müdürlerinin özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 167-169.
- Hsiao, H., Chen, M. ve Yang, H. (2008). Leadership of vocational high school principals in curriculum reform: A case study in Taiwan. *International Journal of Educational Development*, 28(6), 669-686.
- Işık, H. (2003). Okul müdürlerinin yetiştirilmelerinde yeni bir model önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 206-211.
- Karaçam, F. (1996). İşsizlikle mücadeleye yönelik sosyal politikalarında mesleki eğitimin yeri ve Türkiye'deki önemi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Değerli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kesim, E. (2009). *Okul yöneticilerinin uzaktan eğitim yoluyla yetiştirilmeleri için eğitim ihtiyaçlarına dayalı bir model önerisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kochamba, D.M. (1996). *Principals' and teachers' perceptions of critical leadership skills for elementary principals* (Yayımlanmamış doktora tezi). South Carolina State University, Orangeburg, South Carolina.
- Levine, D. U. ve Lezotte, L. W. (1990). Unusually effective schools: a review and analysis of research and practice. *UW-Madison: The National Center for Effective Schools*. Erişim adresi: <https://search.library.wisc.edu/catalog/999690759302121>.
- Maxwell, J. C. ve Covey, S. R. (2007). *The 21 irrefutable laws of leadership: follow them and people will follow you* (10th Anniversary Edition). USD: Thomas Nelson Publisher.
- Meadows, J. M. (2007). *Leadership skills believed to enhance and expand the leadership capacity and sustainability of future private school administrators* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of La Verne, La Verne, California.
- MEB (2013). 2013-2017 Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı (Taslak). Erişim adresi: <http://www.kso.org.tr/duyurures/mesleki-ve-teknik-egitim-strateji-belgesi-ve-eylem-plani-taslagi.pdf>.
- METEK (2012). Liderlik ve finansman. *Mesleki ve Teknik Eğitimin Kalitesinin Geliştirilmesi Projesi Strateji Çalışma Grubu Çalıştay Raporu*, Ankara. Erişim adresi: metek.meb.gov.tr.

- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- NCVER (2001). The Changing role of staff development for teachers and trainers in vocational education and training. *National Centre for Vocational Education Research Publications*. Erişim adresi: www.ncver.edu.au.
- NCVER (2003a). Leadership in vocational education and training. *National Centre for Vocational Education Research Publications*. Erişim adresi: www.ncver.edu.au.
- NCVER (2003b). Quality indicators in vocational education and training. *National Centre for Vocational Education Research Publications*. Erişim adresi: www.ncver.edu.au.
- NCVER (2007). Approaches for sustaining and building management and leadership capability in vet providers. *National Centre for Vocational Education Research Publications*. Erişim adresi: www.ncver.edu.au.
- NCVER (2012). Financial data on public vocational education and training. *National Centre for Vocational Education Research Publications*. Erişim adresi: www.ncver.edu.au.
- Özdemir, G. (2015). *Mesleki ve teknik ortaöğretim okulları yöneticilerinin teknik liderlik becerilerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Özmen, F. ve Kömürlü, F. (2010). Eğitim örgütlerine yönetici seçme ve atamada yaşanan zorluklar ve yönetici görüşleri temelinde çözüm önerileri. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(1), 25-32.
- Sadıkoglu, P. (2007). *Endüstri meslek lisesi yöneticilerinin problem çözme becerileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Şentuna, A. (2007). *Değişen liderlik rolleri perspektifinde okul yöneticilerinin öğretmen performansını yönetmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Usdan, M. (2000). Leadership for student learning: Reinventing the principalship, *Institute For Educational Leadership*, 1, 24.
- Ünlüeser, S. T. (2007). *Mesleki ve teknik eğitimin gelişimi ve teknik öğretmen yetiştirmede karşılaşılan zorluklar* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Young, M. (2007). Implications and recommendations, changing role of the middle level and high school leader: Learning from the past- preparing for the future. *National Association of Secondary School Principals one of the Report's Recommendations*, 31-58.

Extended Abstract

Introduction

Vocational and technical education is vital in terms of providing the individuals with the professional knowledge and the skills required by the country in order to ensure sustainable economic and social development and to increase competitiveness. Vocational and technical education is a problematic of education which has been under discussion for a long while but the intended outcomes have not been reached, yet. Vocational and technical education is among the most indispensable elements of a country's education system for individual, socio-cultural and national requirements. The rapid developments in technological fields and the increase in the share of the service sector in the economy along with the globalization have led to radical changes in the skills that the workforce should possess while increasing the demand for the workforce capable of meeting the sectoral needs. In order to increase the quality of the workforce and to create flexible structures that can meet the requirements of the information society, well-organized vocational and technical educational institutions are needed in the implementation phase of the system. As the task of raising qualified manpower to support the competitive

economy required by the countries is primarily the function of vocational and technical educational institutions, it can be claimed that the principals of these institutions should have different skills rather than those of other educational institutions. In order to be successful, vocational and technical education school leaders should not only focus on increasing the academic achievement of students, but also undertake significant tasks such as increasing the effectiveness of the educational environment, providing essential hardware resources to support skill development, promoting teachers in preparing for the lessons, cooperating with all the stakeholders to establish a healthy communication within the school and creating a suitable environment for the development of the students' learning skills. All these highlight the leadership qualities of the administrators at vocational and technical education. In other words, it is clear that the vocational and technical education principals should have technical leadership competencies both in terms of the technical aspect of their work and working effectively with all internal and external stakeholders. In addition, research on the competencies of vocational and technical education principals (Ağaoğlu, 2012; Sadıkoğlu, 2007; Altınkurt, 2007; Cedefop, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013; NCVER, 2001, 2003, 2007, 2012) reveal that their anticipated level of competence is low. For this reason, it is becoming more and more important to improve the technical skills of these school principals and the attempts in this vein to meet the expectations of the staff, students and other stakeholders of the school by increasing the quality in vocational and technical education. In this regard, the aim of this study was to determine whether it is a requirement to create a training program for the technical leadership skills of the principals working at Vocational and Technical Anatolian High Schools, and how such a training program should be structured if it is needed.

Method

It is a qualitative study. The working group of the study is composed of vocational and technical education schools in Şahinbey and Şehitkamil districts of Gaziantep and the experts in the field of educational administration. The participants were determined using maximum diversity and criterion sampling methods. The study group consisted of 30 teachers, 18 school principals / assistant principals and 5 faculty members (3 professors, 2 associate professors). Research data were collected through two different semi-structured interview forms. The first one was prepared to determine the views of teachers and administrators, and the second for the experts in the field of educational administration. In data analysis, content analysis method was used. Initially, codes were formed depending on the interrelating concepts after transferring the obtained data to Atlas.ti qualitative data analysis program, and then each code was placed under the themes and sub-themes determined by the researchers based on the interview questions.

Result and Discussion

The majority of the principals and teachers stated that the administrators needed a training program for the development of technical leadership skills in order to achieve sustainable development in vocational and technical education (n=27, n=16), and very few of them opined contrarily (n=3, n=2). Both groups of participants declared that there should be a technical leadership skill training aimed at quality and success in vocational and technical education in response to the question of Which courses should be included in the training? Highlighting the importance of leadership, participants have suggested the courses such as Leadership (n=11, n=5), Communication (n=11, n=7), Data collection and Analysis (n=7, n=2), The Knowledge of Vocational and Technical Education (n=6, n=6) Strategic Planning (n=6, n=2), Budget Management (n=3, n=2), Resource Management (n=2, n=1), Change Management (n=2, n=1), Career Counseling (n=2, n=3), Time Management (n=1, n=2). Exclusively in the sub-dimension of process, teacher and principal participants emphasized that the content of courses will determine the process of education (n=9, n=6), and that a training program should be sustainable (n=6, n=4) in response to the question of How should the duration and the assessment of the training process be? Regarding the sub-dimension of evaluation of education, teacher and administrator participants remarked that the training program should be evaluated by the

stakeholders (n=14, n=5) and according to the performance criteria (n=5, n=2) based on the idea that those who indirectly benefit from the program would evaluate it in the best way.

The experts in the field of educational administration mostly found appropriate the learning outcomes of the courses they have been asked for. All of the experts (n=5) indicated that the training program should be theoretical (n=5) and practice based (n=5) by emphasizing that the operational structure of program should be designed in two stages as width and depth.

According to the research findings, it was concluded that the principals of vocational and technical education schools need a training program in order to develop their technical leadership skills considering the missions of these schools. As denoted by Işık (2003: 210), the types and levels of the schools in which the individuals who participated in the initial school principal training program will serve as principal require attention. Programs should be created by different school types and levels. As each school has its own characteristics, there are huge differences among the schools according to their types and levels. In this context, it is possible to assert that the growing competition conditions of the business world together with the development of new technologies and the new skills required by the information society necessitate training programs for vocational and technical education principals to acquire these skills. All in all, it can be alleged that technical leadership skill development of vocational and technical education principals is considered important by all participating groups. In addition, it can be concluded that there should be a two-stage training program – theoretical and practical – with multi-faceted assessment to develop technical leadership skills considering the objectives of vocational and technical educational institutions like all the other schools.

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Araştırma Sorgulamaya Dayalı Fen Öğretimi ve Bilimsel Tutum Üzerine Etkilerinin Çoklu Regresyon ile Analizi*

Analysis of the Effects of Pre-service Science Teachers' Epistemological Beliefs on Teaching Science as Scientific Inquiry and Scientific Attitude through Multiple Regression*

Murat AVCI**, Ayşe YENİLMEZ TÜRKÖĞLU***, Hüseyin EŞ****

Öz: Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarıyla araştırma-sorgulamaya dayalı fen öğretimi inançları ve bilimsel tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 6 farklı devlet üniversitesinde fen bilgisi öğretmenliği programında öğrenim gören 329 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelindedir. Veriler, Epistemolojik İnanç Ölçeği, Araştırma Tabanlı Fen Öğretimi Ölçeği ve Bilimsel Tutum Ölçeği kullanılarak toplanmıştır ve betimsel ve çıkarımsal istatistiksel analizler yoluyla incelenmiştir. Araştırmanın her bir değişkeni için, minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma değerlerini içeren betimsel analizler gerçekleştirilmiştir; ortalama değerlerin cinsiyete göre değişip değişmediği 'bağımsız örneklem için t-testi', değişkenler arası ilişki olup olmadığı 'Pearson moment çarpım korelasyonu' ve öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inancın, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna dair inancın ve tek bir doğrunun olduğuna dair inancın, araştırma-sorgulamaya dayalı fen öğretimi inancını ve bilimsel tutumu yordama gücü ise çoklu regresyon analizleri ile incelenmiştir. Bulgular, fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inandıklarını ve öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inancın araştırma-sorgulamaya dayalı fen öğretimi inancındaki değişimin yaklaşık %33'ünü, bilimsel tutumdaki değişimin ise %14'ünü açıkladığını göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Fen bilgisi öğretmen adayları, epistemolojik inanç, araştırma-sorgulamaya dayalı fen öğretimi, bilimsel tutum

Abstract: The aim of this study was to investigate the relationships among pre-service science teachers' epistemological beliefs, science teaching beliefs and scientific attitudes. The study was designed as a survey research and the sample consisted of 329 pre-service science teachers from 6 different state universities. Data were collected using Epistemological Beliefs Questionnaire, Teaching Science as Inquiry Instrument and Scientific Attitude Scale, and were analyzed through descriptive and inferential statistical analyses. For each variable of the study, descriptive analyzes including minimum, maximum, mean and standard deviation values were calculated; and independent samples t-test for the possible mean differences with respect to gender, Pearson moment-product correlation for the relationships among the variables, and multiple regression analyses for the predictive power of epistemological beliefs on teaching science as inquiry and scientific attitude were conducted. According to the findings of the study, pre-service science teachers believed that learning depends on effort. Multiple regression analyses showed that the belief that learning depends on effort explained 33% of the variance in inquiry-based science teaching self-efficacy, while it explained 14% of the variance in scientific attitude.

Keywords: Pre-service science teachers, epistemological belief, teaching science as inquiry, scientific attitude

* Bu makale, birinci yazarın 'Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarıyla Sorgulamaya Dayalı Fen Öğretimi İnançları, Bilimsel Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi' isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Öğretmen, İstanbul-Türkiye, ORCID: 0000-0002-2671-0962, e-posta: avcimurat34@gmail.com

*** Dr. Öğrt. Üyesi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Alanya/Antalya-Türkiye, ORCID: 0000-0002-1981-2813, e-posta: ayse.yenilmez@alanya.edu.tr

**** Dr. Öğrt. Üyesi, Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sinop-Türkiye, ORCID: 0000-0001-8294-5080, e-posta: huseyines@sinop.edu.tr

Giriş

İnsanlar yaşantıları boyunca bilinçli olsun ya da olmasın dış dünya ile etkileşim halinde bulunmaktadır. Bu etkileşimler sonucunda çevre ile ilgili birtakım yargı, değer ve tutum benzeri kazanımlara ulaşmakta ve bu değerler ve tutumlar davranışları etkilemektedirler. İnanç kavramı, bir şeyin önemi düşünülürken bir gerçeklik; ilke ya da kanun hakkında fikirler ortaya çıkaran ve aklın ötesinde bilgiler içeren düşüncelerdir (Dewey, 1933). İnançlar davranışı doğuran ve belirleyen eğilimlerdir. Dolayısıyla bilgi ile inanç birbirleri ile yakın olsalar da, bilgi doğruluğu ve geçerliği kanıtlanabilen, gözlem ile ortaya çıkan nesnel olguları içerirken, inanç ise belirli bir bireyin doğru olarak kabul ettiği duygular, değerlendirmeler ve yargılamalardır (Deryakulu, 2006). Yani, inançlar bilgilerle beslenen ama bilgilere de bağımlı olmayan davranışlardır. Bilgiler daha çok sistemli olmakla birlikte tutarlı ve mantıklı bir şekilde bilişsel yapıları şekillendirirken, inanç ise sadece bilişsel yapıları değil duyuşsal yapıları da şekillendirmektedir (Pajares, 1992). Epistemolojik inançlar ise bilginin doğası, sınırları, doğruluğu, güvenilirliği ve geçerliğini araştırmayı konu edinen bir disiplin olarak tanımlanmaktadır (Demir ve Acar, 1992). Bir başka tanımla epistemolojik inanç, kişinin zihninde oluşturduğu bilginin niteliği, bilgiye ulaşma yollarıyla ilgili yaklaşımlar, düşünceleri ve sahip olduğu bilgi yapılarını ifade etmektedir (Deryakulu, 2006).

Epistemolojik inancı tanımlamaya çalışan araştırmacılar epistemolojik inancın farklı yönlerine vurgu yapmaktadırlar. Bireylerin düşünce ve davranışlarında en güçlü etkinin inanç olması, eğitimcilerin eğitim ve öğretim süreçlerinde epistemolojik inançların etkisini dikkate almalarını sağlamıştır (Deryakulu, 2006). Epistemolojik inançlar en net biçimde, bireylerin bilginin ne olduğu ve bilme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili öznel inançları tanımlamaktadır (Deryakulu, 2006; Schommer, 1990). Bireylerin epistemolojik inançları; gelişmiş (sophisticated) ve gelişmemiş (naive) olarak açıklanabilir (Brownlee ve diğerleri, 2001). Gelişmemiş (naive) inanç, bilginin kesin ve mutlak olduğu, dolayısıyla da bir uzmandan aktarılabilirliği yönündeki inançtır. Gelişmemiş inanca sahip bireylerin; bilginin tek parçadan oluşan basit bir yapıya sahip olduğu, bilginin mutlak olarak doğru ya da yanlıştan meydana geldiği, öğrenme yeteneğinin doğuştan yani genetik olarak gelen değişmez bir yetenek olduğu, bireylerin bilgiyi ya anında öğrendiği ya da hiç öğrenmediği ve bilginin sadece uzmanlar tarafından oluşturulduğu inancında oldukları belirtilmiştir (Deryakulu, 2002). Gelişmiş (sophisticated) inanç ise bireyin bilgiyi göreceli, değişken ve yeniden yapılandırılabilir olarak kabul ettiğine yönelik inançlardır (Brownlee ve diğerleri, 2001). Gelişmiş inançlara sahip bireyler; bilginin birbirleriyle bağlantılı birçok parçadan meydana gelmiş karmaşık bir yapıya sahip olduğu, öğrenme yeteneğinin gelişebileceği, bilgilerin deneysel kanıtlara dayanarak ya da bireylerin akli yoluyla oluşturulabileceği ve öğrenmenin çabaya bağlı olarak zaman içinde gerçekleşebileceğine yönelik inançlara sahiptirler. Epistemolojik inançların yanında, bireyin bilim ile ilgili hayatını etkileyen en önemli olgulardan biri de bilimsel tutumdur.

Demirbaş ve Yağbasan (2006) bilimsel tutumu, anlamaya ve bilmeye karşı isteklilik, veri toplama ve araştırma, doğruluğun ne olduğunun kanıtlanması ve arzusu ve mantığa saygı duyulması gibi sonuçların düşünülmesi şeklinde ifade etmektedirler. Başaran (1978) ise bilimsel tutumu bireyin karşılaştıkları tüm sorunları ve olayları kendi duyguları ve hislerinden ayırıp elinde bulunan mantıksal verilerle birlikte yorumlaması şeklinde tanımlamıştır. Bilimsel tutumlara sahip bireyler, araştırmacı, eleştirici özelliklere sahip olup, peşin yargılardan ve dogmatik inanç sisteminin etkisinden uzak olmaktadır. Bilimsel tutumlar bireylerin sadece başarılı olması ile ilgili olmayıp kişisel gelişiminin sürekli kılınması ile de ilgilidir (Başaran, 1978). Liaghatdar, Jafari, Abedi ve Samiee'ye (2008) göre, olumlu bilimsel tutumlara sahip olan öğrencilerin başarıları ve hayata karşı performansları ilerlemektedirken, bilime ve bilimle alakalı konulara ilgileri de artmaktadır. Bilimsel tutum ve davranışlar bireylerde bilimsel düşünme ve yaşamının temellerini barındırmaktadır. Bilime karşı olumlu tutuma sahip olan öğrenciler eğitim programlarına, derslerine, öğretmenlerine ve okullarına karşı da olumlu tutum geliştirmektedirler (Mıhladız ve Duran, 2011). Bu bağlamda, öğrencilerde olumlu bilimsel tutumun geliştirilmesinde araştırma-sorgulamaya dayalı fen öğretimi ön plana çıkmaktadır. Araştırma-sorgulama; gözlemeleme, bilinen bilgiler için kaynak taraması, konu hakkındaki araştırmayı planlama,

bildikleri bilgileri deneysel kanıtlarla birlikte yeniden gözden geçirme, verileri analiz etme, yorumlama ve elde ettikleri sonuçları aktarma gibi bilim insanlarınıninkine benzer öğrenci aktiviteleridir (NRC, 1996). Araştırma-sorgulamaya dayalı öğretimde dört bilimsel yeterlilik ise ‘bilimsel söylemlere verimli katılmak’, ‘bilimsel bilginin doğasını anlamak’, ‘bilgileri bilimsel kanıt oluşturarak değerlendirmek’ ve ‘bilimsel açıklamalarını bilmek ve bunları yorumlamak’ şeklinde ifade edilmektedir (Duschl, Schweingruber ve Shouse, 2007).

Son yıllarda ülkemiz fen bilimleri öğretim programlarında önemli değişimler gerçekleşmektedir. Bu değişimlerle birlikte fen bilimleri öğretim programında temel alınan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının yanında araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme de önem kazanmıştır (Avcı, 2019). Program, bireylerden bilgiyi araştırmalarını, sorgulamalarını ve bu bilgilerin zamanla değiştiğini kavramalarını beklemektedir (MEB, 2018). Programı öğrenciler ile buluşturacak olan eğitim sisteminin belki de en önemli ögesi ise öğretmendir. Sıklıkla söylendiği gibi, iyi öğretmenler en kötü programı kurtarabilir, kötü öğretmenler en iyi programı batırabilir (Matthews, 2017). Program kazanımlarının öğrenciler tarafından edinilmesini sağlamanın yanında öğretmenler ayrıca birer rol-modeldirler. Dolayısıyla bu bilgi ve becerileri öğrencilere kazandıracak olan öğretmen adaylarının sorgulamaya dayalı fen öğretim inançları, epistemolojik inançları ve bilimsel tutumlarının ne düzeyde olduğunun ve birbirleri ile ilişkilerinin araştırılması bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada, bu araştırmanın problem cümlesi, ‘Fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarıyla araştırma-sorgulamaya dayalı fen öğretimi öz yeterlilik inançları ve bilimsel tutumları arasında ilişki var mıdır?’ olarak belirlenmiştir. Alt problemleri ise; araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının,

1. Epistemolojik inançları ne düzeydedir?
2. Araştırma-sorgulamaya dayalı fen öğretimi öz yeterlilik inançları ne düzeydedir?
3. Bilimsel tutumları ne düzeydedir?
4. Araştırmanın değişkenleri (epistemolojik inanç, araştırma-sorgulamaya dayalı fen öğretimi ve bilimsel tutum) açısından kadın ve erkek öğretmen adayları arasında fark var mıdır?
5. Epistemolojik inançların alt faktörleri olan öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inanç, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna dair inanç ve tek bir doğrunun olduğuna dair inanç, araştırma-sorgulamaya dayalı fen öğretimi öz yeterlilik inancını yordamakta mıdır?
6. Epistemolojik inançların alt faktörleri olan öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inanç, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna dair inanç ve tek bir doğrunun olduğuna dair inanç, bilimsel tutumu yordamakta mıdır? şeklindedir.

Yöntem

Nicel araştırma yöntemi benimsenerek yapılan bu araştırma, tarama (survey) modelindedir. Bu araştırmalarda genellikle popülasyonun belirli bir konu veya sorun hakkındaki görüşleriyle ilgilenilir ve popülasyonun ilgilenilen yönlerini veya özelliklerini tanımlamak için onu oluşturan her bireyden değil, bir örneklem grubundan veri toplanır (Fraenkel ve Wallen, 1996).

Örneklem

Araştırmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yönteminden yararlanılmıştır (Fraenkel ve Wallen, 1996). Araştırmanın örneklem grubunu üçüncü ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören toplam 329 (248 kadın, 81 erkek) fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmuştur. Bu sınıf seviyelerindeki öğretmen adaylarının tercih edilme nedeni ise, fen bilgisi öğretmenliği programında bilimin doğası ve bilim tarihi dersinin bu düzeydeki öğrencilerce tamamlanmış olmasıdır.

Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Schommer (1990) tarafından geliştirilen ve Deryakulu ve Büyüköztürk (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan ‘Epistemolojik İnanç Ölçeği’, Moore ve Foy (1997) tarafından geliştirilen ve Demirbaş ve Yağbasan (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan ‘Bilimsel Tutum Ölçeği’ ve Smolleck, Zembal-Saul ve Yoder (2006) tarafından geliştirilen ve İnaltekin ve Akçay (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan ‘Araştırma Tabanlı Fen Öğretimi Ölçeği’ kullanılmıştır.

Epistemolojik İnanç Ölçeği: ‘Epistemolojik İnanç Ölçeği’ Schommer tarafından 1990 yılında geliştirilmiş ve Deryakulu ve Büyüköztürk (2005) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Schommer tarafından geliştirilen ölçek, kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum ve tamamen katılıyorum şeklinde 5’li Likert tipinde 63 maddeden oluşurken, Deryakulu ve Büyüköztürk gerçekleştirdikleri analizler sonucunda kültürel farklılıklardan kaynaklı değişiklikleri de yansıtarak, ‘öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç’, ‘öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç’ ve ‘tek bir doğrunun olduğuna inanç’ şeklinde üç faktör içeren ve 35 maddeden oluşan, ölçeğin Türkçe halini geliştirmişlerdir. Ölçekten alınan puan ortalaması düştükçe sofistike, yani epistemolojik inançları gelişmiş, ortalama yükseldikçe ise ‘naive’, yani epistemolojik inançları gelişmemiş inançlara sahip olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Deryakulu 2002; 2006). Schommer’e (1990) göre tam ortada yer alan bireyler (2,50 ile 3,50 ortalama) ise, güçlü bir inanç sergilememektedirler (Karhan, 2007). Güvenilirlik analizi kapsamında, bu çalışmada, ölçeğin geneli için hesaplanan Cronbach’s Alpha değeri 0,843 olarak bulunurken, bu değer ‘öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç’ boyutu için 0,81, ‘öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç’ boyutu için 0,864 ve ‘tek bir doğrunun varlığına inanç’ boyutu için 0,731 olarak bulunmuştur.

Araştırma Tabanlı Fen Öğretimi Ölçeği: Smolleck, Zembal-Saul ve Yoder (2006) tarafından geliştirilen ve İnaltekin ve Akçay (2011) tarafından Türkçe’ye uyarlanan ‘Araştırma Tabanlı Fen Öğretimi Ölçeği’ (ATFÖ), kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum ve tamamen katılıyorum şeklinde 5’li Likert tipinde 69 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin, ‘fırsat’, ‘rehberlik’, ‘kanıt’ ve ‘açıklama’ şeklinde dört alt boyutu bulunmaktadır. Ölçekten alınan puan ortalaması düştükçe araştırma tabanlı fen öğretimi öz yeterlilik inancı azalırken, ortalama yükseldikçe öz yeterlilik inancı artmaktadır. Bu çalışmada, ölçeğin tamamına ait Cronbach’s Alpha değeri 0,947 olarak bulunmuştur. Alt boyutlar incelendiğinde ise, ‘fırsat’ boyutu için 0,876, ‘rehberlik’ boyutu için 0,873, ‘kanıt’ boyutu için 0,880 ve ‘açıklama’ boyutu için ise 0,947 değerlerine ulaşılmıştır.

Bilimsel Tutum Ölçeği: Moore ve Foy (1997) tarafından geliştirilen ve Demirbaş ve Yağbasan (2006) tarafından Türkçe’ye uyarlanan ‘Bilimsel Tutum Ölçeği’ (BTÖ), kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum ve tamamen katılıyorum şeklinde 5’li Likert tipinde toplam 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler, öğrencilerin fen bilimlerinin doğası, bilim insanların çalışma biçimi ve fen bilimleri hakkında neler hissettiğini açıklamak amacıyla yapılandırılmıştır. 40 soruluk ölçekteki soruların 20 tanesi pozitif cümlelerden, kalan 20 tanesi de negatif cümlelerden oluşmaktadır. Ölçek için bu çalışmada hesaplanan Cronbach’s Alpha değeri 0,694 olarak bulunmuştur.

Verilerin analizi

Verilerin analizinde PASW-23.0 paket programı kullanılmıştır. Fen bilgisi öğretmen adaylarından araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan veriler, alt problemleri içerecek şekilde betimsel ve çıkarımsal istatistiksel analizler yoluyla incelenmiştir. Araştırmanın her bir değişkeni için, minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma değerlerini içeren betimsel analizler gerçekleştirilmiştir. Diğer yandan, değişkenler arası ilişki olup olmadığı ‘Pearson moment çarpım korelasyonu’ ile test edilmiştir. Son olarak, araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inançlarının, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna dair inançlarının ve tek bir doğrunun olduğuna dair inançlarının, araştırma-sorgulamaya dayalı fen öğretimi öz yeterlilik inançlarını ve bilimsel tutumlarını yordama durumunu hesaplamak amacıyla ise ‘çoklu regresyon analizleri’ yapılmıştır. Bu araştırmada gerçekleştirilen çoklu regresyon analizlerinin yordayıcı (bağımsız) değişkenleri öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inanç, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna dair inanç ve tek bir doğrunun olduğuna dair inanç iken, yordanan (bağımsız) değişkenler ise, araştırma-sorgulamaya dayalı fen öğretimi öz yeterlilik inancı ile bilimsel tutum olmuştur. Analizlerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak belirlenmiştir.

Bulgular

Fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarına ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını belirlemek amacıyla ‘Epistemolojik İnanç Ölçeği’ kullanılmıştır. Ölçek 3 alt boyuttan oluşmaktadır ve ölçekten alınan toplam puanların ortalamasından ziyade değerlendirme faktör bazında yapılmaktadır (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005). 5’li Likert tipindeki ölçekten elde edilen faktör puan ortalamaları incelendiğinde, fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inançlarının ortalama puanlarının oldukça düşük olduğu ($M=1,93$) görülmektedir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna dair inançlarının ortalama puanlarının ($M=2,68$) ve tek bir doğrunun var olduğuna dair inanç ortalamalarının ($M=3,17$) orta değere yakın olduğu görülmektedir (Tablo 1).

Tablo 1.

Katılımcıların Epistemolojik İnançlarına İlişkin Betimsel İstatistiksel Bulgular

Değişken	N	Min.	Max.	Ort.	S
Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç	329	1,0	3,83	1,93	0,469
Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç	329	1,0	5,0	2,68	0,907
Tek bir doğrunun var olduğuna inanç	329	1,56	5,0	3,17	0,671

Ölçekten alınan puan ortalaması düştükçe sofistike, yani epistemolojik inançları gelişmiş, ortalama yükseldikçe ise ‘naive’, yani epistemolojik inançları gelişmemiş inançlara sahip olduğu sonucuna ulaşıldığından (Deryakulu, 2002; 2006), araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının, öğrenmenin gerçekleşebilmesi için çaba sarf etmeye gerek olduğuna inandıkları düşünülebilir. Schommer’e (1990) göre tam ortada yer alan bireyler (2,50 ile 3,50 ortalama) ise, güçlü bir inanç sergilememektedirler (Karhan, 2007). Bu durumda, bu araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu ve tek bir doğrunun var olduğu konusunda güçlü bir inanç sergilemedikleri söylenebilir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının araştırma-sorgulamaya dayalı fen öğretimi öz yeterlilik inanç düzeylerine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının, araştıran ve sorgulayan bireyler yetiştirmede önemli bir belirleyici olduğu düşünülen araştırma-sorgulama becerilerine yönelik inanç düzeylerini incelemek amacıyla ‘Araştırma Tabanlı Fen Öğretimi Öz Yeterlilik Ölçeği’ kullanılmıştır. Ölçek 5’li Likert tipinde toplam 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının araştırma-sorgulamaya dayalı fen öğretimine ilişkin inanç düzeylerinin, ölçeğin tamamı ve alt boyutları için, yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 2.

Katılımcıların Araştırma-Sorgulamaya Dayalı Fen Öğretimine İlişkin Betimsel İstatistiksel Bulgular

Değişken	N	Min.	Max.	Ort.	S
ATFÖ Toplam	329	1,97	5,0	4,14	0,414
Fırsat	329	1,94	5,00	4,18	0,446
Rehberlik	329	1,76	5,47	4,18	0,459
Kanıt	328	2,00	5,00	4,19	0,444
Açıklama	329	2,14	5,00	3,96	0,478

Tablo 2’de sunulan bulgular, fen bilgisi öğretmen adaylarının araştırma-sorgulamaya dayalı fen öğretimini organize etmede yapabileceklerine ilişkin olumlu düzeyde fen öğretimi öz yeterlilik inancına sahip olduklarını göstermektedir. Bir başka deyişle, öğretmen adayları kendilerini, öğrencileri bilimsel sorularla meşgul edecek; onları, soruları cevaplamadan önce

kanıtlar sunacak ve kanıtları kullanarak açıklamalar yapacak ve açıklamalarını diğerleriyle paylaşıp savunacak öğretim etkinliklerine yönlendirebilecekleri konusunda yeterli hissetmektedirler.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel tutumlarına ilişkin bulgular

Bilimsel tutuma sahip bireylerin, araştıran, eleştiren ve peşin yarguların ve dogmatik inanç sistemlerinin etkisinde kalmayan bireyler oldukları belirtilmektedir (Demirbaş ve Yağbasan, 2006). Bu araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel tutumlarını belirlemek amacıyla, 5'li Likert tipinde toplam 6 alt boyuttan oluşan 'Bilimsel Tutum Ölçeği' kullanılmıştır. Bulgular, öğretmen adaylarının bilimsel tutum düzeylerinin, ölçeğin geneli ve alt boyutlarında, kararsıza yakın düzeyde olduğunu göstermiştir (Tablo 3).

Tablo 3.

Katılımcıların Bilimsel Tutumlarına İlişkin Betimsel İstatistiksel Bulgular

Değişken	N	Min.	Max.	Ort.	S
BTÖ Toplam	329	2,15	5,00	3,43	0,323
Bilimsel kanunlar ve teorilerin yapısı	329	2,00	5,00	3,42	0,415
Fen bilimlerinin yapısı ve olaylara yaklaşma biçimi	329	2,17	5,00	3,42	0,554
Bilimsel davranışı sergileme	329	2,00	5,00	3,50	0,681
Fen bilimlerinin yapısı ve amacı	329	2,00	5,00	3,53	0,605
Fen bilimlerinin toplumdaki yeri ve önemi	329	1,67	5,00	3,15	0,613
Bilimsel çalışmaları yapmadaki isteklilik	329	1,20	5,00	3,53	0,448

Tablo 3'te verilen bulgular, araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının, bilimsel olayların yapısı, doğası, amacı, bilimsel düşünme, bilimsel davranış, bilimsel yöntem gibi konularda olumlu düzey yönünde ama kararsız yapıda olduklarını göstermiştir.

Araştırmanın değişkenleri açısından kadın ve erkek öğretmen adayları arasındaki farklara ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre araştırmanın değişkenleri açısından aldıkları ortalama puanlar ve standart sapma değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Araştırmanın Değişkenlerine Göre Kadın ve Erkek Adaylara Ait Betimsel İstatistiksel Bulgular

Değişken	Cinsiyet	N	Ort.	S
Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç	Kadın	248	1,91	0,473
	Erkek	81	1,98	0,455
Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç	Kadın	248	2,59	0,894
	Erkek	81	2,96	0,897
Tek bir doğrunun var olduğuna inanç	Kadın	248	3,13	0,655
	Erkek	81	3,26	0,712
Araştırma-sorgulamaya dayalı fen öğretimi öz yeterlilik inancı	Kadın	248	4,15	0,409
	Erkek	81	4,06	0,408
Bilimsel tutum	Kadın	248	3,45	12,27
	Erkek	81	3,40	14,75

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmanın değişkenleri açısından kadın ve erkek öğretmen adaylarının ortalama puanları arasında farklar görülmektedir. Bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını araştırmak amacıyla, her bir değişken için bağımsız örneklem için t-testi analizi yapılmıştır.

Tablo 5.
Araştırmanın Değişkenlerine Göre Cinsiyet İçin t-Testi Analizi Bulguları

Değişken	Cinsiyet	N	Ort.	SS	SD	t	p
Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç	Kadın	248	1,91	0,473	327	-1,103	,271
	Erkek	81	1,98	0,455			
Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç	Kadın	248	2,59	0,894	327	-3,196	,002
	Erkek	81	2,96	0,897			
Tek bir doğrunun var olduğuna inanç	Kadın	248	3,13	0,655	327	-1,557	,120
	Erkek	81	3,26	0,712			
Araştırma-sorgulamaya dayalı fen öğretimi öz yeterlilik inancı	Kadın	248	4,15	0,409	327	1,646	,101
	Erkek	81	4,06	0,408			
Bilimsel tutum	Kadın	248	3,45	12,27	327	-1,366	,173
	Erkek	81	3,40	14,75			

Tablo 5'te de görüldüğü gibi, kadın (M=2,59; S=0,894) ve erkek (M=2,96; S=0,897) öğretmen adayları arasında, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t_{(327)}=-3,196$; $p<0,05$). Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($d=0,41$) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir (Gravetter ve Wallnau, 2007). Bu bulgu, erkek öğretmen adaylarının, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna dair inançlarının kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğunu söylemektedir. Araştırmanın diğer değişkenleri açısından kadın ve erkek öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar gözlenmemiştir ($p>0,05$).

Öğretmen adaylarının epistemolojik inançların alt faktörleri ile araştırma-sorgulamaya dayalı fen öğretimi öz yeterlilik inançları ve bilimsel tutumları arasındaki ilişkiler ile ilgili bulgular

Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inançları, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna dair inançları ve tek bir doğrunun olduğuna dair inançları, araştırma-sorgulamaya dayalı fen öğretimi öz yeterlilik inançları ve bilimsel tutumları arasındaki olası ilişkileri incelemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır (Tablo 6).

Tablo 6.
Araştırmanın Değişkenlerine Göre Korelasyon Katsayıları

	Öğr. çabaya bağlı old. inanç	Öğr. yeteneğe bağlı old. inanç	Tek bir doğru old. inanç	Arş. dayalı fen öğr. inanç
Öğr. yeteneğe bağlı old. inanç	0,132*	-	-	-
Tek bir doğru old. inanç	0,022	0,624**	-	-
Arş. dayalı fen öğr. inanç	-0,573**	-0,048	0,009	-
Bilimsel tutum	-0,369**	-0,033	-0,009	0,287**

*Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

** Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inançları ile öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inançları ($r=0,132$, $p<0,05$), tek bir doğrunun varlığına inançları ile öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inançları ($r=0,624$, $p<0,01$) ve bilimsel tutumları ile araştırma-sorgulamaya dayalı fen öğretimi öz yeterlilik inançları ($r=0,287$, $p<0,01$) arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer yandan, öğretmen adaylarının, araştırma-sorgulamaya dayalı fen öğretimi öz yeterlilik inançları ile öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inançları ($r=-0,573$, $p<0,01$), bilimsel tutumları ile öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inançları ($r=-0,369$, $p<0,01$) ile tek bir doğrunun varlığına inançları ($r=-0,200$, $p<0,05$) arasında negatif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inançların alt faktörlerinin araştırma-sorgulamaya dayalı fen öğretimi öz yeterlilik inançlarını yordamasına ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inançlarının, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna dair inançlarının ve tek bir doğrunun olduğuna dair inançlarının, araştırma-sorgulamaya dayalı fen öğretimi öz yeterlilik inançlarını yordama gücünü hesaplamak amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizinde, yordayıcı değişkenler arasında yüksek derecede ilişki bulunmaması gerekmektedir. İlgili değişkenler arasındaki korelasyon değerleri Tablo 6’da verilmiştir. Bu Tablo incelendiğinde, modele giren değişkenlerin korelasyon değerlerinde çoklu bağlantı olmadığı, yani her bir korelasyon değerinin 0,80’den küçük olduğu görülmüştür (Büyüköztürk, 2011). Yordayıcı değişkenler arasında çoklu korelasyon olup olmadığını belirlemek amacıyla ayrıca, varyans büyütme faktörlerine (VIF) ve tolerans değerlerine bakılmıştır. Değerler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

Yordayıcı Değişkenlerin Yordamaya İlişkin Çoklu Bağlantı Değerleri

Değişken	VIF değerleri	Tolerans değerleri
Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç	1,024	0,977
Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç	1,677	0,596
Tek bir doğrunun olduğuna inançları	1,648	0,607

Tablo 7 incelendiğinde VIF değerlerinin 10’dan düşük olduğu ve tolerans değerlerinin de 0,20’den yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen bu korelasyon değerleri, değişkenler arasında çoklu bağlantı olmadığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2011). Araştırma-sorgulamaya dayalı fen öğretimi öz yeterlilik inançları regresyon analizi sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

Araştırma-Sorgulamaya Dayalı Fen Öğretimi Öz Yeterlilik İnançları Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart		t	p	İkili r	Kısmi r
		Hata	β				
Sabit	5,072	,119	-	42,708	,000	-	-
Öğrenmenin çabaya bağlı old. dair inanç	-,507	,041	-,576	-12,501	,000	-,573	-,570
Öğrenmenin yeteneğe bağlı old. dair inanç	,010	,027	,023	,382	,703	-,048	,021
Tek bir doğrunun old. dair inanç	,005	,036	,008	,145	,885	,009	,008
R=0,573	R ₂ =0,329						
F ₍₃₋₃₂₄₎ =52,878	p=0,000						

Fen bilgisi öğretmen adaylarının araştırma-sorgulamaya dayalı fen öğretimi öz yeterlilik inançları üzerinde etkisi olduğu düşünülen öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inanç, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna dair inanç ve tek bir doğrunun olduğuna dair inanç değişkenlerinin araştırma-sorgulamaya dayalı fen öğretimi öz yeterlilik inancını ne şekilde yordadığını ortaya koymak için yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda, bu üç yordayıcı değişkenin birlikte araştırma-sorgulamaya dayalı fen öğretimi öz yeterlilik inancı ile anlamlı bir ilişki (R=0,573, R₂=0,329) sergiledikleri görülmüştür (F₍₃₋₃₂₄₎=52,878, p<0,01). Bu üç değişken, birlikte, araştırma-sorgulamaya dayalı fen öğretimi öz yeterlilik inancındaki değişimin %33’ünü açıklamaktadırlar. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre bu değişkenlerin yordanan üzerindeki önem sırası, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inanç (β =-0,576), öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna dair inanç (β =0,023) ve tek bir doğrunun olduğuna dair inanç (β =0,008) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında ise, yordayıcı

değişkenlerden sadece öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inanç ($p<0,01$) değişkeninin araştırma-sorgulamaya dayalı fen öğretimi öz yeterlilik inancı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının alt faktörlerinin bilimsel tutumlarını yordamasına ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inançlarının, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna dair inançlarının ve tek bir doğrunun olduğuna dair inançlarının, bilimsel tutumlarını yordama gücünü hesaplamak amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Yordayıcı değişkenler arasındaki korelasyon değerleri Tablo 6’da verilmiştir. Daha önce de belirtildiği gibi, modele giren değişkenlerin korelasyon değerlerinde çoklu bağlantı olmadığı görülmektedir. Değişkenlere ait, varyans büyütme faktörleri (VIF) ve tolerans değerleri de Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9.

Yordayıcı Değişkenlerin Yordamaya İlişkin Çoklu Bağlantı Değerleri

Değişken	VIF değerleri	Tolerans değerleri
Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç	1,024	0,977
Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç	1,675	0,597
Tek bir doğrunun olduğuna inançları	1,647	0,607

Tablo 9’da VIF değerlerinin 10’dan düşük olduğu ve tolerans değerlerinin de 0,20’den yüksek olduğu görülmektedir. Bu değerler, değişkenler arasında çoklu bağlantı olmadığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2011). Tablo 10’da bilimsel tutuma yönelik regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 10.

Bilimsel Tutum Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart		t	p	İkili r	Kısmi r
		Hata	β				
Sabit	3,931	,105	-	37,452	,000	-	-
Öğrenmenin çabaya bağlı old. dair inanç	-,256	,036	-,372	-7,132	,000	-,369	-,368
Öğrenmenin yeteneğe bağlı old. dair inanç	,009	,024	,026	,391	,696	-,033	,022
Tek bir doğrunun old. dair inanç	-,008	,032	-,016	-,248	,804	-,009	-,014
R=0,369	R ² =0,137						
F ₍₃₋₃₂₅₎ =17,126	p=0,000						

Tablo 10 incelendiğinde, fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel tutumları üzerinde etkisi olduğu düşünülen öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inanç, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna dair inanç ve tek bir doğrunun olduğuna dair inanç değişkenlerinin bilimsel tutumu ne şekilde yordadığını ortaya koymak için yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda, bu üç yordayıcı değişkenin birlikte bilimsel tutum ile anlamlı bir ilişki ($R=0,369$, $R^2=0,137$) sergiledikleri görülmüştür ($F_{(3-325)}=17,126$, $p<0,01$). Bu üç değişken, birlikte, bilimsel tutumdaki değişimin %14’ünü açıklamaktadırlar. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre bu değişkenlerin yordanan üzerindeki önem sırası, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inanç ($\beta=-0,372$), öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna dair inanç ($\beta=0,026$) ve tek bir doğrunun olduğuna dair inanç ($\beta=-0,016$) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz

önüne alındığında ise, yordayıcı değişkenlerden sadece öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inanç ($p < 0,01$) değişkeninin bilimsel tutum üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inanç, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna dair inanç ve tek bir doğrunun varlığına dair inanç alt boyutları göz önünde bulundurularak incelenmiştir. Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inançlarına ait ortalama puanlarının ($M=1,93$) oldukça düşük olduğu görülmüştür. Puan ortalaması düştükçe daha sofistike bir inanç sergilendiğinden, fen bilgisi öğretmen adaylarının, öğrenmenin gerçekleşebilmesi için çaba sarf etmek gerektiğine inandıkları söylenebilir. Bu anlamda, fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme sürecinde çaba, olumlu bir durum olarak düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna dair inanca ait puan ortalamaları ($M=2,68$) ile tek bir doğrunun var olduğuna dair inanca ait ortalama puanları ($M=3,17$) ise orta değere yakındır. Schommer'e (1990) göre ortada yer alan bireyler (2,50 ile 3,50 ortalama) güçlü bir inanç sergilemedikleri yönünde yorumlanmaktadır. Araştırmada ayrıca, kadın ve erkek öğretmen adayları arasında epistemolojik inanç alt boyutları bakımından farklar bulunmuştur. Bu farklar kadın öğretmen adaylarının ortalamalarının tüm alt boyutlarda erkeklere göre daha düşük olduğunu göstermektedir. Bu durum, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha sofistike epistemolojik inançlara sahip olduğunu söyleyebilir. Ancak, bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını araştırmak için yapılan t-testi analiz sonucunda, farkın yalnızca öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna dair inanç boyutunda istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Bu bulgu, kadın öğretmen adaylarının, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna dair inançlarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. İlgili alanyazında epistemolojik inançların cinsiyete göre farklılığını araştıran çalışmalar mevcuttur. Örneğin, Deryakulu ve Büyüköztürk (2005), üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduklarını bulmuşlardır. Diğer yandan, Izgar ve Dilmaç (2008) araştırmalarında, yönetici adayı öğretmenlerin epistemolojik inanç alt boyutları ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi incelemiş, herhangi bir farklılaşma olmadığını gözlemlemişlerdir. Benzer şekilde, Terzi (2005) tarafından gerçekleştirilen bir başka araştırmada da üniversite öğrencilerinin cinsiyetleri ile epistemolojik inançları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Mevcut araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının araştırma-sorgulamaya dayalı fen öğretimi öz yeterlilik inançlarının genel olarak ve ölçme aracının tüm alt boyutlarında (fırsat, rehberlik, kanıt ve açıklama) olumlu düzeyde olduğu gözlenmiştir. Bir başka deyişle, fen bilgisi öğretmen adayları kendilerini ve öğrencilerini bilimsel sorularla meşgul etme, soruları cevaplamadan kanıtlar sunma ve kanıtları kullanarak açıklamalar yapma ve açıklamalarını savunma konularında yeterli görmektedirler. Ancak, diğer yandan, öğretmen adaylarının bilimsel tutumları, yani bilimsel olayların yapısı, doğası, amacı, bilimsel düşünme, bilimsel davranış ve bilimsel yöntem gibi konulardaki tavırları kararsız düzeyde kalmıştır. Bu araştırmada ayrıca, öğretmen adaylarının araştırma-sorgulamaya dayalı fen öğretimi öz yeterlilik inançlarının ve bilimsel tutumlarının cinsiyete göre değişip değişmediği de incelenmiş ve kadın ve erkekler arasında bu iki değişken bakımından farklılık gözlenmemiştir. Bu bulgu ile benzer şekilde, Özdemir ve Sak (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da bilimsel tutum ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. İnaltekin ve Akçay (2011) tarafından yapılan çalışmada fen bilimleri öğretmenlerinin sorgulama tabanlı fen öğretimi öz-yeterlilikleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Aslan ve Uluçınar Sağır (2008) ve Türkmen'in (2002) yaptığı çalışmalarda da cinsiyet ile bilimsel tutum arasında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur.

Bu araştırmada ayrıca, çoklu regresyon analizleri öncesi, araştırmanın değişkenleri arasındaki olası ilişkiler incelenmiştir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna dair inançları ile öğrenmenin çabaya bağlı olduğu ve tek bir doğrunun varlığına dair inançları arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkiler gözlenmiştir. Ayrıca, fen bilgisi

öğretmen adaylarının bilimsel tutumları ile araştırma-sorgulamaya dayalı fen öğretimi öz yeterlilik inançları arasında da pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğrenmenin gerçekleşebilmesinin yetenekle ilgili olduğuna dair yüksek düzeyde inanç gösterenlerin, öğrenmenin çaba gerektirdiğine dair ve bilginin mutlak olduğuna dair de yüksek düzeyde inanç gösterme eğiliminde oldukları görülmüştür. Ayrıca, bilimsel tutumları yüksek olan öğretmen adaylarının araştırma-sorgulamaya dayalı fen öğretimi öz yeterlilik inançlarının da yüksek olma eğiliminde olduğu görülmüştür. Diğer yandan, öğretmen adaylarının, araştırma-sorgulamaya dayalı fen öğretimi öz yeterlilik inançları ile öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inançları, bilimsel tutumları ile öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inançları arasında negatif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkiler olduğu görülmüştür. Öğrenmenin çaba gerektirdiğine dair inancı yüksek olan öğretmen adaylarının araştırma-sorgulamaya dayalı fen öğretimi öz yeterlilik inancı ve bilimsel tutumları düşük olma eğiliminde olmuştur. Alanyazında bu ilişkileri inceleyen pek fazla araştırmaya rastlanmamakla birlikte, Izgar ve Dilmaç'ın (2008) yaptıkları araştırmada yönetici adayı öğretmenlerin epistemolojik inançları ile öz yeterlilik arasındaki ilişki incelenmiş; epistemolojik inançların üç alt boyutu olan, öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancı, yeteneğe bağlı olduğu inancı ve tek bir doğrunun olduğu inançları arasında pozitif yönlü ilişkiler bulunmuştur.

Araştırmada son olarak, fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının araştırma-sorgulamaya dayalı fen öğretimi öz yeterlilik inançlarını ve bilimsel tutumlarını tahmin etme düzeyleri incelenmiştir. Araştırma-sorgulamaya dayalı fen öğretimi öz yeterlilik inancı üzerinde etkisi olduğu düşünülen öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inanç, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna dair inanç ve tek bir doğrunun olduğuna dair inanç değişkenlerinden öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inancın, araştırma-sorgulamaya dayalı fen öğretimi öz yeterlilik inancındaki değişimin %33'ünü açıkladığı görülmüştür. Araştırma ve sorgulamaya dayalı fen sınıflarında öğrencilerin bilimsel sorularla meşgul olması, bu soruları yanıtlarken kanıtlar araması, bu kanıtlardan elde ettiği açıklamaları formüle etmesi ve açıklamaları bilimsel bilgiye bağlaması gibi çaba gerektiren öğretim stratejileri ile meşgul olması gerektiği düşünüldüğünde (NRC, 2000; Smolleck, Zembal-Saul ve Yoder, 2006), öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inancın araştırma ve sorgulamaya dayalı fen öğretimi öz-yeterlilik inancı üzerindeki değişimi bu düzeyde açıklıyor olması şaşırtıcı görünmemektedir. Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inanç, bu araştırmada ayrıca, bilimsel tutumdaki değişimin %14'ünü açıklamıştır. Bilimsel tutuma sahip bireylerin, araştıran, eleştiren, peşin yargıların ve dogmatik inançların etkisinde kalmayan ve karşılaştıkları sorunlara çözüm yolları arayan ve bu yolları uygulayan bireyler oldukları söylenmektedir (Demirbaş ve Yağbasan, 2006). Bu bulgularla birlikte, epistemolojik inancın gerek araştırma-sorgulamaya dayalı fen öğretimine yönelik öz yeterlilik inancı gerekse bilimsel tutumu etkileyen önemli bir yordayıcı değişken olduğu düşünülmektedir.

Araştırma-sorgulamaya dayalı fen öğretimi öz yeterlilik inancı ve bilimsel tutum üzerindeki yordayıcı etkisi göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını geliştirebilecek eğitim-öğretim faaliyetlerinin öğretim programlarına dâhil edilmesi önerilebilir. Öğretmen adaylarından ders planlarını ve sınıf ortamlarını düzenlerken bu değişkenlerin geliştirilmesini de hedefleyecek planlar yapmaları istenebilir. Bu araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, araştırma-sorgulamaya dayalı fen öğretimi öz yeterlilik inançları, bilimsel tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Söz edilen değişkenler ile ilişkili olabilecek (örn., sosyo-kültürel yapı gibi) başka değişkenleri de içeren farklı araştırmaların yapılmasının ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, nicel araştırma deseninde gerçekleştirilen bu araştırma bulgularının nitel verilerle de desteklenerek daha detaylı incelenmesi önerilebilir.

Kaynaklar

Aslan, O. ve Uluçınar Sağır, Ş. (2008). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının bilimsel tutumlarının, öz yeterlik inanç düzeylerinin ve etki eden faktörlerin belirlenmesi, *Proceedings of the 8th International Education Technology Conference*, 868-873.

- Avcı, M. (2019). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarıyla sorgulamaya dayalı fen öğretimi inançları, bilimsel tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sinop Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Sinop.
- Başaran, İ. E. (1978). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Bilim Matbaası.
- Brownlee, J., Purdie, N. ve Boulton-Lewis, G. (2001). Changing epistemological beliefs in preservice teacher education students. *Teaching in Higher Education*, 6(2), 247-268.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Deneyisel desenler: Öntest-sontest kontrol grubu, desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, Ö. ve Acar, M. (1992). *Sosyal bilimler sözlüğü*. İstanbul: Ağaç Yayıncılık.
- Demirbaş, M. ve Yağbasan, R. (2006). Fen bilgisi öğretiminde bilimsel tutumları işlevsel önemi ve bilimsel tutum ölçeğinin Türkçeye uyarlanma çalışması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 271-299.
- Deryakulu, D. ve Büyüköztürk, Ş. (2005). Epistemolojik inanç ölçeğinin faktör yapısının yeniden incelenmesi, cinsiyet ve öğrenim görülen program türüne göre epistemolojik inançların karşılaştırılması. *Eğitim Araştırmaları*, 18, 57-70.
- Deryakulu, D. (2002). Denetim odağı ve epistemolojik inançların öğretim materyalini kavramayı denetleme türü ve düzeyi ile ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 55-61.
- Deryakulu, D. (2006). Epistemolojik inançlar. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Yay. haz.), *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*, içinde (ss. 261-284). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. New York: D.C. Heath and Company.
- Duschl, R. A., Schweingruber, H. A. ve Shouse, A. W. (2007). *Taking science to school: Learning and teaching science in grades K-8*. Washington, DC: National Academies Press.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (1996). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Gravetter, F. J. ve Wallnau, L. B. (2007). *Statistics for the behavioral sciences* (7th ed.). Thomson Wadsworth.
- Izgar, H. ve Dilmaç, B. (2008). Yönetici aday öğretmenlerin özyeterlik algıları ve epistemolojik inançların incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 437-446.
- İnaltekin, T. ve Akçay, H. (2011). Araştırma tabanlı fen öğretimi ölçeğinin Türkçe uyarlaması: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 158-185.
- Karhan, İ. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin epistemolojik inançlarının demografik özelliklerine ve bilgi teknolojilerini kullanma durumlarına göre incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Liaghatdar, M. J., Jafari, E., Abedi, M. R. ve Samiee, F. (2008). Reliability and validity of the Oxford happiness inventory among university students in Iran. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(1), 310-313.
- Matthews, M. R. (2017). *Fen öğretimi bilim tarihinin ve felsefesinin katkısı*. (M. Doğan, Çev.) İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Mıhladız, G. ve Duran, M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilime yönelik tutumlarının demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(20), 100-121.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Fen Bilimleri Dersi (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Moore, R. W. ve Foy, R. L. H. (1997). The scientific attitude inventory: A revision (SAI II). *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 34(4), 327-336.
- National Research Council (NRC) (1996). *National science education standards*. Washington, DC: The National Academies Press.

- National Research Council (NRC) (2000). *Inquiry and the national science education standards: A guide for teaching and learning*. Washington, DC: National Academy Press.
- Özdemir, N. N. ve Sak, U. (2013). Bilimsel yaratıcılıkta cinsiyet farklılıklarının bileşensel analizi. *Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi*, 3(2), 53-65.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Schommer, M. A. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 498-504.
- Smolleck, L. D., Zembal-Saul, C. ve Yoder, E. P. (2006). The development and validation of an instrument to measure preservice teachers' self-efficacy in regard to the teaching of science as inquiry. *Journal of Science Teacher Education*, 17, 137-163.
- Terzi, A. R. (2005). Üniversite öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançları üzerine bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 298-311.
- Türkmen, L. (2002). Sınıf öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri ve fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 218-228.

Extended Abstract

Introduction

The aim of this study is to investigate the relationships among pre-service science teachers' epistemological beliefs, science teaching beliefs and scientific attitudes. Epistemological beliefs are related to the nature, limits, accuracy, reliability and validity of knowledge (Demir & Acar, 1992). Epistemological beliefs of individuals are described as sophisticated and naïve (Brownlee et al., 2001). Individuals showing naïve epistemological beliefs believe that knowledge is absolute and therefore can be transmitted from an expert. They think that knowledge has a simple structure, consisting of a single piece, and is absolutely right or wrong; and the ability to learn is an innate characteristic that is genetically derived (Deryakulu, 2002). Individuals with sophisticated epistemological beliefs, on the other hand, believe that knowledge is relative, tentative and reconfigurable (Brownlee et al., 2001). They see knowledge as a complex structure composed of many interconnected parts, and think that the ability to learn can develop, learning can occur over time depending on effort and knowledge can be built on the basis of experimental evidence or through the mind of individuals.

Scientific attitude, on the other hand, is described as the willingness to understand and know, to collect data and make research (Demirbaş & Yağbasan, 2006). Individuals with scientific attitudes have critical thinking abilities and are away from the influence of prejudices and dogmatic belief systems. Scientific attitudes are not only related to the achievements of individuals, but also to the continuation of personal development (Başaran, 1978). According to Liaghatdar et al. (2008), while students with positive scientific attitudes are progressing towards their achievements and life, their interest in science and science-related issues is also increasing. Students who have positive attitudes towards science develop positive attitudes towards their education programs, courses, teachers and schools (Mıhladıız & Duran, 2011). In this context, science teaching based on research and inquiry becomes important in the development of positive scientific attitudes among students. Inquiry; including student activities like making observations, planning and conducting research, reviewing the knowledge through experimental evidence, analyzing data, interpreting results and communicating it with others, is similar to scientific activities (NRC, 1996).

In recent years, along with the constructivist learning approach, inquiry-based learning has gained importance in science education. The recent national science curricula (MoNE, 2018) in Turkey, assigned inquiry-based teaching as the main teaching strategy in science education. Students are, therefore, expected to investigate, question and understand that knowledge can change over time and these changes occur as a result of the values, social structures and beliefs of the culture in which they live. At this point, it becomes a necessity to investigate the level of

science teaching beliefs, epistemological beliefs and scientific attitudes of pre-service teachers, who will hold the responsibility to bring these knowledge and skills to their students. Herein, the aim of this research was determined as to investigate pre-service science teachers' epistemological beliefs, inquiry-based science teaching self-efficacy beliefs and scientific attitudes, and the relationships among these variables.

Method

The study is designed as a survey research and the sample consisted of 329 pre-service science teachers from 6 different state universities. Data were collected using Epistemological Beliefs Questionnaire, Teaching Science as Inquiry Instrument and Scientific Attitude Scale. Data were analyzed through descriptive and inferential statistical analyzes. For each variable of the study, descriptive analyzes including minimum, maximum, mean and standard deviation values were performed, and independent samples t-test was conducted to examine whether the mean values change significantly with respect to gender. The relationships among the variables of the study were tested by Pearson moment-product correlation, while the power of the belief that learning depends on effort, the belief that learning depends on ability and the belief that there is a single truth, to predict teaching science as inquiry, scientific attitude and academic achievement were tested by multiple regression analyses.

Result and Discussion

According to the results of this study, pre-service science teachers believed in the necessity of making effort for learning to take place. They did not show strong beliefs about the necessity of innate ability for learning to take place and the existence of the single truth. In the study, female pre-service science teachers were found to hold stronger beliefs that learning depends on innate ability when compared to males. Pre-service science teachers' inquiry-based science teaching self-efficacy beliefs were positive in all sub-dimensions of the instrument (i.e., opportunity, guidance, evidence and explanation), meaning that they believe in the need to engage themselves and their students with scientific questions, provide evidence before answering questions and defend their explanations. In the study, positive and significant relationships were found between inquiry-based science teaching self-efficacy and scientific attitudes. In other words, as pre-service science teachers' scientific attitudes improved, self-efficacy beliefs about inquiry-based science teaching increased.

In the study, multiple regression analyses were performed to determine the contributions of epistemological beliefs on pre-service science teachers' inquiry-based science teaching self-efficacy and scientific attitudes. Findings showed that the belief that learning depends on effort explained 33% of the variance in inquiry-based science teaching self-efficacy, while it explained 14% of the variance in scientific attitude. Considering the predictive power of inquiry-based science teaching self-efficacy and scientific attitude, it may be suggested to include educational activities in their programs of study that can improve pre-service science teachers' epistemological beliefs. In the study, the relationships among pre-service science teachers' epistemological beliefs, inquiry-based science teaching self-efficacy beliefs and scientific attitudes were examined. It is thought that conducting different studies including other variables that may be related to these variables (e.g. socio-cultural structure) will contribute to the relevant literature. In addition, it can be suggested that the findings of the research conducted in the quantitative research design should be supported with qualitative data and examined in more detail.

Beden Değeri Ölçeği-2'nin (BDÖ-2) Türkçe Adaptasyonu: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Adaptation of The Body Appreciation Scale-2 (BAS-2) to Turkish: A Validity and Reliability Study

Vesile OKTAN*, Ezgi SAYLAN**

Öz: Bu çalışmanın amacı, Tylka ve Wood-Barcalow (2015) tarafından bireylerin kendi bedenlerine yönelik ne derece olumlu düşünceleri olduğunu ve bu düşüncelere saygı duyup duymadıklarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş olan Beden Değeri Ölçeği-2 (BAS-2)'nin faktör yapısını incelemektir. Beden Değeri Ölçeği-2, 5'li Likert türü bir ölçme aracı olup 10 maddeden oluşmaktadır. Beden Değeri Ölçeği-2'nin faktör yapısı, 15-24 yaş aralığındaki kadın ve erkek bireylerden oluşan 649 kişilik çalışma grubu üzerinde incelenmiştir. Ölçeğin faktör yapısını ortaya koymak üzere açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik analizleri için IBM SPSS Statistics v20.0 ve Lisrel 8.80 programları kullanılmıştır. Güvenirlik analizlerinde Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı tekniğinden faydalanılmıştır ve ölçeğin genel güvenirliği .90 olarak bulunmuştur. Faktör analizi sonuçları ölçeğin özgün formunda olduğu gibi tek boyutlu bir yapıda olduğunu ortaya koymuştur. Analiz sonuçları, Beden Değeri Ölçeği-2'nin Türk genç ve genç yetişkinler üzerinde yeterli düzeyde geçerlik ve güvenirlik değerlerine sahip olduğunu ve bireylerin bedenlerine yönelik algılarını değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir araç olarak kullanılabileceğini göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Beden değeri, ölçek, geçerlik, güvenirlik

Abstract: The aim of this study is to examine the factor structure of the Body Appreciation Scale-2 (BAS-2), which was developed by Tylka and Wood-Barcalow (2015) in order to evaluate the positive opinions of individuals about their own bodies and whether they respect these thoughts. Body Appreciation Scale-2 is a 5-point Likert-type measuring instrument and consists of 10 items. The factor structure of the Body Appreciation Scale-2 was examined on a study group of 649 men and women aged 15-24 years. Exploratory and confirmatory factor analyzes were performed to reveal the factor structure of the scale. IBM SPSS Statistics v20.0 and Lisrel 8.80 programs were used for validity and reliability analyzes. The results of the factor analysis revealed that the scale had a one-dimensional structure as in its original form. Cronbach's alpha internal consistency coefficient technique was used in the reliability analyzes and the overall reliability of the scale was found to be .90. The results of the analysis showed that the Body Appreciation Scale-2 had sufficient validity and reliability Appreciations on Turkish young and young adults and could be used as a valid and reliable tool for assessing the perceptions of individuals on their bodies.

Keywords: Body appreciation, scale, validity, reliability

Giriş

Beden imajı, bireyin beden memnuniyeti, beden değeri ve fiziksel durumuyla ilgili düşüncelerinin ve duygularının çok boyutlu ve karmaşık olarak tanımlanmasıdır (Cash ve Pruzinsky, 2002). Bedensel görünüm bireyin kendilik algısının önemli bir yönünü oluşturmaktadır (Dittmar, Halliwell ve Ive, 2006). Beden imajı; beden memnuniyeti, beden değeri ve fiziksel görünüm gibi birçok bileşenden oluşmakta ve bu bileşenler pozitiften negatife doğru çeşitlilik göstermektedir. Ancak beden imajı literatürünün öncelikle bireylerin kendilerine yönelik olumsuz bir yönelimi benimsemelerinin ölçülmesine odaklandığı görülmektedir (Tylka ve Wood-Barcalow, 2015). Diğer yandan bazı araştırmacılar pozitif beden imajının yordayıcılarının ve sonuçlarının daha

* Doç. Dr. Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon, Türkiye, ORCID: 0000-0001-8968-408X, e-posta: vesileoktan@gmail.com

** Yüksek lisans öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon, Türkiye, ORCID: 0000-0002-8255-7579, e-posta: ezgisaylan@gmail.com

geniş bir şekilde çalışılmasının faydalı olacağını, pozitif beden imajını destekleyen faktörlerin negatif beden imajı ile mücadelede kullanılabileceğini belirtmektedirler (Williams, Cash ve Santos, 2004).

Beden imajı ile ilgili literatürde dikkat çeken bir diğer nokta ise daha çok kadınlara dönük ölçme araçlarının geliştirilmiş ve kadınlar üzerinde araştırmaların yürütülmüş olmasıdır. Özellikle kadınların toplum tarafından dayatılan güzellik algısına daha fazla maruz kalması ve medyanın etkisi buna yol açmıştır. Ancak daha sonraları birçok araştırmacı, erkeklerin de beden imajıyla ilgili endişeleri olduğunu ve bu alanda araştırmalar yapılmaya başladığını belirtmişlerdir (Bergeron ve Tylka, 2007; Barlett ve Harris, 2008; Morrison, Morrison, Hopkins ve Rowan, 2004). Tylka ve Wood-Barcalow (2015) tarafından geliştirilmiş olan Beden Değeri Ölçeği-2 (The Body Appreciation Scale-2- BAS-2) hem pozitif beden değerine odaklanmaya dönük hem de kadın ve erkeklerin beden değerini ölçmeye dönük olması açısından önemli görülmüş ve Türkçe adaptasyon çalışmasının bu konuda çalışma yapan araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

BAS-2, araştırmacılar tarafından pozitif beden imajının özelliklerini, bağlantılarını ve potansiyel sonuçlarını anlamak için kullanılmıştır. BAS-2, 10 maddeden oluşan 5'li Likert tipi, ergen ve yetişkinlere uygulanan bir ölçektir. Beden değeri, uyumlu özellikler ile pozitif olarak ve ABD, İngiltere ve Avustralya dâhil olmak üzere Batı ülkelerinden gelen kadın ve erkek örneklemleri arasında uyumsuz özelliklerle negatif olarak ilişkilendirilmiştir. Daha belirgin olarak beden değeri, olumlu görünüm değerlendirmesi (Avalos, Tylka ve Wood-Barcalow, 2005), beden saygısı (Avalos ve diğerleri, 2005; Swami, Stieger, Haubner ve Voracek, 2008) ve psikolojik iyi oluşun çoklu endeksleri (örneğin, benlik saygısı, iyimserlik, proaktif başa çıkma, olumlu etki, yaşam doyumu ve öz-şefkat) ile pozitif olarak ilişkilidir (Avalos ve diğerleri, 2005; Oktan ve Şahin, 2010; Tylka ve Kroon Van Diest, 2013). Beden değeri, beden memnuniyetsizliği, sosyal beden kaygısı, beden imajından kaçınma, bedenden utanma, beden gözetimi, beden kontrol davranışları ve toplumsal görünüş ideallerinin içselleştirilmesi ile negatif yönde ilişkilidir (Avalos ve diğerleri, 2005; Swami, Hwang, ve Jung, 2012; Tylka, 2013). Beden değeri aynı zamanda yeme bozukluğu belirtileri (Joiner ve Kashubeck, 1996; Tylka ve Kroon Van Diest, 2013), nevroz (Swami, Hadji-Michael ve Furnham, 2008) ve uyumsuz mükemmeliyetçilik (Iannantuono ve Tylka, 2012) ile de negatif yönde ilişkilidir.

BAS-2, birçok ülkede yapı geçerliliği açısından beden değerinin değerlendirilmesinde yeterli görülmüştür. ABD ve Avustralya'dan kadınlar ve erkekler için .90 ve üzerinde iç tutarlılık güvenilirlik katsayılarına sahip olduğu belirtilmiştir. ABD, İngiltere ve Almanya'dan üniversite ve toplum kadın ve erkek örneklemleri ve aynı zamanda İspanya'daki ergen kadın ve erkeklerin verileri, BAS-2'nin tek boyutlu faktör yapısını, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile desteklemektedir (Tylka ve Wood-Barcalow, 2015).

Bu çalışmanın amacı, Tylka ve Wood-Barcalow (2015) tarafından geliştirilmiş olan BAS-2'nin Türk toplumu örnekleminde geçerlik ve güvenilirliğini incelemektir. Çalışmada ölçeğin Türkçe formunun İngilizce özgün formuyla benzer psikometrik özelliklere sahip olduğu varsayımı sınanmıştır. Ülkemizde beden imajı ve değerini ölçmeye yönelik son derece sınırlı sayıda ölçme aracının olması çalışmanın yürütülmesi için motivasyon kaynağı olmuştur. Bu çalışmanın beden imajı ve değeri ile ilgili Türkiye literatüründe önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Yöntem

Örneklem/çalışma grubu

Bu araştırma Trabzon ilindeki Fatih Sultan Mehmet Lisesi, Avrasya Üniversitesi ve Trabzon Üniversitesi'nde öğrenim gören 649 lise ve üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Öğrencilerin 285'i lisede, 364'ü üniversitede öğrenim görmektedir. Öğrencilerin yaşları 15 ile 24 arasında değişmekte olup yaş ortalaması 18.04 olarak belirlenmiştir. Katılımcıların 432'si (%66.5) kadın, 217'si (%33.5) erkektir.

649 katılımcıdan toplanan veriler IBM SPSS Statistics v20.0 programı aracılığıyla tesadüfî bir şekilde ikiye bölünmüş ve iki ayrı veri seti elde edilmiştir. Buna göre, 349 kişi üzerinde açımlayıcı faktör analizi (AFA), 300 kişi üzerinde doğrulayıcı faktör analizi (DFA) işlemleri yapılmıştır.

Veri toplama araçları

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, katılımcıların yaş, cinsiyet gibi bazı demografik bilgilerini almaya dönük soruları içermektedir.

Beden Değeri Ölçeği-2: Tylka ve Wood-Barcalow (2015) tarafından geliştirilen Beden Değeri Ölçeği-2 5'li Likert (1=Asla, 2=Nadiren, 3=Bazen, 4=Sık sık, 5=Her zaman) türü bir ölçme aracıdır. Ölçme aracı 10 maddeden oluşmakta ve katılımcılardan her bir maddeye katılma oranlarını belirtmeleri istenmektedir. Ölçeğin orijinali için örneklem üniversiteden ve çevrimiçi topluluktan seçilmiş ve 820 kadın ve 767 erkek çalışmaya katılmıştır. Ölçekte ters madde bulunmamakta ve ölçekten en az 10, en fazla 50 puan alınabilmektedir. Ölçekte yer alan maddelerin puanları toplanarak toplam bir puan elde edilmektedir. Ölçekten alınan düşük puan bireylerin olumsuz beden değerine sahip olduğunu, yüksek puan ise olumlu beden değerine sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin orijinali için hesaplanan iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı kadınlar için .94, erkekler için .93 olarak bulunmuştur. Test tekrar test yöntemiyle güvenilirliğini belirleyebilmek amacıyla ölçek 208 kişiye üç hafta arayla uygulanmıştır. Uygulama sonucunda ölçeğin test tekrar test güvenilirlik katsayısı hem kadınlar hem de erkekler için .90 olarak bulunmuştur (Tylka ve Wood-Barcalow, 2015).

İşlem

Beden Değeri Ölçeği-2'nin uyarlama çalışması için sorumlu yazarlar Tracy L. Tylka ve Nichole L. Wood-Barcalow ile e-posta yoluyla iletişim kurularak izin alınmıştır. Daha sonra ölçek Trabzon Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ile Yabancı Diller Eğitimi bölümlerinde görev yapan üç öğretim üyesi tarafından Türkçeye çevrildikten sonra bu Türkçe formların tekrar İngilizceye çevrilmesiyle birlikte iki form arasındaki tutarlılık incelenmiştir. Yapılan çeviriler incelenerek ölçek maddelerine karar verilmiştir (Dil ve kapsam geçerliliği ile ilgili detaylı bilgiler bulgular kısmında verilmiştir). Dil geçerliliği tamamlanan ölçeğin öncelikle anlaşılabilir olmasını test etmek üzere 30 kişi ile pilot çalışması yapılmış ve elde edilen analiz sonuçlarına göre ölçeğe son hali verilmiştir.

Katılımcılar 2018-2019 eğitim öğretim yılları arasında çeşitli okul türlerinde öğrenim gören lise ve üniversite öğrencilerinden oluşturulmuştur. Ölçme araçları öğrencilere ders saatlerinde uygulanmıştır. Öğrencilere çalışmayla ilgili ve kişisel bilgilerinin gizli tutulacağıyla ilgili bilgi verilmiş, daha sonra kişisel bilgi formu ve ölçek formu çalışmaya dâhil olmayı kabul eden öğrencilere uygulanmıştır. Ölçeklerin doldurulması her öğrenci için yaklaşık olarak 10 dakika sürmüştür ve toplam 649 veri elde edilmiştir.

Verilerin analizi

Bu çalışmada Beden Değeri Ölçeği-2'nin faktör yapısının geçerli bir model olup olmadığının saptanması için açımlayıcı faktör analizi -AFA (exploratory factor analysis) ve doğrulayıcı faktör analizi-DFA (confirmatory factor analysis) yapılmıştır. Bu çalışmada AFA uygulanmasının nedeni Beden Değeri Ölçeği-2'nin orijinal formunun Türk bireyler üzerinde uygulanıp uygulanmayacağını ve Türk bireyler üzerindeki yapısını açığa çıkarmaktır. DFA kullanılmasının nedeni ise Beden Değeri Ölçeği-2'ne yapılan açımlayıcı faktör analizi sonrasında ölçeğin yapısının Türk lise ve üniversite öğrencileri üzerinde doğrulanıp doğrulanmadığını incelemektir. Beden Değeri Ölçeği-2'nin güvenilirliği iç tutarlılık yöntemiyle incelenmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri için IBM SPSS Statistics v20.0 ve Lisrel 8.80 programları kullanılmıştır.

Bulgular

Kapsam geçerliliği

Kapsam geçerliliği çalışması için Davis (1992) tekniğinden yararlanılmıştır. Bu teknik uzman görüşlerini (a) “Uygun”, (b) “Madde hafifçe gözden geçirilmeli”, (c) “Madde ciddi olarak gözden geçirilmeli” ve (d) “Madde uygun değil” şeklinde dörtlü derecelendirmektedir ve (a) ve (b) seçeneğini işaretleyen uzmanların sayısı toplam uzman sayısına bölünerek, maddeye ilişkin kapsam geçerlik indeksi elde edilmektedir ve 0,80 değeri ölçüt olarak kabul edilmektedir (Yurdugül, 2005). Alandan 10 uzmanın görüşüne başvurularak ölçek maddelerinin kapsam geçerlilik indeksleri elde edilmiştir. 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9 ve 10. maddelerin kapsam geçerlilik indeksleri 1.00 olarak, 4.maddenin kapsam geçerlilik indeksi 0,90 olarak bulunmuş ve minimum değerden yüksek olduğu belirlenmiştir. 5. maddenin kapsam geçerlilik indeksi 0,70 olarak bulunmuş, minimum değerden düşük olduğu görülmüş ve madde revize edilmiştir. Revize edilen maddenin dil açısından yetersiz olduğu saptanmış ve madde dil bilgisine uygun olarak düzeltilmiştir. Kapsam geçerliliği sağlandıktan sonra uygulama aşamasına geçilmiştir.

Normallik testi

Açımlayıcı faktör analiziyle ilgili işlemlere geçmeden önce örneklemin normal dağılıma uygun olup olmadığı kontrol edilmiş, normallik analizi için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Toplam 649 katılımcının cevapları üzerinde toplam puanları alınarak yapılan normallik testi sonucunda çarpıklık ve basıklık katsayılarının (Skewness= -.47, Kurtosis= .31) uygun değerler (Büyüköztürk, 2016) arasında olduğu tespit edilmiştir.

Beden Değeri Ölçeği-2'nin geçerlik çalışması kapsamında ölçme aracının faktör analizi için uygunluğunu tespit edebilmek amacıyla Kaise-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testleri yapılmıştır. Kaise-Meyer-Olkin (KMO) testi; örneklem büyüklüğü açısından faktör analizi için veri yapısının uygunluğunu test etmenin bir diğer yolu olduğu, ayrıca KMO değerinin yüksek olması ölçekteki her bir değişkenin diğer değişkenler tarafından mükemmel bir şekilde tahmin edilebileceği anlamına geldiği ifade edilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Kaise-Meyer-Olkin (KMO)= .92 ve Bartlett testi χ^2 değeri ise 1712,84 ($p<.001$) olarak bulunmuştur. KMO'nun .60'dan yüksek, Bartlett testinin de anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu ve örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2016).

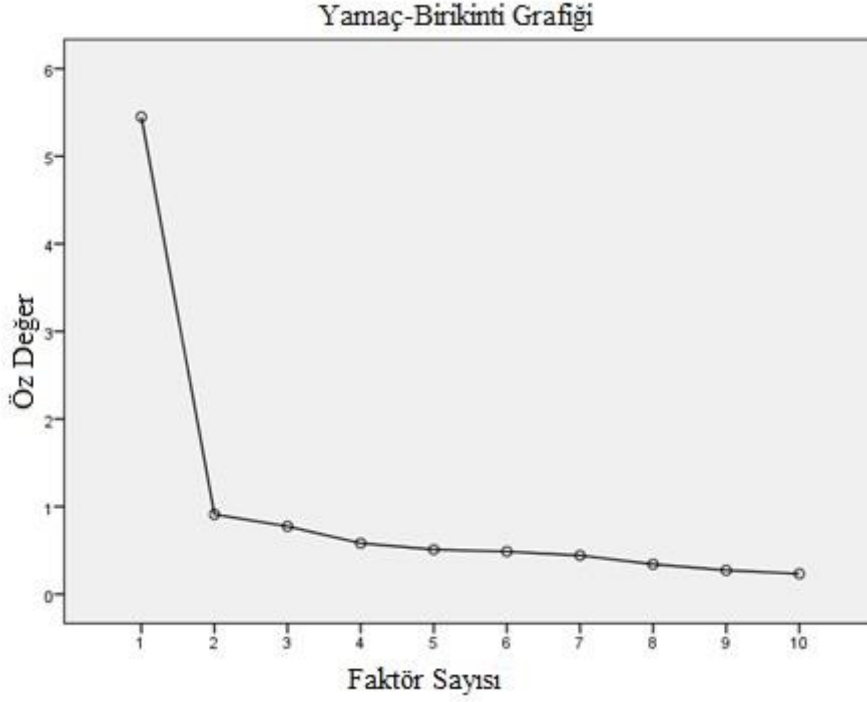
Açımlayıcı faktör analizi (AFA)

Açımlayıcı faktör analizinde ilk olarak korelasyon matrisi tablosu incelenmiştir. Ölçek maddeleri arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 1'de sunulmuştur. Ölçek maddeleri arasındaki korelasyon katsayılarının .30 ile .80 arasında değişmesi gerektiği bilgisinden hareketle tüm maddelerin bu aralıkta olduğu görülmüştür.

Tablo 1.
Ölçek Maddeleri Arasındaki Korelasyon Katsayıları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Korelasyon1	1									
2	.68	1								
3	.44	.56	1							
4	.65	.72	.59	1						
5	.40	.41	.37	.43	1					
6	.51	.66	.45	.63	.39	1				
7	.41	.43	.51	.44	.34	.55	1			
8	.34	.41	.38	.34	.40	.43	.47	1		
9	.55	.67	.58	.64	.41	.65	.49	.42	1	
10	.44	.52	.50	.48	.29	.51	.54	.44	.50	1

Açımlayıcı faktör analizi kapsamında temel bileşenler analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgularda ölçeğin 1 değerinden büyük olan bir öz değer bulunmuş ve öz değeri 5.45 olan toplam varyansın % 49.8'ini açıklayan tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi kapsamında madde faktör yük değerlerinin incelenmesi için yamaç birikinti grafiği incelenmiştir ve Şekil 1'de gösterilmiştir. Öz değere ait çizgi grafiğinin de tek boyutluluğu işaret ettiği görülmektedir ve bu varsayımı test etmek için tüm maddeler tek faktöre sınırlandırılmıştır (Kuzucu, 2008).



Şekil 1. Yamaç-Birikinti Grafiği (Scree plot)

Ölçeğin faktör yükleri .53 ile .83 arasında değişmektedir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen bulgular ve ölçeğe ilişkin faktör yükleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

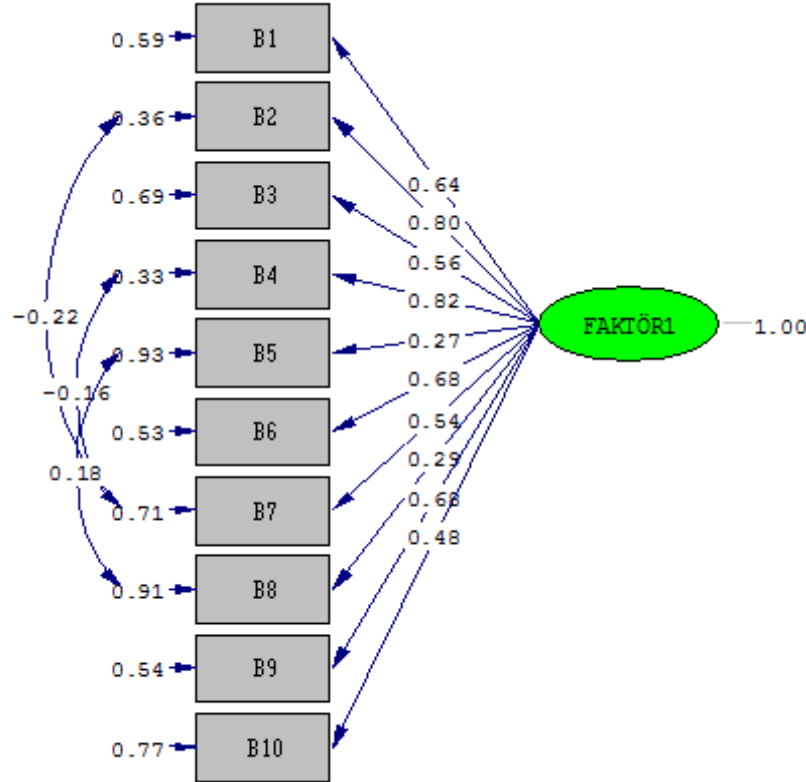
Beden Değeri Ölçeği-2'nin Madde Faktör
Yük Değerleri ve Açıkladığı Varyans Miktarı

Maddeler	Faktör Yükleri
1	.71
2	.83
3	.69
4	.80
5	.53
6	.77
7	.65
8	.56
9	.79
10	.66
Açıklanan Varyans	Toplam % 49.8
Öz değer	5.45

Ölçeğin toplam açıklanan varyans değeri %49.8 olarak bulunmuştur. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyans oranının %30 ve daha fazla olması yeterli görülmekte, çok faktörlü ölçekler için varyans miktarının daha fazla olması istenmektedir (Büyüköztürk, 2016). Açımlayıcı faktör analizini değerlendirilirken öz değeri birden büyük faktörlerin ele alınmasına, değişkenlerin faktör içerisindeki ağırlığını gösteren faktör yüklerinin yüksek olmasına dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda araştırma sürecinde açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen %49.8 varyans değerinin ölçeğin faktör yapısına karar vermede yeterli olduğu grlmştir.

Doğrulatory faktör analizi (DFA)

Beden Değeri leği-2 için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonrasında belirlenen yapının doğrulanıp doğrulanmadığını ortaya koymak amacıyla Doğrulatory Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Analiz, tek faktörlü yapı olarak 300 lise ve niversite ğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. DFA sonuçlarına genel olarak bakıldığında, $\chi^2=131.97$ ve serbestlik derecesi=35 ve ki-karenin serbestlik derecesine oranının 3'n üstünde olduğu, RMSEA indeksinin (.096) 0.08'in üstünde olduğu, standardize edilmiş RMR'nin 0.062 olduğu, NFI ve CFI indekslerinin 0.90'ın üzerinde olduğu ve yapılan analizler incelendiğinde bazı maddeler arasında modifikasyon (düzeltme) istendiği grlmştir.



Chi-Square=83.96, df=32, P-value=0.00000, RMSEA=0.074

şekil 2. Beden Değeri leği-2'ne Yönelik Path Diyagramı

Önerilen modifikasyonların madde 2 ile madde 7, madde 4 ile madde 7 ve madde 5 ile madde 8 arasında olduğu gözlenmiştir. Kurulan modeli iyileştirmek amacıyla programın önerdiği düzeltmeler uzman görüşü alınarak yapılmıştır. Yapılan modifikasyon sonrasında model uyum indeksleri (χ^2 : 83.96; sd: 32, χ^2 /sd: 2.62, NFI: .95, CFI: .97, IFI=0.97, RFI=0.93, GFI=0.95, AGFI=0.91, RMSEA: .074, SRMR: .049) olarak bulunmuştur. Bu uyum indeksi değerleri modelin uyumlu olduğunu ortaya koymaktadır. Tüm bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde ölçeğin yapı geçerliliğini sağladığı ve geçerli ve güvenilir bir araç olduğu doğrulanmaktadır.

Güvenirlilik analizi

Beden Değeri Ölçeği-2'nin güvenirlilik analizlerinde Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı tekniğinden faydalanılmıştır. Ölçekte yer alan her bir madde için madde ortalamaları, standart sapmaları, madde-toplam korelasyonları ve maddelerin tamamına ilişkin Cronbach alfa güvenirlilik katsayıları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Beden Değeri Ölçeği-2'ne İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Madde Toplam Korelasyonları Değerleri

Maddeler	\bar{X}	SS	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarıldığında Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayısı
1	4.28	.87	.66	.89
2	3.83	.98	.77	.89
3	4.13	.94	.66	.89
4	3.99	.98	.74	.89
5	4.25	.87	.50	.90
6	2.93	1.29	.73	.89
7	3.75	1.07	.63	.90
8	3.85	1.03	.54	.90
9	3.82	1.06	.75	.89
10	3.57	1.22	.64	.90

Ölçeğin güvenirlilik analizleri incelendiğinde; genel güvenirliliği .90 olarak bulunmuştur. Ölçeği oluşturan faktörlerin güvenirlilik katsayılarının ve açıklanan varyans oranlarının yüksek olması ölçeğin güçlü bir faktör yapısına ve tatmin edici düzeyde güvenirliliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Tartışma

Bu çalışmada Tylka ve Wood-Barcalow (2015) tarafından geliştirilmiş olan BAS-2'nin Türkçeye uyarlanması, Türkçe formun geçerlik ve güvenirliliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ölçeğin orijinal formunun faktör yapısının Türk kültüründe de geçerli olup olmadığını test etmek üzere açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır (Orçan, 2018) ve elde edilen sonuçlara göre toplam varyansın % 49.8'ini açıklayan tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyans oranının %30 ve daha fazla olması yeterli görülmekte, çok faktörlü ölçekler için varyans miktarının daha fazla olması istenmektedir (Büyüköztürk, 2016). Özgün formun faktör yapısının Türk lise ve üniversite öğrencilerinden oluşan örnekleme doğrulanıp doğrulanmayacağını belirlemek üzere doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır (Orçan, 2018). DFA için uyum indeksi sınırları göz önüne alındığında (Hu ve Bentler, 1999), modelin uyumlu olduğu ortaya koyulmuştur. Araştırmalarda kullanılacak ölçme araçları için öngörülen güvenirlilik düzeyinin .70 olduğu (Tezbaşaran, 1996) dikkate alınır, ölçeğin tatmin edici düzeyde güvenirliliğe sahip olduğu belirtilebilir.

Yapılan madde analizi sonucunda ölçeğin madde-toplam korelasyon katsayılarının .30 ölçütünü (Büyüköztürk, Akgün, Kahveci ve Demirel, 2004) karşıladığı ve madde toplam korelasyon katsayılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Geçerlik ve güvenirlilik çalışmalarından elde edilen bulgulara göre ölçeğin kullanıma hazır olduğu belirtilebilir. Beden Değeri Ölçeği-2 uygulanması ve değerlendirmesi kolay, pratik bir öz-bildirim tarzı ölçektir. Ölçeğin psikometrik özelliklerini Türk lise ve üniversite öğrencilerinde incelemeye yönelik bu çalışmada orijinal ölçekle benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Gerek açımlayıcı gerekse doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ölçeğin yapı geçerliği açısından özgün formuyla paralel olduğunu göstermiştir. Geçerlik ve güvenirlilik çalışması sonucu elde edilen bulgular, ölçeğin beden değerini ölçebilmek için yeterli düzeyde geçerlik ve güvenirliliğe sahip olduğunu ortaya koymuştur. Diğer

yandan BAS-2'nin Anlı ve diğerleri (2015) tarafından Türkiye örnekleminde uyarlama çalışması yapılmış ve benzer sonuçlar elde edilmiştir. Ancak çalışma grubu farklılığı, Anlı ve diğerlerinin çalışmasında AFA ölçümlerinin yapılmamış olması ve bu durumun literatür için bir sınırlılık değil zenginlik olarak değerlendirilmesi bu çalışma için motivasyon kaynağı olmuştur.

Çeşitli nedenlerle görselliğin ve estetiğin yüceltildiği ve son derece önemli anlamlar yüklenildiği günümüz dünyasında, beden imajına ve beden değerine dikkatin yoğunlaştığı gözlenmektedir. Bu durumun bireysel yansımalarına bakıldığında beden imajı ve beden değerinin özellikle dönemsel olarak bedenleri ile daha çok ilgili olan ergen ve genç yetişkinler için önemli olduğu ve gerçekçi olmayan değerlendirme ve beklentilere neden olduğu düşünülmektedir. Bu gerekçeler beden imajı ve beden değeri ile ilgili çalışmaların artırılması için önemli bir neden olarak görülmüş, bu bağlamda çalışmanın beden imajı ile ilgili literatüre katkı sağlaması umut edilmektedir.

Kaynaklar

- Anlı, G., Akın, A., Eker, H. ve Özçelik, B. (2015). Bedeni Beğenme Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 36, Summer II, 505-511.
- Avalos, L. C. ve Tylka, T. L. (2006). Exploring a model of intuitive eating with college women. *Journal of Counseling Psychology*, 53, 486-497.
- Avalos, L. C., Tylka, T. L. ve Wood-Barcalow, N. (2005). The Body Appreciation Scale: Development and psychometric evaluation. *Body Image*, 2, 285-297.
- Barlett, C. P. ve Harris, R. J. (2008). The impact of body emphasizing video games on body image concerns in men and women. *Sex Roles*, 59, 586-601.
- Bergeron, D. ve Tylka, T. L. (2007). Support for the uniqueness of body dissatisfaction from drive for muscularity among men. *Body Image*, 4(3), 288-295.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum (22. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Kahveci, Ö. ve Demirel, F. (2004). Gütülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239.
- Cash, T. ve Pruzinsky, T. (2002). *Body image: A handbook of theory, research, and clinical practice*. Guilford Press, New York.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dittmar, H., Halliwell, E. ve Ive, S. (2006). Does Barbie make girls want to be thin? The effect of experimental exposure to images of dolls on the body image of 5-to 8-year old girls. *Developmental psychology*, 42(2), 283-292.
- Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Cut-off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Iannantuono, A. C. ve Tylka, T. L. (2012). Interpersonal and intrapersonal links to body appreciation in college women: An exploratory model. *Body Image*, 9, 227-235.
- Joiner, G. W. ve Kashubeck, S. (1996). Acculturation, body image, self-esteem, and eating-disorder symptomatology in adolescent Mexican American women. *Psychology of Women Quarterly*, 20(3), 419-435.
- Kuzucu, Y. (2008). Duygusal farkındalık düzeyi ölçeğinin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29), 51-64.
- Morrison, T. G., Morrison, M. A., Hopkins, C. ve Rowan, E. T. (2004). Muscle mania: Development of a new scale examining the drive for muscularity in Canadian males. *Psychology of Men and Masculinity*, 5, 30-39.
- Oktan, V. ve Şahin, M. (2010). Kız ergenlerde beden imajı ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 553-556.
- Orçan, F. (2018). Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi: İlk hangisi kullanılmalı? *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 9(4), 413-421.

- Swami, V., Hadji-Michael, M. ve Furnham, A. (2008). Personality and individual difference correlates of positive body image. *Body Image*, 5, 322-325.
- Swami, V., Hwang, C. S. ve Jung, J. (2012). An examination of the factor structure and correlates of acceptance of cosmetic surgery among South Korean university students. *Aesthetic Surgery Journal*, 32, 220-229.
- Swami, V., Stieger, S., Haubner, T. ve Voracek, M. (2008). German translation and psychometric evaluation of the Body Appreciation Scale. *Body Image*, 5, 122-127.
- Tezbaşaran, A. A. (1996) *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tylka, T. L. ve Kroon Van Diest, A. M. (2013). The Intuitive Eating Scale-2: Item refinement and psychometric evaluation with college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 60, 137-153.
- Tylka, T. L. ve Wood-Barcalow, N. L. (2015). The Body Appreciation Scale-2: item refinement and psychometric evaluation. *Body Image*, 12, 53-67.
- Williams, E. F., Cash, T. F. ve Santos, M. T. (2004). Positive and negative body image: Precursors, correlates, and consequences. *38th Annual Association for the Advancement of Behavior Therapy*, New Orleans, LA, 18-21 November.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 28-30 Eylül 2005, Denizli.

Extended Abstract

Introduction

Body image is the multi-dimensional and complex definition of the individual's thoughts and feelings about body satisfaction, body appreciation and physical condition (Cash & Pruzinsky, 2002). The physical appearance is an important aspect of the individual's self-perception (Dittmar, Halliwell & Ive, 2006). Body image consists of many components such as body satisfaction, body appreciation and physical appearance and these components vary from positive to negative. However, it is seen that the body image literature focuses primarily on measuring individuals' adoption of a negative orientation towards themselves (Tylka & Wood-Barcalow, 2015).

The Body Appreciation Scale-2, developed by Tylka and Wood-Barcalow (2015) was considered important both for focusing on positive body appreciation and for measuring the body appreciation of men and women, and it was thought that the Turkish adaptation study would contribute to the researchers.

BAS-2 was used by researchers to understand the characteristics, correlations and potential consequences of positive body image. BAS-2 is a 5-point Likert type consisting of 10 items and it is applied to adolescents and adults.

The aim of this study was to investigate the validity and reliability of BAS-2 developed by Tylka and Wood-Barcalow (2015) in the Turkish sample. In the study, the hypothesis that the Turkish version of the scale had similar psychometric properties to the original English version was tested. The existence of a very limited number of measurement tools for measuring body image and appreciation in our country has been a source of motivation for conducting the study. This study is thought to fill an important gap in the Turkey literature about body image and appreciation.

Method

This study was conducted on 649 high school and university students in Trabzon. 285 of these students are in high school and 364 of them are in university. The ages of the students ranged between 15 and 24 and the average age was determined as 18.04. 432 (66.5%) of the participants were female and 217 (33.5%) were male. The data collected from 649 participants were randomly divided into two through the SPSS program and two separate data sets were obtained. Accordingly, exploratory factor analysis was performed on 349 people and confirmatory factor

analysis was performed on 300 people. Personal information form and Body Appreciation Scale-2 prepared by the researchers were used in the data collection. IBM SPSS Statistics v20.0 and Lisrel 8.80 were used for the validity and reliability analyzes of the scale.

Result and Discussion

In this study, it was aimed to adapt BAS-2 which was developed by Tylka and Wood-Barcalow (2015) into Turkish and to examine the validity and reliability of the Turkish form. The content validity indexes of the scale items were obtained by consulting 10 experts. The content validity index of items 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9 and 10 was found to be 1.00, and the content validity index of item 4 was found to be 0.90 and it was determined that it was higher than the minimum value. The content validity index of item 5 was found to be 0.70, it was found to be less than the minimum value and the item was revised. After the content validity was achieved, the implementation phase was started.

In order to test whether the factor structure of the original form of the scale was valid in Turkish culture, exploratory factor analysis (EFA) was conducted (Oran, 2018) and according to the results, a single factor structure explaining 49.8% of the total variance was obtained. It is considered sufficient that the variance ratio explained in single factor scales is 30% and more and the amount of variance is desired for multi-factor scales (Büyüköztürk, 2016). Confirmatory factor analysis (CFA) was used to determine whether the factor structure of the original form was validated in a sample of Turkish high school and university students (Oran, 2018). Considering the limits of compliance index for DFA (Hu & Bentler, 1999), the model was found to be compatible. When the reliability analyzes of the scale were examined, the overall reliability was found to be .90. Considering that the reliability level predicted for the measurement tools that can be used in the research is .70 (Tezbaşaran, 1996), it can be stated that the scale has a satisfactory level of reliability.

As a result of item analysis, item-total correlation coefficients of the scale met .30 criteria (Büyüköztürk, Akgün, Kahveci & Demirel, 2004) and item-total correlation coefficients were found to be high. According to the findings obtained from the validity and reliability studies, it can be stated that the scale is ready to use. Body Appreciation Scale-2 is a practical self-report style scale that is easy to implement and evaluate. In this study aimed to examine the psychometric properties of the scale in Turkish high school and university students, similar results were obtained with the original scale. The results of both exploratory and confirmatory factor analysis showed that the scale was in parallel with its original form in terms of construct validity. The results obtained from the validity and reliability study showed that the scale had sufficient validity and reliability to measure the body appreciation.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk İstismarı ve İhmaline Yönelik Algıları*

Preschool Teachers' Perceptions about Child Abuse and Neglect

Yeliz ERDOĞAN**, Durmuş ASLAN***

Öz: Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmalini nasıl algıladıklarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma, Gaziantep il merkezinde görev yapan 36 okul öncesi öğretmeninden oluşan çalışma grubuyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, derinlemesine bir anlayışa sahip olmak amacıyla olgu bilim deseni tercih edilmiş ve nitel veri toplama araçlarından biri olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmalini nasıl algıladığını belirlemeye yönelik soruları içermektedir. Veriler, öğretmenlerle yapılan bireysel görüşmelerle elde edilmiştir. Elde edilen nitel verilerin analizinde içerik ve betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik algıları, alan yazında istismar ve ihmal türleri olarak yer alan altı kategori altında incelenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmalini duyarlılık gösterdikleri ve bir takım bilgilere sahip oldukları fakat bu bilgilerin yetersiz olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin, çocukların daha çok ev ortamında, bakımından sorumlu ve yakınındaki kişiler tarafından istismar ve ihmale uğradıklarını düşündükleri belirlenmiştir. Son olarak, katılımcıların istismarı ihmalden daha iyi tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi öğretmeni, çocuk, istismar, ihmal

Abstract: This research was conducted to determine how preschool teachers perceive child abuse and neglect. The research was carried out with 36 preschool teachers working in preschool education institutions in the center of Gaziantep. In the study, phenomenological design were preferred and semi-structured interview form, one of the qualitative data collection tools, were used to deep and detailed understanding. The interview form includes questions to determine how preschool teachers perceive child abuse and neglect. Data were obtained through interviews with teachers. Content and descriptive analysis were used in the analysis of the qualitative data obtained. According to the findings of the research, the perceptions of preschool teachers towards child abuse and neglect were examined under the six categories of abuse and neglect in the literature. Preschool teachers had some knowledge and sensitivity about child abuse and neglect, but their knowledge was insufficient. Moreover, it was found that teachers believed that children are often abused and neglected by people responsible for their care. Finally, it was found that the participants defined abuse better than neglect.

Keywords: Preschool teacher, child, abuse, neglect

Giriş

Bir toplumun geleceğini sağlam zeminler üzerinde kurabilmesi ve ilerleme gösterebilmesi için çocukların bedensel, ruhsal ve fiziksel olarak sağlıklı bir şekilde büyümesi gerekmektedir. Bireyin büyüme, gelişme, olgunlaşma ve kişilik gelişiminin önemli bir evresini teşkil eden okul öncesi yılları sağlıklı ve verimli bir şekilde geçirebilmesi, ailede verilen eğitimin yanı sıra nitelikli bir okul öncesi eğitimi ile mümkün olmaktadır. Bu açıdan, istismar türlerinin önlenmesinde okul

* Birinci yazarın hazırladığı “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk İstismarı ve İhmali ile İlgili Algıları” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Bilim Uzmanı, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Adana-Türkiye, ORCID: 0000-0003-0061-9746, e-posta: yyondemer@hotmail.com

*** Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Adana-Türkiye, ORCID: 0000-0001-5204-7749, e-posta: asland@cu.edu.tr

öncesi eğitim kurumlarının, özellikle de okul öncesi öğretmenlerinin önemli rolü bulunmaktadır (Baginsky, 2003). Çocuklarla aileleri dışında en fazla vakit geçiren kişiler olmalarından dolayı, istismar ve ihmale uğrayan çocukları belirlemede ve onları korumaya yönelik tedbir almada öğretmenlere kritik görevler düşmektedir (Erol, 2007).

Günümüzde çocuğa yapılan istismar ve ihmalin tanımlanması, şekli ve ne kadar sıklıkta karşılaşıldığı dünya çapında farklılık göstermekle birlikte, varlığını sürdürmeye devam eden bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuk istismarı ve ihmali, çoğunlukla çocuğun tanıdığı bireyler tarafından yapılması ve tekrarlanması, kimi zaman şiddetlenerek devam etmesi ve çeşitli biçimlerde gerçekleşmesi nedeniyle, çocukluk döneminde tedavisi en zor psikolojik ve travmatik vakalardan biri olarak kabul edilmektedir (Johnson, 1996). İlgili alanyazında, çocuk istismarının çeşitli tanımları bulunmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü çocuk istismarını, çocuğun sağlığına, fiziksel ve psiko-sosyal gelişimine olumsuz olarak tesir eden ve bir şahıs, toplum ya da ülke tarafından kasıtlı veya kasıtlı olmayan bir biçimde yapılan davranışlar olarak tanımlamaktadır (Polat, 2005). Çocuk istismarının üç türü bulunmaktadır. Bunlar, fiziksel, duygusal ve cinsel istismardır. Wekerle, Miller, Wolf ve Spindel (2006) fiziksel istismarı, çocuğun bedeninin herhangi bir kısmına yönelik olarak kasıtlı bir biçimde gerçekleştirilen ve zarar verme şeklinde sonuçlanan güç kullanma davranışı olarak tanımlamaktadır. Bu istismar türü zehirleme, yakma, su altında tutma, tekmeleme, sarsma, zarar verici kuvvet uygulama şeklindeki davranışları kapsamaktadır. Duygusal istismar ise, ebeveynler veya çevresindeki diğer yetişkinlerin çocuğun yeteneklerinin üzerinde istek ve beklenti amaçlayarak saldırganca davranışları şeklinde tanımlanmaktadır (Runyan, Wattam, Ikeda, Hassan ve Ramiro, 2002). Cinsel istismarı ise, Kutchinsky (1991), bilinçli bir kişi ya da yaşça daha yetişkin bir birey tarafından cinsel haz elde etmek amacıyla çocuğun istismar edilmesi şeklinde açıklamaktadır.

Çocuk ihmali ise, çocuktan sorumlu bireylerin, çocuğun beslenme, barınma, sağlık, gözetim gibi hayati ihtiyaçlarını yeterince sağlayamaması olarak ifade edilmektedir (Kara, Biçer ve Gökalp, 2004). İhmal de, tıpkı istismar gibi fiziksel, duygusal ve cinsel boyutları içermektedir. Fiziksel ihmal, çocuğun beslenme, giyinme, barınma ve tıbbi ihtiyaçlarını karşılamakta yoksun bırakma ya da yetersiz şekilde karşılama şeklinde tanımlanmaktadır (Ereymiş, 2001). Duygusal ihmal ise, uygulanan ya da uygulanması gerektiği halde ihmal edilerek ergen ve çocukların ruhsal yönlerinin suistimal edilmesine yol açan, çevresel ve bilime dayanan ölçütlere göre ruhsal bakımdan hasar veren davranış şekilleri olarak ifade edilmektedir (Polat, 2001). Son olarak, cinsel ihmal, çocukların cinsel açıdan sömürülmelerine karşı gerekli önlemlerin alınmaması ve korunmalarına yönelik duyarsız olunması, cinsel gelişimlerine gerekli önem ve özenin gösterilmemesi şeklinde açıklanmaktadır (Reece, 1997).

İstismar ve ihmal, birbirine yakın ancak farklı kavramlardır. İstismarın ihmalden farklı yanı, istismarın etkin, ihmalin edilgen olmasıdır. Günümüzde, özellikle gelişmiş ülkelerde çocuk sağlığı ve gelişimi ile ilgili ciddi çalışmalar yapılmasına rağmen çocukların hala çeşitli istismar ve ihmallere karşı karşıya kaldığı görülmektedir. Öte yandan, toplumun temel yapısını oluşturan ve savunmasız bir durumda olan çocukların, yakınındaki ya da yabancı kişiler tarafından ihmal ve/veya istismar edilmesi, kabul edilemez bir durumdur (Gökler, 2006).

İstismara ve ihmale uğrayan çocuk vakaları asırlardır tüm toplumda yer almakla birlikte ne yazık ki çocuk sağlığı problemi olarak ancak son yıllarda ele alınmaya başlanmıştır. Amerika Birleşik Devletlerinin Colorado ve Kuzey Carolina eyaletlerinde yapılan bir çalışmada, çocuğa yönelik uygulanan ihmal ve istismar vakalarında can kayıplarının % 50-60 oranında tespit edildiği ve çoğu vakanın resmi verilerde yer almadığı tespit edilmiştir (Herman ve diğerleri, 1999). Asya ve Avrupa'nın çeşitli ülkelerinde yapılan diğer bir çalışmada ise, 9-17 yaş arasındaki her 10 çocuktan 6'sının hatalı davranışlar sergiledikleri gerekçesiyle, ebeveynleri tarafından şiddete maruz kaldıkları belirlenmiştir (Akt. Polat, 2005). Theoklitou, Kabitsis ve Kabitsi'nin (2012) ilkökul öğrencilerine yönelik okul ortamında istismar ve ihmali araştırdıkları çalışmada ise, araştırmaya katılan bireylerin %53'nün ihmale, %33'ünün duygusal istismara ve %10'unun fiziksel istismara maruz kaldıkları tespit edilmiştir.

Ülkemizde ise, UNICEF ve Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'nun 2008 yılında yaptıkları ve 2010 yılında yayınladıkları Aile İçi Şiddet Araştırması verilerine göre, yedi-

on sekiz yaş aralığındaki çocukların % 51'i duygusal istismara, % 45'i fiziksel istismara, % 25'i ise ihmale maruz kalmaktadır. Öte yandan, ülkemizde gerek çoğunlukla tanısının konulamamasından gerekse de çocukların istismar ve ihmal durumunda her zaman başvurabileceği bir yer bulunamamasından dolayı tam anlamıyla gerçek rakamlar belli değildir. Ayrıca ülkemizde çocuk istismarı vakalarının oranı, dünya ortalamasının çok üzerinde bulunmaktadır. Karşılaştığı şiddet sonucunda yaralanan ve güvenlik birimine bildirilen 0-17 yaş arasındaki çocukların sayısı 2014 yılında 74.064 iken 2016 yılında bu sayı 83.552'ye yükselmiştir (Türkiye'de Çocuk İstismarı Raporu, 2018).

Çocukları istismar ve ihmalden koruma çalışmaları zor, sıkıntılı, stresli ve bu konuda bilgi ve yetenek sahibi olmayı gerektiren bir uğraştır. Çocukların aileden sonra en fazla vakit geçirdikleri mekân okullarıdır. Aile içerisinde yaşananlardan etkilenen çocuk, bunu beraberinde okula getirebilmektedir. Bu durumda, aile içinde olumsuzluklar yaşayan çocuğun durumunu fark edip harekete geçmesi beklenen ilk kişi öğretmendir (Erginer, 2007). Eğitimcilerin bu ciddi görevlerini doğru şekilde yerine getirmeleri durumunda, öğrenciler kötü durumlarla karşılaştıklarında ya da kendilerini emniyetli hissetmediklerinde, çoğunlukla öğretmenleriyle paylaşımda buldukları görülmektedir. Öğrenciler, özellikle aile içinde yaşadıkları cinsel vakaları eğitimcilerine açılarak anlatabilmektedirler. Bu nedenle, eğitimcinin öğrencisi tarafından paylaşılan böylesi bir durum sonrasında nasıl bir yol izlemesi gerektiğini bilmesi mühim bir konudur (Kenny ve McEachern, 2008). Çocuk istismarı ve ihmali konusunda yeterli donanıma sahip bir eğitimci, öğrencisinin herhangi bir yerinde gördüğü yara, çizik ve benzeri emareler ile ilgili ne olup bittiğini öğrenerek tespitte bulunabilir. Ayrıca öğretmen öğrencisinin akademik başarısında düşme, saldırgan davranışlar, dikkat dağınıklığı, keyifsizlik gibi ani davranış değişikliklerini gözlemleyerek sorunu araştırma yollarına gidebilir (Beyazova ve Şahin, 2001).

Çocuk istismarı ve ihmali, uzun yıllardır araştırmacıların önemle üzerinde durdukları bir konudur. Uluslararası alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin çocuk istismarı ve ihmaline ilişkin deneyimleri ve görüşleri (Toros ve Tiirik, 2006; Walsh ve Farrell, 2008) ile istismarın öğretmenler tarafından bildirim ve rapor edilme durumlarına (Kenny, 2001; O'Toole, Webster, O'Toole ve Lucal, 1999; Toros ve Tiirik, 2006) ilişkin çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Söz konusu araştırmaların sonuçları, eğitimcilerin çocuk istismarı ve ihmaline ilişkin var olan bilgi ve tecrübelerinin yeterli seviyede olmadığını ayrıca farkındalık ve bildirimde bulunma noktasında kendilerini yetersiz hissederek bu konuda güven problemi yaşadıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin ya da okul personelinin öğrenciye yönelik istismar ve ihmal davranışlarına ilişkin yapılan araştırmalar ise (Benbenishty, Zeira ve Astos, 2002; Khoury-Kassabri, 2009; Kim ve diğerleri, 2000; Theoklitou ve diğerleri, 2012) öğrencilerin okul çalışanları tarafından istismara maruz kalmalarının sık karşılaşılan bir durum olduğunu ortaya koymaktadır.

Ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde ise, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik farkındalıklarını belirlemek amacıyla bir takım araştırmalar (Dönmez, 2009; Erol, 2007; Sarıbaş, 2013; Tugay, 2008) yapıldığı görülmektedir. Söz konusu araştırmaların bulgularına göre, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bildirimle ilişkin eksikliklerinin yer aldığı ortaya çıkarılmıştır. Söz konusu çalışmalarda, veri toplama yöntemi olarak çeşitli anketler kullanılmıştır. Böylesi bir yöntem daha geniş örneklemelerden veri toplamaya imkân vermekle birlikte, derinlemesine bilgi edinmede bazı sınırlılıklara sahiptir. Bu nedenle, Kefeli (2016) okul öncesi eğitim kurumları personelinin çocuk istismarı ve ihmali hakkındaki görüşleri ve okul öncesi eğitimcilerinin sınıf ortamında çocuğa ilişkin istismar ve ihmal hareketlerini tespit etmek amacıyla, gözlem ve görüşmeye dayalı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda, okul personelinin çocuk istismarı ve ihmaline ilişkin gerekli bilgi düzeyine sahip olmadıklarını, okul öncesi öğretmenlerinin ise istismara ilişkin düşünceleri ile sınıf ortamındaki davranışlarının çeliştiği sonucuna ulaşmıştır.

Öte yandan, çocuk istismar ve ihmali ile karşılaşma oranı, okul öncesi yıllarda daha büyük yaş gruplarına oranla iki kat daha fazladır (WHO, 2002). Bu nedenle, okul öncesi öğretmenlerinin bu problem üzerindeki farkındalıkları oldukça önemlidir. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmali konusunda bilgilendirici ve önleyici danışmanlık

verilmesi, onların çocuk istismarı ve ihmalinin engellenmesinde, erken tanılarda ve vaka durumuyla karşılaştıklarında, söz konusu durumla etkin şekilde başa çıkmalarında önemli bir rol oynayabilmektedir. Böylesi bir faaliyetin gerçekleştirilebilmesi için de öncelikle öğretmenlerin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik mevcut algılarının bilinmesi gerekmektedir. Ülkemizde, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmali ile ilgili algılarını ortaya koymaya yönelik nitel çalışmaların sınırlılığı göz önünde bulundurularak, bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmali ile ilgili algıları belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın genel amacı, çocuk istismarı ve ihmaline ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin algılarının incelenmesidir. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenleri fiziksel istismarı nasıl algılamaktadırlar?
2. Okul öncesi öğretmenleri duygusal istismarı nasıl algılamaktadırlar?
3. Okul öncesi öğretmenleri cinsel istismarı nasıl algılamaktadırlar?
4. Okul öncesi öğretmenleri fiziksel ihmali nasıl algılamaktadırlar?
5. Okul öncesi öğretmenleri duygusal ihmali nasıl algılamaktadırlar?
6. Okul öncesi öğretmenleri cinsel ihmali nasıl algılamaktadırlar?

Yöntem

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik algılarını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni (fenomenoloji), içinde farkındalıkların yer aldığı, ancak hakkında detaylı ve içeriğine inen bir kavrayışa sahip olunmayan olgulara tüm dikkati verme olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Olgu bilim desenin amacı, araştırmada yer alan kişilerin içinde buldukları hayata dair bakış açıları ve tecrübeleri ile ilişkilendirdikleri kişisel anlamları ortaya koymaktır (Johnson ve Christensen, 2008). Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmali nasıl kavradıklarına, anladıklarına, anlamlandırdıklarına ve yorumladıklarına yönelik algıları ortaya çıkarılmaya çalışıldığından, fenomenoloji desen tercih edilmiştir. Araştırma sorularına derinlemesine cevap bulmak amacıyla nitel araştırma tekniklerinden biri olan, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Gaziantep il merkezinde görev yapmakta olan 36 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Fenomenoloji çalışmalarında, olguyu açıklayacak katılımcıların olguyu aktarabilecek birincil kişilerden oluşması ve bu bireylerin dikkatli bir şekilde seçilmesi gerekmektedir (Creswell, 2007; Patton, 2014). Bu nedenle, çalışmada farklı görüşlere ulaşmak için çeşitli okullarda çalışan farklı kıdem yıllarına sahip 36 okul öncesi öğretmenine ulaşılmıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılmıştır. Kişilerde değişiklik gösteren kimi kriterlerin önceden belirlenmesi ve ardından kriterlere göre olabildiğince çeşitlilik ortaya koyan katılımcıların seçimini içeren bu yöntemde (Creswell, 2007) amaç, soruna dâhil olabilecek katılımcıların türünü en üst seviyede ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada, katılımcıların öğretmenlik görevindeki sürelerinin, çalıştıkları eğitim kurumlarının türünün ve sosyo-ekonomik düzeylerinin çeşitlilik göstermesine özen gösterilmiştir. Katılımcılar hakkındaki bilgiler tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1’de de görüldüğü üzere, çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin 8’inin (%22) 0-5 yıl arası, 10’unun (%28) 6-10 yıl arası, 11’inin (%31) 11-15 yıl arası ve 7’sinin (%19) 16-20 yılları arasında kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları okulların bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumuna bakıldığında ise, öğretmenlerin 12’sinin (33) düşük, 14’ünün (%39) orta ve 10’unun (28) ise yüksek seviyedeki bölgelerde yer alan okullarda görev yaptıkları belirlenmiştir. Katılımcıların 32’si kadın (%89), 4’ü (%11) erkektir. 19 öğretmen anaokulunda görev yapmakta iken (%53), 17 öğretmen ise anasınıfında görev yapmaktadır (%47).

Tablo 1
Çalışma Grubuna Alınan Okul Öncesi Öğretmenlerine İlişkin Bilgiler

	Değişkenler	f	%
Görev süresi	0-5 yıl arası	8	22
	6-10 yıl arası	10	28
	11-15 yıl arası	11	31
	16-20 yıl arası	7	19
Cinsiyet	Kadın	32	89
	Erkek	4	11
Görev yapılan okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumu	Düşük	12	33
	Orta	14	39
	Yüksek	10	28
Görev yapılan okulun türü	Bağımsız anaokulu	19	53
	İlkokula bağlı anasınıfı	17	47

Veri toplama aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nitel veri sağlayan bir araç olarak yarı yapılandırılmış görüşme, açık uçlu soruların yer aldığı bir tekniktir. Katılımcıların bir konu ile ilgili hislerini, mantıklarını, bilgi düzeylerini ve fikirlerini ayrıntılı olarak incelemektedir (Johnson ve Christensen, 2008). Bu bağlamda, uygun görüşme soruları hazırlayabilmek amacıyla kapsamlı bir alan yazın incelemesi yapılmıştır. Alan yazın çalışması sonucunda, altı genel tema saptanmış ve bu genel temaların paralelinde yedi sorudan oluşan bir yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formunda, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların fiziksel, duygusal, cinsel istismar ve ihmaline yönelik algılarını ortaya koymaya ilişkin sorulara yer verilmiştir. Hazırlanan form, görüşlerini almak üzere, okul öncesi eğitimi ve nitel araştırma konularında uzman üç öğretim üyesine sunulmuştur. Uzman görüşü ve araştırmanın amacı doğrultusunda görüşme soruları tekrar düzenlenmiştir. Bir sonraki adımda ise, görüşme formundaki soruların anlaşılabilirliğinin ve uygunluğunun değerlendirilmesi amacıyla iki okul öncesi öğretmenine pilot uygulama yapılarak görüşme formuna son hali verilmiştir.

Verilerin toplanması

Araştırma kapsamında, Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü Ar-Ge biriminden araştırmanın yapılabilmesine yönelik araştırma izninin alınmasının ardından, araştırmacı tarafından Şehitkâmil ve Şahinbey ilçe merkezlerindeki üç tip sosyo-ekonomik seviyeye ait okullar Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği hizmet alanlarına göre ve alan taraması sonucunda belirlenmiştir. Bu okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinden gönüllülük esasıyla araştırmaya katılmak isteyen kişiler arasından amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilenlerle görüşülerek görüşme tarihleri ve saatleri belirlenmiştir. Görüşmeler öğretmenlerin görev yaptıkları okulların uygun bir ortamında bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşülen ortamların aydınlık ve ferah olmasına, görüşmecinin dikkatinin dağılabileceği herhangi bir durumun olmamasına dikkat edilmiştir. Katılımcılara araştırma etiği kapsamında kişisel bilgilerinin ve görüşmeden elde edilen verilerin sadece araştırma için kullanılacağı bilgisi verilmiştir. Ayrıca araştırma sonuçlarının güvenilirliğini sağlamak amacıyla ses kaydı alınacağı belirtilmiş ve izinleri istenmiştir. Görüşme yapıldıktan sonra kısa bir özetleme yapılarak yanıtlayıcıların cevaplarına ilişkin teyidi alınmıştır.

Verilerin analizi

Araştırma kapsamında elde edilen görüşme verilerinin analizi, nitel veri analizlerinden içerik ve betimsel analiz kullanılarak yapılmıştır. Ses kayıt cihazından elde edilen verilerin yazılı formata dönüştürülmesi ile toplam 370 sayfa ham veri elde edilmiştir. Toplanan görüşme kayıtları “içerik analizi” yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu yöntemle göre, elde edilen birbirine benzer veriler, belirli kavram ve kategoriler çerçevesinde yan yana getirilerek düzenlenmiş ve yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Kodlar altı ana kategorinin altına yerleştirilerek baştan sona okunmuş ve alt kategoriler ile ilgili fikir oluşturulmaya çalışılmıştır. Birbiriyle ilişkili olan kodların bir araya gelmesiyle 86 sayfalık kod defteri önce 54 sayfaya inmiş ardından da 38 sayfaya düşmüştür. Bilgisayar ortamında oluşturulan kod defteri birkaç kez tarandıktan sonra ana kategorilerin alt kategorileri oluşturulmuş kelime, cümle ve paragrafları bir araya getirilmiştir. Toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulguların yorumlanması sürecinde, katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilerek bulguların kendi içerisinde bütünsel olarak anlamlı ve tutarlı olup olmadığı incelenmiştir. Bulguların yorumlanmasında var olan durumu en sade şekilde betimlemek amacıyla doğrudan alıntılara yer verilirken öğretmenler için “Ö1-Ö36” şeklinde kodlamalar kullanılmıştır. Öğretmenlere verilen kodlamalar, alıntının sonunda parantez içerisinde belirtilmiştir.

Geçerlik ve güvenilirlik

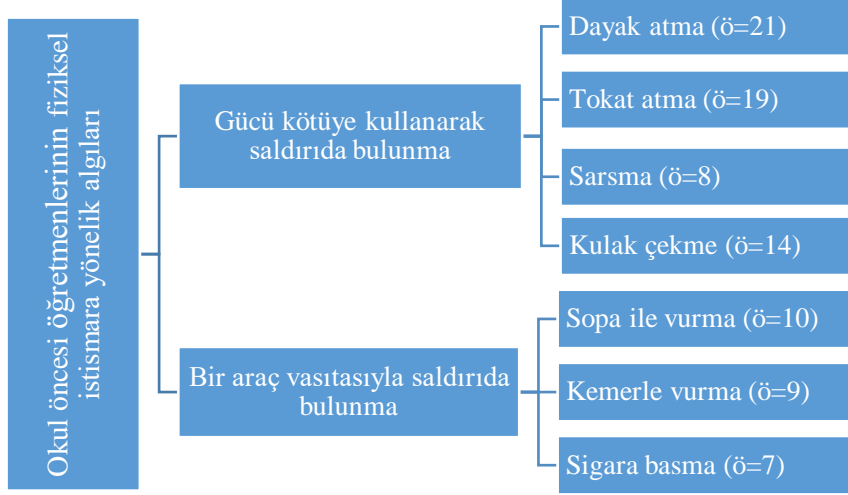
Bilimsel çalışmaların ölçütlerinden en önemlisi sonucun inandırıcılığıdır. Araştırma sonuçlarının inandırıcılığını sağlamada en fazla kullanılan iki ölçüt geçerlik ve güvenilirlik (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Güvenirliğin tanımı alan yazında tutarlılık ve sağlamlık şeklinde açıklanırken, geçerlik doğruluk olarak yer almaktadır (Neuman, 2007). Araştırmacının, katılımcıları nasıl seçtiği, katılımcı sayısı ve özellikleri, katılımcıların araştırmaya yönelik bilgileri, kullanılan veri toplama ve analiz teknikleri hakkında ayrıntılı bilgilerin yer alması gerektiğinin önemi nitel araştırmalarda özellikle vurgulanmaktadır (Johnson, 1997). Araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğinin diğer bir ayağı ise araştırmanın denetlenebilirliğidir. Çalışmanın kısa zamanda denetlenebilirliğini sağlamak için araştırma sürecinin anlaşılır ve açık şekilde ortaya konması gerekmektedir (Yıldırım, 2010). Araştırmanın süreci açık şekilde tanımlanarak, gerekli bölümlerde süreç tablolarla desteklenerek anlatılmıştır. Ayrıca araştırmanın geçerliğini arttırmak için bulgularda doğrudan alıntılardan yararlanılarak sürecin detayları ortaya konmuştur.

Bulgular

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik algılarının neler olduğunu ortaya koymaktır. Bu algılar, araştırma soruları çerçevesinde sunulmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin fiziksel istismara yönelik algıları

Araştırmanın birinci sorusu, okul öncesi öğretmenlerinin fiziksel istismara yönelik algılarının ne olduğu yönündedir. Araştırma bulgularına göre, örneklemdaki okul öncesi öğretmenlerinin fiziksel istismara yönelik algıları iki alt kategoriden oluşmaktadır. Bunlardan ilki *gücü kötüye kullanarak saldırıda bulunma*, diğeri ise *bir araç vasıtasıyla saldırıda bulunmadır*. Öğretmenlerin fiziksel istismara yönelik algılarına ilişkin kategoriler Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Okul öncesi öğretmenlerinin fiziksel istismara yönelik algıları (ö: ilgili cevabı veren öğretmen sayısı)

Gücü kötüye kullanarak saldırıda bulunma

Öğretmenler, birey ya da bireylerin gücünü kötüye kullanarak çocuğa *dayak atma*, *dövme*, *tokat atma*, *sarsma* ve *kulak çekme* şeklinde zarar verici davranışlarda bulunmasını, fiziksel istismar olarak algıladıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca, çocuktan daha güçlü olan bireylerin kızdıklarında bu tür davranışları kolaylıkla uyguladıklarını ifade etmişlerdir.

Dayak atma

Dayak atma davranışını okul öncesi öğretmenleri, çocuktan güçlü birey ya da bireyler tarafından çocuğun bedenine yönelik yapılan ve yaygın olarak görülen bir şiddet türü olarak yorumlamakta ve fiziksel istismarın bir parçası olarak görmektedirler.

“Fiziksel istismar deyince benim aklıma ilk olarak dayak geliyor, çünkü büyüklerin çocuklar üzerinde en fazla güç uyguladığı fiziksel şiddetin bu olduğunu düşünüyorum” (Ö11).

“Bir çocuğun kendinden daha güçlü biri tarafından evde, sokakta, okulda dayak yediğini, dövüldüğünü, ona vurulduğunu gördüğümde böyle durumlar fiziksel istismardır” (Ö17).

Tokat atma

Tokat atma davranışı ile ilgili olarak okul öncesi öğretmenleri, çocuğun yakınları tarafından yapılmış olsa bile, böylesi bir eylemin gerekçesi olmadığını ve şiddet uygulanmasından dolayı fiziksel istismar davranışı olarak değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir.

“Yolda giden annelerin bir anda çocuğa en basitinden tokat atması, benim en çok aklımda kalan senaryodur. Mutlaka herkes bir yerlerde bir çocuğun anne ya da babası tarafından herkesin içinde bir tokat yediğine şahit olmuştur. Bunda her türlü şiddet uygulanıyor, dolayısıyla istismardır. Çünkü çocuğa şiddet uygulayarak saldırıda bulunuyorsunuz” (Ö2).

“Çocuğa bir hata yaptığında, sebebi ne olursa olsun, tokat atmayı doğru bulmuyorum ben. Yetişkinler bunu çok fazla yapıyor ama çocuk hem bedensel hem de duygusal olarak istismara maruz kalmış oluyor” (Ö12).

Sarsma

Sarsma davranışı ile ilgili olarak ise öğretmenler, toplum nazarında çok fazla dikkate alınmamasına ve basit bir şiddet türü olarak değerlendirilmesine rağmen, bu davranışın doğru olmadığını ve fiziksel istismar olarak değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir.

“Mesela kafasından tutup çocuğu sarsmak; omzundan, kolundan tutup sallayıp sarsmak gibi davranışlar yapılıyor. Öğretmen kolundan tutup sarsarak sandalyeye oturtuyor. Evet, burada çocuğun hem bedenine hem ruhuna zarar veriliyor. Bu fiziksel istismardır” (Ö4).

Kulak çekme

Kulak çekme davranışını okul öncesi öğretmenleri, sebebi ne olursa olsun çocuğun canını acıtan, onun bedenine zarar veren ve ruhen hoşuna gitmeyecek bir davranış olarak görmekte ve fiziksel istismar olarak yorumlamaktadırlar.

“Sen bu çocuktan daha güçlüsün ve bu gücünü kötüye kullanıyorsun, örneğin kulağını çekiyorsun. Bu çocuğun sana gücü yetmiyor, ama senin çocuğa gücün yetiyor. Burada bir istismar söz konusu” (Ö3).

“Fiziksel istismar, güçlü birinin güçsüze, gücünün yettiği birine karşı sinirlendiğinde fiziksel şiddette davrandığı şekildedir. Mesela sınıfta yaramazlık yapıyorsa hangi nedenle olursa olsun vurmak, kulağından çekmek çok yanlış davranışlar” (Ö6).

Öte yandan, bazı okul öncesi öğretmenleri, eğer kulak çekme davranışı çocuğun sadece kulağından tutarak, bir güç uygulamadan, canını acıtmadan, uyarı amacıyla yapılıyorsa bunun bir istismar olmadığını ifade etmişlerdir.

“Mesela, çocuğun kulağından onu ikaz etmek amacıyla, canını acıtmadan tutabiliriz. Bunun fiziksel istismar olduğunu düşünmüyorum ama kulağını kızartacak şekilde acıtarak yaparsanız işte o zaman istismar olur” (Ö9).

“Yani şöyle bir kulağını tutar gibi yapıp, tutarak çekmeden, ben senin bu hareketine sinirlendim mesajını vermek istismar değildir. Ama böyle şiddetli şekilde kulağını bütün bir gücünle çekmek istismardır” (Ö3).

Bir araç vasıtasıyla saldırıda bulunma

Öğretmenlerin fiziksel istismar algılarına ilişkin ikinci alt kategori, çocuğa bir araç vasıtasıyla saldırıda bulunma davranışıdır. Öğretmenler, günümüzde halen varlığını sürdüren ve birey ya da bireyler tarafından çocuğun bedenine *sopayla vurma, kemer ile dövme* ve *bedenin herhangi bir yerine sigara basma* gibi bir araç kullanarak şiddet uygulama davranışının fiziksel istismar olduğunu belirtmektedirler. Katılımcılar, herhangi bir araç vasıtasıyla şiddet uygulamayı, fiziksel istismar olgusu içerisinde en ağır dereceli zarar verme şekli olarak değerlendirmişlerdir.

Sopa ile vurma

Sopa ile vurma davranışına ilişkin olarak okul öncesi öğretmenleri, kişinin karşısındakine sopa kullanarak şiddette bulunmasının bir istismar davranışı olduğunu ifade etmişlerdir. Özellikle geleneksel yöntemle sınıf yönetiminin sağlandığı sınıflarda yetişmiş olan katılımcılar, öğretmenlerinin kendilerine sopa ile vurduğunu ve bu durumun unutamadıkları olumsuz bir davranış olarak hafızalarında yer aldığını belirtmişlerdir.

“Sınıfta bir arkadaşımız yaramazlık yapar ya da düzeni bozarsa, öğretmen sinirlenir hepimizin ellerini birleştirip sırayla sopayla dayak atardı. Ne kadar yanlış! Ben de öğretmenim. Hiçbir hata genellenir mi? Düşündüğümde bizler de istismara maruz kalmışız” (Ö13).

“Hani sopalarla sıra dayağı yerdik ya. Güya tokat atmıyor hoca! Hiç unutmam gözümü kapatışımı, fiziksel istismardır tabii ki” (Ö18).

Kemerle dövme

Kemerle dövme, okul öncesi öğretmenlerinin fiziksel istismar olarak dile getirdikleri davranışlarından bir diğeridir. Kemerle dövme, çocukların özellikle aile içinde en yakın bireyleri tarafından maruz kaldıkları istismar davranışlarından biri olarak yorumlanmıştır.

“Mesela kemerle dövmek. ‘Babam bizi kemerle döverdi’, özellikle eski zamanlarla ilgili insanların çok fazla kullandığı bir cümledir. Çok kötü bir durum. Kesinlikle bana göre bir fiziksel istismar bu” (Ö25).

“Kemerle dövmek örneğin, böyle şeyleri duyuyoruz. Günümüzde çok sık rastlanmasa da özellikle eskiden babalar erkek ve kız çocuklarını kemerleri ile dövermiş. Kesinlikle bana göre bir fiziksel istismar” (Ö33).

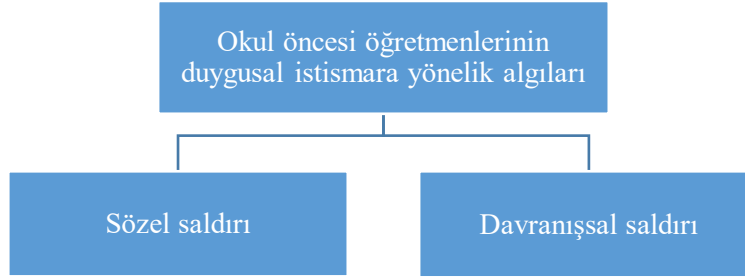
Sigara basma

Sigara basma ile ilgili olarak da okul öncesi öğretmenleri, çocuğun bedeninin herhangi bir yerine sigara basarak yakmanın bir istismar davranışı olduğunu ifade etmektedirler. Ayrıca, bu davranışı diğer istismar türlerine göre en ağır davranış şekli olarak yorumlamaktadırlar.

“Sigara basıyor çocuğuna, yaramazlık yapıyor ya da söz dinlemiyor, basıyor sigarayı. İstismarın son aşaması benim için, tüylerim ürperiyor” (Ö12)

Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal istismara yönelik algıları

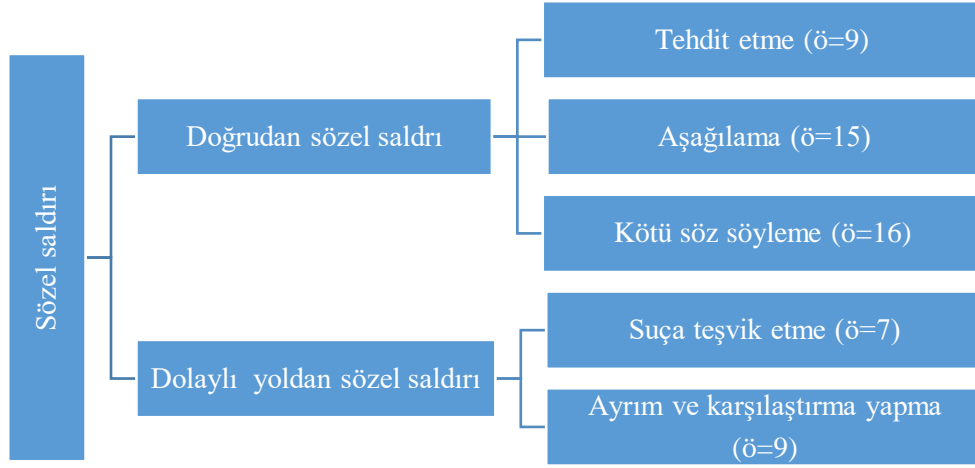
Araştırmanın ikinci sorusu, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal istismara yönelik algılarının ne olduğu yönündedir. Araştırma bulguları, örneklemedeki okul öncesi öğretmenlerinin duygusal istismar algılarının *sözel saldırı* ve *davranışsal saldırı* olmak üzere iki kategoriden meydana geldiğini göstermektedir.



Şekil 2. Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal istismara yönelik algıları

Okul öncesi öğretmenlerinin sözel saldırıya yönelik algıları

Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal istismara ilişkin algılarından ilki, çocuğun benlik saygısına yönelik yapılan ve ciddi zararlara sebep olacağına inanılan sözel saldırıya ilişkindir. Öğretmenlerin sözel saldırıya yönelik algıları ise, *doğrudan sözel saldırı* ve *dolaylı yoldan sözel saldırı* olmak üzere iki alt kategoriden meydana gelmektedir.



Şekil 3. Okul öncesi öğretmenlerinin sözel saldırıya yönelik algıları
(ö: ilgili cevabı veren öğretmen sayısı)

Doğrudan sözel saldırı

Okul öncesi öğretmenleri, çocuğun kişiliğine zarar verici, benlik ve güven duygusunun gelişimine engel olacak şekilde direkt olarak birey ya da bireylerin çocuğa yönelttiği olumsuz söylemlerin istismar olduğunu dile getirmişlerdir. Katılımcılar, çocukların *tehdit edilmeye, aşağılanmaya* ve *kötü sözlerle* birebir maruz kaldıklarını ve bu nedenle de, bu davranışların duygusal örselenmeye neden olan davranışlar olduğunu belirtmektedirler. Toplumsal olarak çok sık rastlanan bu davranışların toplumun büyük bir kesimi tarafından önemsiz olarak görülmesi ve rahatlıkla çocuğa yönelik yapılması öğretmenlerin rahatsız olduğu diğer bir durum olarak orta çıkmaktadır.

Tehdit etme davranışına ilişkin olarak okul öncesi öğretmenleri, çocuğun çevresindeki birey ya da bireylerin gerek isteklerini yerine getirmek gerekse de cezalandırmak amacıyla çeşitli söylemlerle tehditlerde bulunmalarını istismar davranışı olarak değerlendirdiklerini ifade etmektedirler.

“Çocuğun gururunu incitecek, rencide edecek, onu dinlemeden önyargılı bir şekilde tehdit cümleleri kullanarak korkutmak, duygusal açıdan yıpratıcı bir durumdur ve bunu maalesef okulda öğretmenler, evde ebeveynler çok sık kullanıyorlar” (Ö2).

“Bir tane velim, sürekli olarak çocuğunu ‘evde öğretmenini ararım, öğretmenine söylerim’ şeklinde tehdit ederek her istediğini yaptırıyormuş. Çocuk okula geldiğinde bana karşı uzak ve mesafeli davranıyordu, yani ürküyordu benden. Duyar duymaz hemen müdahale ettim” (Ö6).

Aşağılama davranışı ile ilgili olarak öğretmenler, çocuğun küçük düşmesine sebep olacak, gururunu zedeleyecek aşağılayıcı söylemlerde bulunmanın çocukta yetersizlik algısı yaratarak kişiliğine zarar vereceğini belirtmektedirler. Ayrıca öğretmenler, çocuğa lakap takma, dalga geçme, utandırma şeklinde davranışlarının çocuğun kendine güvensiz bir birey olarak yetişmesine yol açacağını ifade etmektedirler.

“Arkadaşlarının içerisinde onu küçük düşürecek aşağılayıcı sözler söylemek, onun duygusal olarak kötü hissetmesine neden olur. Çocuk güvenini kaybeder ve bu durum kişiliğini de olumsuz bir şekilde etkiler” (Ö9).

“Mesela çocuğu aşağılayarak sürekli ‘sen zaten beceriksizsin, başarısızsın, tembelsin’ demek ya da dalga geçmek, alay etmek, bunların hepsi özgüven duygusunu zedeler ve duygusal istismardır” (Ö11).

Kötü söz söyleme davranışı ile ilgili olarak ise okul öncesi öğretmenleri, çocuğun yakınındaki birey ya da bireylerin çocuğa direkt olarak kötü ve olumsuz sıfatlar (aptal, salak, geri zekâlı vb) kullanarak çağırmasının, küfür etmesi şeklindeki davranışları kapsayan söylemlerin, çocuğun duygularını olumsuz şekilde etkilediğini belirtmektedirler. Toplumsal olarak bu tür sözlerin basit ve sıradan algılanmasından ve kolay kullanılabilirliğinden duydukları rahatsızlığı dile getiren öğretmenler, bu tür davranışların birer istismar davranışları olduğunu ifade etmektedirler.

“Kullandığın kötü bir sıfat ya da ses tonundaki vurguda aşağılama varsa, söylediğin kötü her şey onların duygularını etkileyecektir. Duygusal anlamda etkileyecek şekilde ise tabii ki bu bir istismardır” (Ö21).

“Özellikle çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri tarafından küfre; aptal, salak, geri zekâlı gibi laflara maruz kaldıklarını çok sık duyuyoruz. Özellikle yolda, herkesin içinde annelerin sürekli bu tür sıfatlar kullanmasına sinir oluyorum. Toplum tarafından basit görünüyor ama bu tür sözler tabii ki duygusal istismardır” (Ö26).

Dolaylı yoldan sözel saldırı

Öğretmenlerin sözel saldırılara ilişkin ortaya koydukları ikinci kategori, dolaylı yoldan sözel saldırıdır. Öğretmenler, çocuğun yakınındaki birey ya da bireylerin çocuğa karşı yanlış tutumları ve yönlendirmeleri sonucu *olumsuz davranışa teşvik etmelerini* ve akranları ya da başka kişilerle karşılaştırmaya yönelik *ayırım ve kıyaslama* içeren söylemlerde bulunmalarını birer duygusal istismar davranışı olarak görmektedirler.

Olumsuz davranışa teşvik etmeyi öğretmenler, ebeveynlerin ya da çocuğun bakımından sorumlu diğer kişilerin çocuğun kendi gelişimine zarar verecek davranışlarda bulunmasına seyirci kalmaları, cesaretlendirilmeleri, teşvik etmeleri, hoş görmeleri ya da görmezden gelmeleri olarak ifade etmektedirler. Öğretmenler, çeşitli gerekçelerle çocuğun yakınları tarafından sergilenen bu tür davranışları, çocuğun ahlaki yapısını bozması ve sağlıklı davranışlar geliştirmesine zarar vermesinden dolayı, istismar olarak kabul ettiklerini belirtmektedirler.

“Nasıl aşırı otoriter aile tutumu çocuk için zarar verici ise, aşırı hoşgörülü tutum da zarar vericidir. Çocuk saatlerce bilgisayar başında kalıyor. ‘biz görmedik, çocuğumuz görsün’ mantığıyla çocuğun sınırsız özgürlüğü var. Ne izliyor?, neler öğreniyor?, iyi mi öğreniyor? kötü mü öğreniyor? Aileler farkında değil” (Ö12).

“Ailelerin büyük çoğunluğunda ‘kendini savun’, ‘sana vururlarsa sende vur’ şeklinde konuşmaları sınıf ortamında çok duyuyorum. Evet, çocuk kendini savunmalı ama bu konuşmaların çok fazla cesaretlendirildiği çocuklarda inanılmaz şiddet ve saldırgan davranışlar söz konusu. Ailenin bilinçsizce çocuğu şiddete teşvik etmesi istismardır” (Ö5).

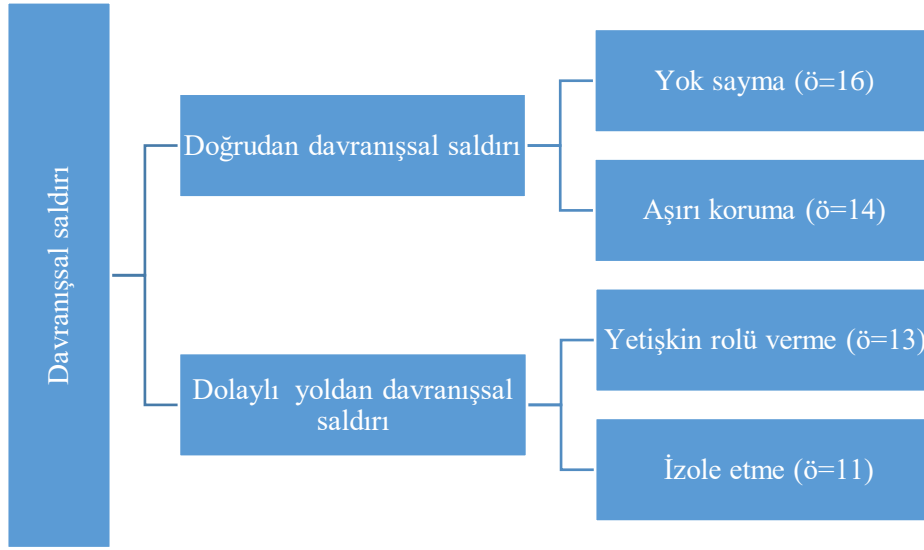
Ayırım ve kıyaslama yapma davranışı ile ilgili olarak ise öğretmenler, çocukların çevresindeki birey ya da bireylerin gerek sosyo-ekonomik durumlarından dolayı gerekse de herhangi bir konuda çocuğun çabasının artacağına inandıklarından dolayı ayırım ve kıyaslamalarda bulduklarını belirtmektedirler. Özellikle evde anne babaların, okulda ise öğretmenlerin kıyaslama ve ayırım davranışlarını çok sık kullandıkları görüşünde olan öğretmenler, bu davranışları çocuğu duygusal olarak yıpratın ve istismara neden olan davranışlar olarak değerlendirmektedirler.

“Mesela velilerin en çok yaptığı şey çocuklarını diğer çocuklarla kıyaslayarak baskı yapmalarıdır (Ö5)”.

“Okulumuza her yerden her kesimden öğrenci gelebiliyor. Mesela apartman görevlisi çocuğu da, doktor çocuğu da gelebiliyor. Çocuğu diğerlerinden olumsuz şekilde ayırt ettirecek hareketler; sen yaptın sen yapamadın şeklinde kıyaslamalar duygusal istismardır. Sınıf içerisinde belirli çocuklara güzel davranıp, bazı çocukları etiketlemek de istismardır” (Ö9).

Okul öncesi öğretmenlerinin davranışsal saldırıya yönelik algıları

Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal istismara yönelik algılarına ilişkin ikinci kategoriye, çocuğun duygusal ve sosyal gelişimine zarar verici olduğuna inandıkları davranışsal saldırılar oluşturmaktadır. Çocuğa çevresindeki birey ya da bireyler (ebeveyn, öğretmen, bakıcı vb) tarafından yapılan, çocuğun duygusal iletişim bağı kurmasını engelleyici ya da baskılayıcı tutumların söz konusu olduğu davranışsal saldırılara ilişkin *doğrudan* ve *dolaylı yoldan davranışsal saldırı* olmak üzere iki alt kategori ortaya çıkmaktadır.



Şekil 4. Okul öncesi öğretmenlerinin davranışsal saldırıya yönelik algıları (ö: ilgili cevabı veren öğretmen sayısı)

Doğrudan davranışsal saldırı

Öğretmenlerin davranışsal saldırıya ilişkin ortaya koydukları ilk alt kategori, doğrudan davranışsal saldırıdır. Doğrudan davranışsal saldırıya ilişkin öğretmenler, çocuğun çevresindeki birey ya da bireyler tarafından direkt olarak gerçekleştirilen ve duygusal iletişim becerilerinin gelişimine, karar verme ve irade gücüne zarar veren davranışları işaret etmektedirler. Bu davranışlar, çocuğu yok sayma ve aşırı koruma davranışları olarak ifade edilmiştir.

Yok sayma davranışı ile ilgili olarak okul öncesi öğretmenleri, çevresindeki bireyler tarafından kasıtlı ya kasıtsız olarak çocuğun duygularına karşılık verilmemesini ve yeterli duygusal doyumu çocuğa yaşatılmamasını duygusal olarak zarar verilen bir davranış olarak değerlendirmektedirler.

“Çocuğu bilerek görmezlikten gelmek, sorularını yok saymak, tabii ki duygusal anlamda çocuğu zedeler. Gerçekten bir öğretmen ya da anne bilerek çocuğun söylediklerini dinlemeyip bir şekilde cevap vermiyorsa, bu duygusal istismardır” (Ö4).

Aşırı koruma davranışı ile ilgili olarak öğretmenler, çocuktan sorumlu kişilerin, dışarıdan çok ilgili ve çocuğun bütün ihtiyaçlarını karşılayan bireyler olarak görünmelerine karşın, çocuğun davranış ve karar verme yetisini baskılayıcı ve kısıtlayıcı şekilde aşırı üzerine

düşme ve kollama davranışlarını, çocuğun kendi ayakları üzerinde duran ve kendine yeten birey olarak yetişmesine engel olan davranışlar olarak görmekte ve bu davranış biçimini istismar olarak yorumlamaktadırlar.

“Aşırı kollayıcı velilerin çocukları da aşırı güvensiz oluyor ve yetersiz kendi başlarına hiçbir şey yapamayan bireyler oluyorlar, bunun sonucunda bu aşırı koruyucu ailelerde çocuklarına hem duygusal anlamda hem de psikolojik anlamda baskı yaparak farkında olarak ya da olmayarak istismar etmiş oluyorlar. Çünkü bizim eğitim sürecimizin sonucunda bireyin kendine yeterli olmasını sağlamak geliyor” (Ö3).

Dolaylı yoldan davranışsal saldırı

Okul öncesi öğretmenlerinin davranışsal saldırıyla ilgili algılarına ilişkin ikinci alt kategori, dolaylı yoldan davranışsal saldırıdır. Öğretmenlerce dolaylı yoldan davranışsal saldırı, çocuğun çevresindeki birey ya da bireylerce, çocuğun kapasitesinin ve yeterliliğinin üzerinde beklentiler içine girilerek çocuğa *yetişkin rolü verilmesi* ve çocuğun akranları veya toplumdaki diğer bireyler ile iletişim kurmasının engellenmesi sonucunda sosyal ve duygusal olarak *izole edilmesi* şeklinde yorumlanmaktadır.

Yetişkin rolü verme davranışını okul öncesi öğretmenleri, çocuğun kapasitesinin ötesinde, kaldıramayacağı sorumlulukların verilmesini, çocukla ilgili yapabileceğinden fazla davranışsal ya da akademik beklentilere girilmesini ve buna ilişkin çocuğa baskı yapılmasını istismar davranışı olarak değerlendirmektedirler.

“Özellikle bazı kuralcı ailelerde görüyorum ben, çocuğun çocuk olduğunu unutup yetişkin gibi davranmasını bekliyorlar. Oturmasına, kalkmasına, davranışlarına, her şeyine müdahale eden, eleştiren, hemen çocuğu gözünde yetişkin rolünebüründüren anne babalar var. Bu çocuğu yorar, özellikle sürekli eleştiri almak, baskı altında olmak yıpratıcı bir şeydir” (Ö5).

İzole etme davranışını ise okul öncesi öğretmenleri, çocuğun bir toplum ya da ortam içerisinde eksik yönlerinin vurgulanarak dışlanması, yalnız bırakılması, ceza yöntemi olarak çocuğun odaya ya da banyoya kapatılması, akranlarıyla olan etkinliklere katılmasına izin verilmemesi veya katılmasına yönelik ortamın sağlanmaması olarak ifade etmekte, bu durumda çocuğun kendini yalnız, değersiz ve dışlanmış hissedebileceğini düşünmekte ve bu tür davranışları duygusal istismar olarak değerlendirmektedirler.

“Mesela öğretmenin çocuğun eksik yönlerini sınıf içerisinde yüzüne vurarak söylemesinin, ‘senin annen baban ayrı olduğu için’ tarzı cümlelerle çocuğun eksik yönlerini deşifre etmesinin ve çocuğu ötekileştirmesinin, benim için duygusal etkileri vardır” (Ö4).

Okul öncesi öğretmenleri, kendilerinin çocuklara yönelik asla fiziksel istismarda bulunmadıklarını fakat sınıf içerisinde düzeni sağlamak adına bir takım sınıf yönetimi yöntemlerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öte yandan, öğretmen ifadelerinde bu yöntemlerin literatürde duygusal istismar olarak nitelendirilen *düşünme sandalyesine oturtma (izole etme)* ve *sevdiği şeyden mahrum bırakma* davranışları olduğu görülmektedir.

Düşünme sandalyesine oturtma ile ilgili olarak katılımcılar, çocuklar yaramazlık yaptıklarında, sınıfın düzenini bozduklarında ya da kurallara riayet etmediklerinde, kesinlikle herhangi zarar verici fiziksel temasta bulunmadıklarını, fiziksel istismardan kaçınmak için bunun yerine çocuğu düşünme sandalyesine ya da köşesine göndererek oturttuklarını ifade etmişlerdir. Hatta bunun zor durumda kaldıklarında yapmak zorunda oldukları bir yönetim biçimi olduğunu dile getirmişlerdir.

“Ben sınıf içerisinde yaramazlık yapan çocukları düşünme köşesine koyarım. ‘Otur, ne yaptığını düşün’ derim. Bunun ötesinde çocuklara fiziksel olarak zarar verecek davranışlarda bulunmam” (Ö16).

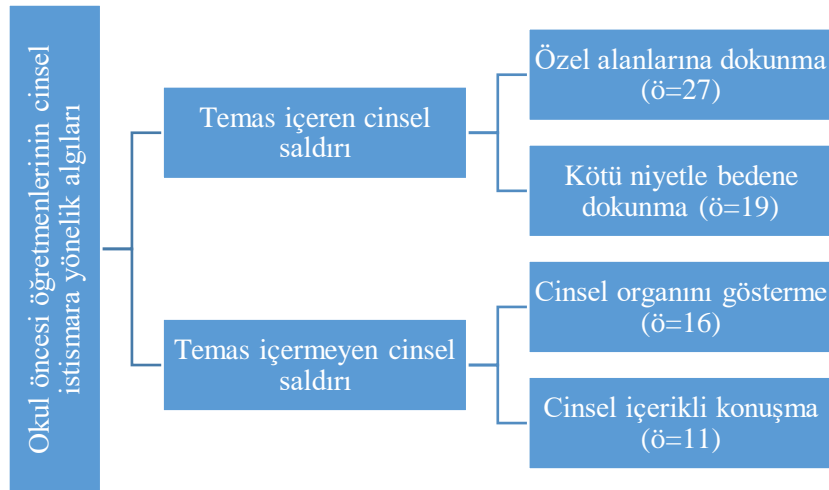
“Onlara fiziksel şiddette bulunmuyorum asla. Bunun yerine sınıf içerisinde çok yaramaz bir çocuk varsa sandalyede bekletirim. En etkili yöntem bu” (Ö23).

Sevdiği şeyden mahrum bırakma ile ilgili olarak ise öğretmenler, sınıf içerisinde fiziksel istismarda bulunmadıklarını, fakat çocukların sınıf kurallarına uymadıkları ya da düzeni bozdukları durumlarda onları sevdiği şeylerden mahrum bırakarak düzen sağlamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.

“Mesela yaramaz bir öğrencim var. Yumuşak davrandım, bu sefer tepeme çıkmaya başladı. O da olmadı. Orta yolu nasıl buldum? Onu sevdiği şeylerden mahrum etmeye başladım. Hamurla oynamayı çok seviyordu. Diyordum ki bugün arkadaşına bunu yaptığın için hamurla oynamayacaksın” (Ö5).

Okul öncesi öğretmenlerinin cinsel istismara yönelik algıları

Okul öncesi öğretmenlerinin cinsel istismara yönelik algıları, temas içeren ve temas içermeyen cinsel saldırı olmak üzere iki alt kategoriden oluşmaktadır.



Şekil 5. Okul öncesi öğretmenlerinin cinsel istismara yönelik algıları (ö: ilgili cevabı veren öğretmen sayısı)

Temas içeren cinsel saldırı

Okul öncesi öğretmenlerinin cinsel saldırıya ilişkin algılarına dair birinci alt kategori, temas içeren cinsel saldırıdır. Öğretmenler, temas içeren cinsel davranışlar olarak, çocuktan büyük bir yetişkin tarafından çocuğun bedeninin herhangi bir bölümüne ve/veya özel bölgelerine cinsel haz almak amacıyla temasta bulunulmasını ifade etmişlerdir. Bu tür istismar davranışları ise öğretmenler tarafından iki şekilde açıklanmıştır. Bunlar, çocuğun *özel alanlarına dokunma* ve *kötü niyetle bedenin diğer alanlarına dokunma* şeklindedir.

Özel alanlarına dokunma

Özel alanlarına dokunma davranışını, çocuğun cinsel organlarına kendinden yetişkin birey ya da bireyler tarafından cinsel tatmin amaçlı temasta bulunulması olarak ifade eden öğretmenler, cinsel istismar ile ilgili ilk olarak çocuğun özel alanlarına yönelik zarar verme davranışlarına ilişkin ifadelerde bulunmuşlardır. Cinsel istismar olgusunu öğretmenlerin, sadece çocuğun cinsel

alanlarına yönelik yapılan taciz, tecavüz ve cinsel alanlara dokunma olarak düşündükleri ve ifade ettikleri görülmektedir.

“Bana göre öncelikle büyük birinin çocuğa vücudunun belli bölümlerine dokunması cinsel istismar olduğunu düşündürür. Özel bölgesine dokunması, özel yerlerine dokunması, öpmeye çalışması istismardır” (Ö4).

“Birileri bir çocuğun özel bölgelerine dokunmuş ve zarar verecek hareketlerde bulunmuşsa cinsel istismar olduğunu düşünürüm. Örneğin taciz, tecavüz olayları gibi (Ö6)”.

Kötü niyetle bedenin diğer alanlarına dokunma

Öğretmenler, kendinden büyük bir yetişkin tarafından çocuğun özel alanları dışında, bedeninin herhangi bir yerine (kol, bacak, yüz vs) cinsel tatmin sağlamak amacıyla kötü niyetle dokunulmasının da cinsel istismar olduğunu ifade etmişlerdir.

“Eğer çocuğu normal tutmanın dışında, kötü niyetle cinsel haz almak amacıyla okşaya okşaya kolundan tutmuşsan cinsel istismardır” (Ö7).

“Karşıdaki kişi çocuğa farklı yaklaşarak kendini tatmin etmeye yönelik, koluna yüzüne, eğer cinsel tatmin amaçlı dokunuyorsa istismar etmiş olur” (Ö8).

Bazı okul öncesi öğretmenleri de, cinsel istismara yönelik olan cinsel amaçlı fiziksel temasta bulunma davranışını fiziksel istismar olarak dile getirmişlerdir. Öğretmenler, çocuğa kötü hissettirecek dokunmaların, kötü niyetle yapılan fiziksel temasların ve bedenin özel bölgelerine dokunulması şeklinde yapılan fiziksel temasların kendilerine fiziksel istismarı düşündüren davranışlar olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durumda, cinsel istismar davranışını fiziksel istismar olarak değerlendirmiş ve buna yönelik ifadelerde bulunmuşlardır.

“Çocuğa kötü hissettirecek şekilde dokunmak ya da bir temasta bulunduğu mesela bir anne, baba, öğretmen sevgisi değil de farklı şekilde cinsel amaçlı düşünmeye sevk edecek bir temasta bulunduğu, ben fiziksel istismar olduğunu düşünürüm” (Ö9).

“Vücudunun herhangi bir yerine yapılan bir dokunma ama nasıl yapılan bir dokunma, kötü yapılan bir dokunma, kötü niyetle yapılan cinsel bir dokunma benim için fiziksel istismardır. Son zamanlarda hep televizyonlarda çocuklara taciz duyuyoruz” (Ö31).

Temas içermeyen cinsel saldırı

Okul öncesi öğretmenlerinin cinsel istismara ilişkin algılarına dair ikinci alt kategori, temas içermeyen cinsel saldırıdır. Bazı öğretmenler, kendilerine cinsel istismarı düşündüren davranışların temas içermeyen cinsel davranışlar olduğunu ifade etmişlerdir. Cinsel istismar olması için sadece temas gerektiren cinsel içerikli davranışların olmasının gerekmediğini, çocuktan büyük bir yetişkin tarafından çocuğa yönelik yapılan ve dokunma içermeyen fakat cinsel içeriğe sahip davranışların cinsel istismar olduğunu belirtmişlerdir. Temasın yer almadığı cinsel içerikli davranışlar, *cinsel organını gösterme* ve *cinsel içerikli konuşmalar* olmak üzere iki şekilde ifade edilmiştir.

Cinsel organını gösterme

Cinsel organını gösterme, öğretmenlere cinsel istismarı düşündüren davranışlar arasında yer alan ve temas bulunmamasına rağmen çocuğa psikolojik olarak ciddi zarar veren davranışlardan biridir. Cinsel istismar, temasta bulunmadan cinsel içerikli davranışların çocuğa yönelik gösterilmesi durumlarını da içermektedir. Öğretmenler, çocuğun kendinden büyük bir birey

tarafından cinsel organını gösterme davranışına maruz kalmasını, cinsel istismar olarak dile getirmişlerdir.

“Küçük bir çocuğa cinsel içerikli şekilde hareketler yapmak, mesela yetişkin birinin cinsel organını göstermesi, bunlar benim için cinsel istismardır” (Ö4).

“Bir yetişkin ya da kendinden büyük bir çocuk da olabilir mesela, çocuğa kendisi herhangi bir özel yerini gösteriyorsa ki bunu duyuyoruz, o çocukta yarattığı travmayı düşünemiyorum. Cinsel istismardır, burada çocuğa dokunmadı ama çocuğun psikolojisini mahvetti” (Ö11).

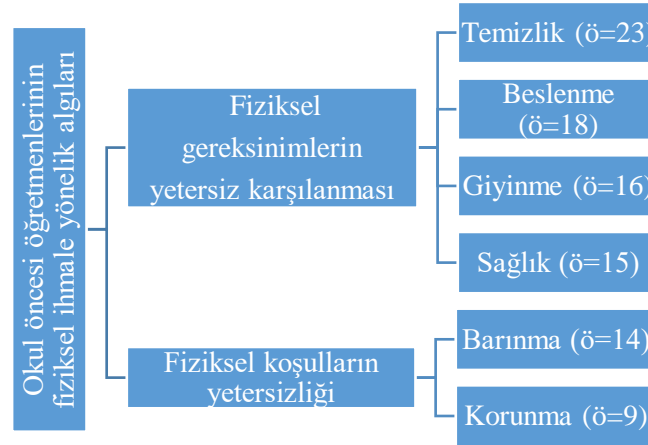
Cinsel içerikli konuşmalarda bulunma

Cinsel içerikli konuşmalarda bulunma davranışı, cinsel temas olmamasına karşın çocuğun bilinçaltında anlamlandıramayacağı travmatik durumlara sebep olduğundan dolayı öğretmenler tarafından cinsel istismar olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenler, sadece cinsel temas içeren davranışların değil temas olmadan yapılan cinsel içerikli hareket ve konuşmaların da istismar olduğunu ifade etmektedirler.

“Bazı hasta insanlar dokunmaz ama cinsel içerikli konuşmalarda bulunur çocuğa. Bilinçaltını mahveder. Bu da bir cinsel istismardır tabii ki. Sadece cinsel temasta bulunmak anlamına gelmiyor istismar” (Ö6).

Okul öncesi öğretmenlerinin fiziksel ihmale yönelik algıları

Araştırma sorularından dördüncüsü, okul öncesi öğretmenlerinin fiziksel ihmalini nasıl algıladıkları yönündedir. Araştırma bulgularına göre, okul öncesi öğretmenlerinin fiziksel ihmalini temel gereksinimlerin yetersiz karşılanması ve fiziksel koşulların yetersizliği olmak üzere iki şekilde algıladıkları görülmektedir.



Şekil 6. Okul öncesi öğretmenlerinin fiziksel ihmale yönelik algıları (ö: ilgili cevabı veren öğretmen sayısı)

Fiziksel gereksinimlerin yetersiz karşılanması

Okul öncesi öğretmenlerinin fiziksel ihmale ilişkin algılarına dair birinci alt kategori, çocuğun fiziksel gereksinimlerinin yetersiz karşılanmasıdır. Öğretmenler fiziksel ihmal, çocuğun temel gereksinimlerini karşılamada yoksunluk ya da yetersizlik içeren davranışlar olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenlere göre, çocuğun temel fiziksel ihtiyaçlarının kasıtlı ya da kasıtsız şekilde karşılanmaması ve gelişim alanlarını tehdit edecek duruma gelmesi fiziksel ihmaldir. Çocuğun gelişim sürecinde ihmal edilen temel ihtiyaçlarını ise öğretmenler temizlik, beslenme, giyinme ve sağlık olarak dile getirmektedirler.

Temizlik

Temizlik, karşılanmaması durumunda öğretmenlere fiziksel ihmali düşündüren temel ihtiyaçlardan birincisidir. Çocuğun özbakımı ve gelişimi açısından bedeninin temel ihtiyaçlarından olan temizliğin yeterli düzeyde ve zamanında yerine getirilmemesi çocuğun fiziksel olarak ihmal göstergeleri arasında görülmektedir. Çocuğun özbakım ihtiyaçlarının kendinin bakımından sorumlu kişi ya da kişiler tarafından yeterince yapılmaması ya da çocuğun bu konuda yönlendirilmemesi katılımcıların sık şekilde rastladığı ve ihmal olarak değerlendirdiği davranışlardan biridir.

“Çocuğun turnakları uzamış, kir içinde, uzun zaman banyo yaptırılmıyor. Burada çocuğun temizliği ihmal edilmiş oluyor. Çocuğun özbakımına yönelik yapılmayan her şey fiziksel ihmal olur benim için” (Ö2).

“Çocuk sürekli yataktan uyandıgı gibi. Elini yüzünü yıkamadan, daha doğrusu temizlik ihtiyaçlarını gidermeden okula geliyor. Bu da bana çocuğun fiziksel ihmali gösteriyor” (Ö4).

Beslenme

Beslenme, çocuğun sağlıklı ve yeterli şekilde besin ihtiyacının karşılanmaması durumunda öğretmenlere ihmali düşündüren temel ihtiyaçlardan bir diğeridir. Özellikle çocuğun bakımdan sorumlu kişilerin, çocuğu hazır yiyeceklerle beslemesini ve öğün olarak kullanmasını ihmal olarak nitelendiren öğretmenler, bu durumla sık karşılaştıklarını ve bunu yanlış bir tutum olarak gördüklerini ifade etmişlerdir.

“Öğrencim beslenmesi olmadan okula geliyor. Arıyorum, anne koymayı unuttum diyor ama bu sürekli oluyor. İhmalkârlık yapıyor çocuğuna” (Ö2).

“En çok beslenme konusunda ihmal oluyor bence. Annenin evde imkânları doğrultusunda kek yapabilecek durumu varken sürekli çocuğuna hazır gıdalar koyuyor, sağlığını ihmal ediyor” (Ö3).

Giyinme

Giyinme, çocuğun temel ihtiyaçlarından biri olan ve eksik ya da yanlış şekilde yapılması durumunda öğretmenlere ihmali düşündüren bir diğer temel ihtiyaçtır. Çocuğa ihtiyacına yönelik yeterli kıyafetin sağlanmaması, çocuğun mevsimine uygun şekilde giydirilmemesi ve kıyafetine gerekli özenin gösterilmemesi, öğretmenlerin karşılaştıkları ve ihmal olarak nitelendirdiği bazı davranışlardır.

“Yaz Günü kışlık kıyafet giydiriliyor veya tam tersi kışın yazlık kıyafetle geliyor, üşütüyor çocuk. Bunların hepsi meslek hayatımız boyunca karşılaştığımız şeyler” (Ö3).

“Bir öğrencim vardı, aynı kıyafetle ertesi gün yine gelirdi. Üstüne bir şey döküldüyse o leke üstünde kalmış şekilde okula gelirdi. Bu da bir ihmaldir” (Ö5).

Sağlık

Sağlık ile ilgili olarak öğretmenler, çocuğun bedeninin her hangi bir bölümünde gelişimini ve büyümesini aksatan rahatsızlıkların meydana gelmesi ve çocuğun bakımından sorumlu kişi ya da kişilerin kasıtlı ya da kasıtsız olarak gerekli ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamaması durumunda ihmalin söz konusu olduğunu ifade etmişlerdir. Çocukta çeşitli sebeplerle meydana gelen sağlık problemlerinin farkına varmama, geç müdahalede bulunma ya da bulunmama ve sağlık sorununu önemsememe gibi durumlarla karşılaştıklarını ifade eden öğretmenler, bunun fiziksel bir ihmali olduğunu dile getirmişlerdir.

“Bir öğrencim var çok hareketli. Bu çocuk ateşli de olsa annesi onun ilaçlarını çantasına koyarak okula gönderir. Çocuk kötü olur yine de gönderir. Çünkü çocuğun okulda kalması anne için de bir dinlenme süresidir. Bu durumda anne ne yapmış oluyor? Çocuğun sağlığını ihmal etmiş oluyor” (Ö2).

“En çok dikkatimi çeken ihmal şekli, çocuk hasta olmuş ateşler içinde yanıyor. Anne ev hanımı, çocuğu o şekilde okula gönderiyor. Öğretmen tekrar anneyi arıyor. Çocuğun hasta olduğunu söylüyor. Anne tekrar gelip çocuğu alıyor” (Ö4).

Fiziksel koşulların yetersizliği

Okul öncesi öğretmenlerinin fiziksel ihmale ilişkin algılarına dair ikinci alt kategori, fiziksel koşulların yetersizliğidir. Öğretmenler, çocuğun fiziksel koşullarının çeşitli sebeplerle yeterli şekilde sağlanmamasıyla ortaya çıkan durumu, fiziksel ihmal olarak algılamakta ve yorumlamaktadırlar. Eğitimciler fiziksel koşulların yetersizliğine ilişkin olarak *barınma* ve *güvenliğe ilişkin yetersizlikleri* dile getirmişlerdir.

Barınma

Barınma ile ilgili olarak okul öncesi öğretmenleri, çocuğun yaşadığı mekânın temizliğinin, ısınmasının, kullanım koşullarının sağlıklı ve yeterli şekilde sağlanamamasını ve çocuğun bu koşullar içerisinde yaşamak zorunda bırakılmasını fiziksel ihmal olarak algılamakta ve yorumlamaktadır.

“Bir öğrencime ev ziyaretinde bulundum yakın zamanda. Evde iki oda var, mutfak yok, sadece ara bir yerde anne hortumla yerde eğilerek bulaşık yıkıyor. Ev rutubetli ve kirli. Çocuğun o şartlarda büyümesi gerçekten çok zor bir durum” (Ö16).

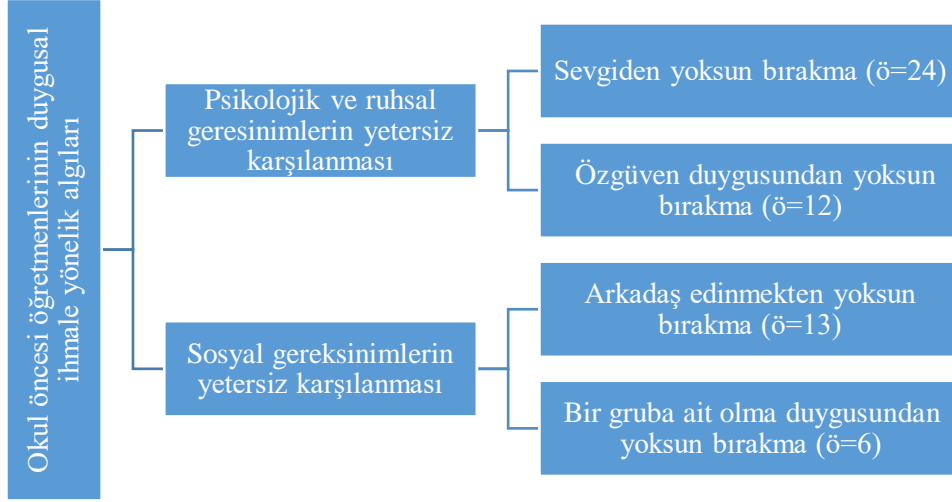
Güvenlik

Okul öncesi öğretmenleri, çocuğun bakımından sorumlu birey ya da bireyler tarafından çocuğun korunma ve güvenliğine ilişkin gerekli önlemlerin alınmamasını, dikkatli davranılmamasını ve çocuk için tehlike oluşturacak durumların olmasını, fiziksel ihmal olarak algılamakta ve yorumlamaktadırlar.

“Bir ara televizyonlarda çok rastlıyorduk. Hani çocuk pencereden sarkıyor, birileri fark ediyor ve çocuk kendini atınca ya birileri tutuyor ya da itfaiye yetişiyor. Bu annenin bir ihmali işte. Böyle bir şeye sebebiyet vermemesi dikkat etmesi gerekir” (Ö1).

Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal ihmale yönelik algıları

Araştırma sorularından beşincisi, okul öncesi öğretmenlerinin çocuğa yönelik duygusal ihmali nasıl algıladıklarıdır. Araştırma bulguları öğretmenlerin duygusal ihmali, *psikolojik ve ruhsal gereksinimler* ile *sosyal gereksinimlerin yetersiz karşılanması* olmak üzere iki şekilde algıladıklarını göstermektedir.



Şekil 7. Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal ihmale yönelik algıları (ö: ilgili cevabı veren öğretmen sayısı)

Psikolojik ve ruhsal gereksinimlerin yetersiz karşılanması

Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal ihmale ilişkin algılarına dair birinci alt kategori, psikolojik ve ruhsal gereksinimlerin yetersiz karşılanmasını içermektedir. Öğretmenler, kendilerine duygusal ihmali düşündüren davranışları, çocuğun psikolojik ve ruhsal gereksinimlerini karşılamada yoksunluk ya da yetersizlik içeren davranışlar olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenler, psikolojik ve ruhsal gereksinimlerin yetersiz karşılanması olarak *sevgiden yoksun bırakma* ve *özgüven duygusundan yoksun bırakma* davranışlarını dile getirmişlerdir.

Sevgiden yoksun bırakma

Çocukların ruhsal ve psikolojik açıdan en çok gereksinime ihtiyaç duydukları davranışın sevgi olduğunu dile getiren öğretmenler, ebeveynlerin ya da yakın çevredeki diğer kişilerin kasıtlı ya da kasıtsız olarak çocuğu sevgiden yoksun bırakmasını ihmal olarak nitelendirmektedirler.

“Tabii ki en önemlisi sevgidir. Ailelerin çocuğa sevgi vermesi en büyük ihtiyaçtır aslında. Anne, baba, öğretmen, yakın çevresi tarafından sevildiğini bilmek o kadar önemli bir şey ki çocuk için. Bunları yerine getirmemek, çocuğa önemli olduğunu hissettirmemek, duygusal ihmaldir” (Ö1).

“Bir çocuğu seviyor olabilirsiniz, fakat sevginizi çocuğunuza ister bilerek ister bilmeyerek hissettiremiyorsanız bu bir ihmaldir” (Ö6).

Özgüven duygusundan yoksun bırakma

Öğretmenler, ailelerin çocuklarının üzerine fazla düşmelerinin ve onları bağımlı şekilde yetiştirmelerinin, çocukları özgüven duygusundan yoksun bıraktığını ve bunun da duygusal ihmal olduğunu belirtmektedirler.

“Bazı aileler de çocuğunun üstüne aşırı düşüyor. Ben bunu çok yanlış buluyorum. Çocuğun kendi ayakları üzerinde durmasına ket vuruyorlar. Çocuk küçük yaştan itibaren birilerine bağımlı bir şekilde yetiştirilmeye çalışılıyor. Bu da çocuğun özgüvenini kırıyor ve ileriki yaşlarında daha sıkıntılı bir birey olmaya başlıyor. Çocuğun özgüvenini ve özsaygısını korumayı ihmal ediyorlar” (Ö7).

“Çocuğun aşırı üstüne düşen aileler de çocuklarına kaygı ve korku vermiş oluyor. Sen burada çocuğun özgüvenini elinden almış oluyorsun. Çocuk özerk olamıyor. Çok ince bir

denge; aşırı ilgide çocuğa zarar veriyor, çocuğun kişiliğini ihmal etmiş oluyorsun” (Ö10).

Sosyal gereksinimlerin yetersiz karşılanması

Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal ihmal algılarına dair ikinci alt kategori, sosyal gereksinimlerin yetersiz karşılanmasını içermektedir. Öğretmenler, çocuğun temel ödev ve ihtiyaçlarından biri olan sosyalleşmesini engelleyici davranışların söz konusu olmasını, duygusal bir ihmal olarak ifade etmektedirler. Öğretmenlere göre, çocuğun sosyal gereksinimlerinin ihmali davranışları, *çocuğu arkadaş edinmekten yoksun bırakma ve bir gruba ait olma duygusundan yoksun bırakmadır.*

Arkadaş edinmekten yoksun bırakma

Çocuğun sosyal ve duygusal gelişiminin sağlıklı şekilde meydana gelmesinde en önemli etkenlerden birinin arkadaşlık olduğunu ifade eden okul öncesi öğretmenleri, çocuğun çevresindeki birey ya da bireyler tarafından çocuğun akranlarıyla sağlıklı ilişkiler kurmasını engelleme ve önemsememe gibi davranışların söz konusu olmasını duygusal ihmal olarak yorumlamaktadırlar.

“Oryantasyon döneminde bazı çocuklar girişken, bazıları utangaç mesela. Ben hemen birbirleriyle kaynaşmaları, özellikle de çekingen çocukların akranlarıyla ilişki kurmaları için yardımcı olurum ki çocuk mutsuz olup kendini yalnız hissetmesin diye. Şimdi ben önemsemesem ihmal etmiş olurum” (Ö5).

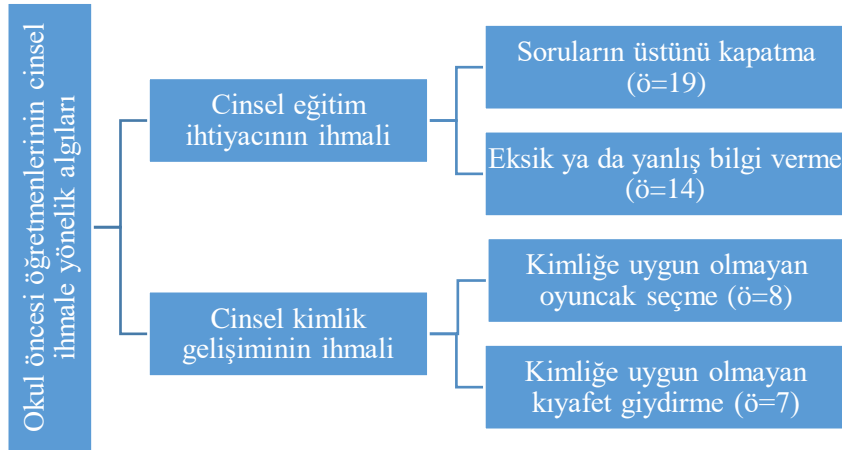
Bir gruba ait olma duygusundan yoksun bırakma

Çocuğun sosyal gelişiminin önemli bileşenlerinden biri olan aidiyet duygusundan çocuğun çevresindeki birey ya da bireyler tarafından yoksun bırakılması, akranları ya da çevresindeki kişiler tarafından kabul görmemesi ve bu konuda yeterli desteğin sağlanmaması okul öncesi öğretmenleri tarafından duygusal ihmal olarak yorumlanmaktadır.

“Çocuk bir aileye, bir okula ait olmak ister. Çocuğa ailenin ya da okulda sınıfın bir bireyi olarak bu tür ortamların bir parçası olduğunu, önemsendiğini ve değer verildiğini hissettirmek gerekir. Fakat çocuğun bu tür duygulara sahip olduğunun maalesef çoğu insan farkında değil. Bu nedenle çocuklar ihmal ediliyor” (Ö2).

Okul öncesi öğretmenlerinin cinsel ihmale yönelik algıları

Araştırmanın altıncı ve son sorusu, okul öncesi öğretmenlerinin cinsel ihmale yönelik algılarının nasıl olduğu yönündedir. Öğretmenlere göre, çocuğun cinsel gelişim ihtiyaçlarının gereken yaş dönemlerinde yeterli düzeyde karşılanmaması sonucunda ortaya çıkan durum, cinsel ihmaldir. Öğretmenlerin cinsel ihmali, *cinsel eğitim ihtiyacının ihmali ve cinsel kimlik gelişiminin ihmali* olmak üzere iki şekilde algıladıkları görülmektedir.



Şekil 8. Okul öncesi öğretmenlerinin cinsel ihmale yönelik algıları (ö: ilgili cevabı veren öğretmen sayısı)

Cinsel eğitim ihtiyacının ihmali

Okul öncesi öğretmenlerinin cinsel ihmale ilişkin algılarına dair birinci alt kategori, çocuğun gelişimine uygun cinsel eğitim ihtiyacının ihmaliyi içermektedir. Öğretmenler, çocuğun gelişim seviyesine uygun şekilde öğrenmesi gereken cinsel bilgilerin verilmemesi sonucunda ortaya çıkan durumu, cinsel ihmal olarak yorumlamaktadırlar. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuğun gelişiminin bir parçası olan cinsel eğitimin ihmali ya da göz ardı edildiğini düşündüğü davranışlar ise, *soruların üstünü kapatma* ve *eksik ya da yanlış bilgi vermedir*.

Soruların üstünü kapatma

Okul öncesi öğretmenleri, çocuğun gelişiminin bir parçası olan cinsel gelişimine yönelik çevresindeki birey ya da bireylere sorular yönelmesinin ve bu sorulara cevap verilmemesinin veya geçiştirilerek üzerinin kapatılmasının cinsel ihmal olduğunu belirtmektedirler.

“Çocuklar gördüğü şeylerden etkileniyorlar, cinsel içerikli durumları merak ediyorlar. Bu durumda direkt anlatmak gerekiyor diye düşünüyorum. Hani hangi konuda merak ediyorsa, onu anlatmak ve çocuğun merakını gidermek gerekiyor. Çocuğa bilgi verilmeyip, ihmal edilmesi, üstünün kapatılması daha büyük sorunlara yol açabiliyor” (Ö28).

Eksik ya da yanlış bilgi verme

Öğretmenler, çocuğun bakımından sorumlu birey ya da bireylere cinsel gelişimi ile ilgili sorduğu sorulara, söz konusu kişilerin eksik ya da yanlış şekilde bilgi vermelerinin cinsel ihmal olduğunu ifade etmektedirler.

“Çocuğun belli yaşlarda cinsel eğitimi ile ilgili bilgilerin ebeveynler tarafından eksik ya da yanlış anlatılması bana ihmali düşündürür. Çocuk gerekli bilgilere sahip değilse arkadaşlarından öğreniyor, teknolojiden öğreniyor, seviyesinin üzerinde yanlış eksik bilgiler öğrenebiliyor. Bu da çocuğun cinsel gelişimine zararlar verebiliyor” (Ö4).

Cinsel kimlik gelişiminin ihmali

Okul öncesi öğretmenlerinin cinsel ihmale ilişkin algılarına dair ikinci alt kategori, çocuğun cinsel kimlik gelişiminin ihmaliyi içermektedir. Öğretmenler, çocuğun cinsel kimlik gelişimine yönelik yakınındaki birey ya da bireylerin uygun davranışlarda bulunmamasının, çocuğu doğru şekilde yönlendirmemesinin ve özen göstermemesinin, ileriki dönemlerde çocukta davranış bozukluklarına yol açabileceğini ve bundan dolayı çocuğun cinsel gelişiminin ihmali edilmesinin söz konusu olduğunu ifade etmektedir. Katılımcıların, çocuğun cinsel kimlik gelişiminin ihmali

edildiğini düşündükleri davranışlar ise *çocuğun cinsel kimliğine uygun olmayan oyuncak seçilmesi ve cinsel kimliğine uygun olmayan kıyafet giydirilmesi* olarak ifade etmişlerdir

Kimliğe uygun olmayan oyuncak seçimi

Öğretmenler, çocuğun çevresindeki birey ya da bireyler tarafından cinsel kimlik gelişimine uygun oyuncaklar seçilmemesinin ve buna çocuğun doğru şekilde yönlendirilmemesinin çocuğun ileriki yaşantısında problemlere yol açabileceğini dile getirmekte ve bu durumu cinsel ihmal olarak yorumlamaktadırlar.

“Mesela bir kız öğrencim vardı. Sınıfta erkek gibi davranışlarda bulunuyordu. Oyuncak günü araba koleksiyonu yapmış bir sürü araba getirdi. Annesi saçını kısacık kestirmişti. ‘Senin evde bebeğin yok mu?’ dedim, ‘yok sevmiyorum’ dedi. Anneyi çağırdım onu da sertçe uyardım, ‘saçına, kıyafetlerine neden bunlara izin veriyorsunuz?’ dedim” (Ö30).

Kimliğe uygun olmayan kıyafet giydirme

Öğretmenlerin çocuğun cinsel kimlik gelişimini olumsuz yönde etkilediğini düşündükleri bir diğer sorunlu davranış, çocuğa kimliğine uygun olmayan kıyafet giydirilmesidir. Okul öncesi öğretmenleri çocuğun cinsel kimlik gelişimine uygun kıyafetler seçilerek çocuğun doğru şekilde yönlendirilmediği durumları cinsel ihmal olarak yorumlamaktadırlar.

“Çocukları kendi cinsel kimlikleri ile ilgili bilgilendirmek, yönlendirmek gerekiyor. Kız çocuklarını kız gibi, erkek çocuklarını erkek gibi giydirmek gerekir. Buna özen göstermemek ebeveynin ihmaldir” (Ö8).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik algılarının incelendiği bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular araştırma soruları doğrultusunda tartışılmıştır. Araştırmanın birinci sorusu, okul öncesi öğretmenlerinin fiziksel istismarı nasıl algıladıklarıdır. Fiziksel istismara yönelik bulgular incelendiğinde, katılımcıların fiziksel istismar algılarının çocuğa yönelik gücü kötüye kullanarak saldırıda bulunma ve bir araç vasıtasıyla saldırıda bulunma davranışlarını içerdiği görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuğun çevresindeki birey ya da bireylerin gücünü kötüye kullanarak çocuğa karşı dayak atma, tokat atma, sarsma ve kulak çekme davranışlarında bulunmalarını fiziksel istismar olarak ele aldıkları belirlenmiştir. Öte yandan, uyarı amaçlı, güç uygulamadan sadece kulağından tutarak temasta bulunmanın bazı öğretmenler tarafından istismar olarak algılanmadığı görülmüştür. Söz konusu öğretmenlerin bu davranışı, çocuğun canının acıması durumunu ölçüt olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Oysaki bu davranışlar çocuklara ceza yöntemi olarak yetişkinler tarafından en kolay kullanılan şiddet türleridir. Literatüre bakıldığında ise, çocukları disipline etmek için kullanılan en eski yöntemlerden biri olan dayanın, kendinden güçlü birey tarafından çocuğa otorite kurmak amacıyla kimi zaman daha doğru davranışlar ya da terbiye yöntemleri uygulamada yetersiz kalınması sebebiyle kullanılan bir davranış olduğu görülmektedir (Saygılı, 2004). Gözütok (1993) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin disiplin sağlamak adına sınıfta tokat atma, vurma, kulak çekme gibi istismar davranışlarında bulduklarını belirtmiştir. Kefeli'nin (2016) araştırmasında ise, öğretmenlerin sınıf içerisinde çocuğa yönelik yaptıkları istismar davranışları, çocuğu sarsma ve kolundan zorla çekiştirme şeklinde gözlemlenmiştir. Mevcut çalışmada ayrıca sopa, kemer, sigara gibi bir araç vasıtasıyla çocuğun bedeninin herhangi bir bölümüne fiziksel saldırıda bulunma davranışının katılımcılar tarafından fiziksel istismar olarak algılandığı sonucunu ulaşılmıştır. Bu istismar davranışlarını eğitimciler aynı zamanda fiziksel istismar davranışları içerisinde en ağır dereceli davranışlar olarak nitelendirmektedirler. Literatürde şiddetli bir şekilde çocuğa yapılan elle ve ayakla vurma davranışı, çocuğun bedeninin herhangi bir yerini yakmak, boğmak şeklindeki fiziksel cezalandırmalar, şiddetli fiziksel istismar olarak kabul edilmektedir (Topbaş, 2004). Okul öncesi öğretmenlerinin bu konudaki algılarının net

olmasının yanı sıra öğretmenlerin bu davranış biçimlerini duymalarından ya da izlerini görmelerinden duygusal olarak etkilendikleri de görülmektedir.

Araştırmanın ikinci sorusu, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal istismara yönelik algılarının nasıl olduğudur. Duygusal istismara ilişkin bulgular incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal istismarı, çocuğun duygularına sözel ve davranışsal saldırıda bulunma şeklinde algıladıkları görülmektedir. Öğretmenlerin duygusal istismara ilişkin algılarının birinci boyutu olan sözel saldırıda bulunma, çocuğun kişiliğine yönelik doğrudan ve dolaylı olarak olumsuz söylemlerde bulunma şeklinde ifade edilmiştir. Çocuğu tehdit etme, aşağılama ve kötü sözler söyleme, onun benlik saygısının oluşmasını engelleyici direkt olarak yapılan davranışlar olarak düşünülmektedir. Dolaylı olarak yapılan sözel saldırılar ise, öğretmenler tarafından çocuğu suça teşvik etme ve ayırım ve karşılaştırma yapma davranışları olarak nitelendirilmektedir. Alan yazın incelendiğinde, duygusal istismar çeşitlerinin aşağılama, olumsuz sıfatlar kullanma (Öztürk, 2007), korkutma, yıldırma ve tehdit etme (Dinleyici ve Dağlı, 2016), ayırım ve karşılaştırma yapma (Öztürk, 2007), olduğu görülmektedir. Şahin (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin duygusal istismar türlerine ilişkin algıları arasında aşağılama, dışlama, baskı kurma, ad takma (olumsuz sıfat) davranışlarının yer aldığı görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal istismar algılarının ikinci boyutunu oluşturan çocuğa yönelik davranışsal saldırılar, çocuğun sağlıklı duygusal iletişim bağı kurmasını engelleyici dolaylı ve doğrudan davranışsal eylemler olarak dile getirilmiştir. Öğretmenlerin doğrudan davranışsal saldırı olarak çocuğu yok sayma ve aşırı koruma davranışlarını, dolaylı davranışsal saldırı olarak ise yetişkin rolü verme, izole etme davranışlarını ifade ettikleri görülmüştür. Alanyazında ise reddetme (Dinleyici ve Dağlı, 2016), aşırı koruma (Öztürk, 2007), yalıtma ve ayırma (Iwaniec, 2006), vaktinden önce yetişkin rolü verme (Siyez, 2003), yok sayma (Bayraktar, 1990) davranışlarının duygusal istismar çeşitleri olarak ele alındığı görülmektedir. Şahin'in (2017) çalışmasında da benzer şekilde öğretmenler yok sayma, dışlama, kategorize etme, duygusal tepki vermeyi reddetme, ilgisizlik davranışlarını duygusal istismar olarak algılamaktadır. Sonuç olarak bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular ile alan yazında bu kavramlara ilişkin ulaşılan bulguların birbiriyle örtüşmekte olduğu ve okul öncesi öğretmenlerinin duygusal istismar anlayışlarının alanyazında ortaya konan çerçeve ile paralel olduğu söylenebilir. Öte yandan, öğretmenler, sınıfta düzeni sağlamak adına çocuğu düşünme sandalyesine oturtma (izole etme) ve sevdiği şeyden mahrum bırakma şeklinde uygulamalar gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. İlgili alanyazın incelendiğinde bunların duygusal istismar olarak nitelendirilen davranışlar olduğu ve sıkça kullanıldığı görülmektedir. Alkan (2007) çalışmasında, öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı en fazla kullandıkları yöntemlerden birinin davranışların sonuçları hakkında düşünmesini sağlama, öğrenciyi tahtada bekletme ve öğrenciyi sevdiği şeylerden ve eğlenceli etkinliklerden mahrum bırakma şeklinde olduğunu saptamıştır.

Araştırmanın üçüncü sorusu, okul öncesi öğretmenlerinin cinsel istismarı nasıl algıladıkları yönündedir. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin cinsel istismar olgusunu, çocuğa yapılan temas içeren cinsel saldırılar ve temas içermeyen cinsel saldırılar olmak üzere iki kategoride algıladıkları görülmektedir. Çocuğa temas içeren cinsel saldırılar, eğitimciler tarafından özel alanlarına dokunma ve kötü niyetle bedene dokunma şeklinde algılanmaktadır. Çocuk cinsel istismarı aynı zamanda, ergen veya çocuğa yönelik baskı ya da zorlama sonucunda oluşan cinsel temastır (Kaufman, Barber, Mosher ve Carter, 2002). Özel alanlara dokunma öğretmenler tarafından cinsel içerikli dokunmalar olarak tanımlanan taciz, tecavüz davranışlarını da içermektedir. Akacan'ın (2012) çalışmasında da öğretmenler okul ortamında öğrencilerin cinsel istismara maruz kaldıklarını belirtmiş ve cinsel içerikli davranışlardan birinin, erkek öğrencilerin kız öğrencilerin cinsel organına dokunmaları şeklinde olduğunu belirtmişlerdir. Bedenin herhangi bir bölümüne cinsel haz almaya yönelik yapılan kötü dokunmada ise öğretmenler, çocuğa cinsel haz almaya yönelik yapılan, bedeninin herhangi bir yerine basit dokunuşlarda olsa yapılan bütün dokunmaların cinsel istismar olduğunu ifade etmişlerdir. Gries, Goh ve Cavanaugh'un (1997) yaptıkları çalışmada, cinsel istismara uğrayan çocuklar tarafından bildirilen cinsel istismar türleri arasında, okşama ve faile dokunmaya zorlamanın en fazla

karşılaşılan istismar davranışları olduğu belirtilmiştir. Schultz (1990) ise, çocuğun cinsel olmayan organlarına cinsel haz almak amacıyla yapılan bütün dokunmaları cinsel istismar sayılabilecek davranışlar içerisinde tanımlamaktadır. Mevcut araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin cinsel istismar kavramı ve türlerine ilişkin elde edilen bulguların, alanyazınla örtüştüğü görülmektedir.

Araştırmanın dördüncü sorusu, öğretmenlerin fiziksel ihmali nasıl algıladıklarıdır. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin fiziksel ihmal olarak çocuğun temel gereksinimlerinin yetersiz karşılanmasını ve fiziksel koşullarının yetersizliğini algıladıkları görülmektedir. Okul öncesi öğretmenleri en sık karşılaştıkları ihmal davranışları olarak temizlik, beslenme, giyinme ve sağlık ihtiyaçlarının çocuğun bakımından sorumlu kişiler tarafından yetersiz yapılması ya da hiç yapılmaması şeklinde ifade etmişlerdir. Çocuğun okula banyosuz, el-yüz temizliğinin ve saç bakımının yapılmadan gönderilmesi en fazla görülen ihmal davranışları arasındadır. Öğretmenlere göre, beslenme konusu ile ilgili ebeveynlerin en çok ihmal ettikleri nokta, çocukların hazır gıdalara yönlendirilerek sağlıksız yiyecekler yemeye maruz bırakılmalarıdır. Mevsime elverişsiz ya da özensiz kıyafetler giydirmeye ise diğer bir fiziksel ihmal davranışı olarak değerlendirilirken, sağlık konusunda öğretmenlerin çok sık karşılaştıkları ve ihmal olarak nitelendirdikleri durum ise, çocuğun hastayken ilaçları ile birlikte ısrarla okula gönderilmesidir. Çocukların fiziksel ihmale uğraması, çocuğun bedensel olarak zarar görmesinin yanında akranları arasında da çeşitli problemlere sebep olmaktadır. Okula düzenli, temiz ve yeterli kıyafet ile gönderilmemiş çocuk, arkadaşları tarafından dışlanabilmekte ve bunun sonucunda okuldan kaçma davranışı gösterebilmektedir (Horwath, 2007).

Araştırma sorularından beşincisi, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal ihmali nasıl algıladıkları yönündedir. Öğretmenlerin, çocuğun psikolojik ve ruhsal gereksinimlerinden yoksun bırakılmasını ve sosyal gereksinimlerinin karşılanmamasını duygusal ihmal olarak nitelendirdikleri görülmektedir. Öğretmenlere göre çocuğa yeterli sevgi göstermeme, yani sevgiden yoksun bırakma ve çocuğu önemsememe en sık karşılaşılan duygusal ihmal davranışlarıdır. SHÇEK ve UNICEF'in (2010) ülkemizde çocuk istismarı ve aile içi şiddet konulu çalışmasında, 7-14 yaş aralığında bulunan kız çocukları ihtiyaçlarını ihmal eden kişilerin çoğunlukla ebeveynleri ve öğretmenleri olduğu, en çok maruz kaldıkları ihmal davranışının ise sevgisizlik, sevgi göstermeme olduğu belirtilmiştir. Duygusal istismarla karşılaşan çocukların ebeveynlerinin gösterdiği duygusal tutumlar bazı duygusal ifadelerle ölçülebilmektedir. Bu ifadelerden biri aşırı koruyucu ifadelerdir (Tarrier ve Calam, 2002). Öğretmenler, duygusal istismar kategorisinde değerlendirilmekte olan çocuklara karşı ebeveynlerin takındığı aşırı koruyucu tutumun da duygusal ihmal olduğunu belirtmektedirler. Aşırı koruyucu ebeveynler, her konuda çocuklarını korumak isteyerek, çocuğun kendi başına yapabileceği şeyleri dahi kendileri yaparak fırsat vermemektedirler (Atauz, 1991). Bunun sonucunda, özgüven duygusundan yoksun çocuklar yetişmekte olduğundan dolayı öğretmenler çocuğun güven duygusunun ihmal edildiğini düşünmekte ve duygusal ihmal olarak belirtmektedirler. Çocuğun çevresindeki birey ya da bireyler tarafından arkadaş edinmesinden, ilişkiler kurarak sosyalleşmesinden ve bir gruba ait olma duygusundan çeşitli nedenlerle yoksun bırakılması da öğretmenler tarafından duygusal ihmal olarak algılanmaktadır. Çocuğun sosyalleşmesinin duygusal temel gereksinimlerinden biri olduğu ve sosyal gereksiniminin yeterli şekilde karşılanmamasının duygusal ihmal olduğu literatür tarafından da desteklenmekte (Cüceloğlu, 1997; Holt, Finkelhor ve Kantor, 2007; Polat, 2005) ve çocuğun sosyalleşme sürecinde çevreyle etkileşiminde yardımcı olabilecek ve iletişim kurabileceği ortamların sağlanmasının duygusal ihtiyaçlarının bir parçası olduğu vurgulanmaktadır (Polat, 2001).

Araştırma sorularının altıncı ve sonuncusu, okul öncesi öğretmenlerinin cinsel ihmale yönelik algılarının nasıl olduğudur. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin çocuğun cinsel gelişimine uygun bilgilerin verilmemesini cinsel ihmal olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Bunun yanında, özellikle okul öncesi dönemde çocuğun cinsel kimliğine uygun giydirilmemesi ve oyuncak seçiminin yapılmaması, cinsel ihmal olarak nitelendirilmektedir. Alanyazında ise, çocuğun cinsel kimliğine uygun davranışlarda bulunulmaması ve çocuğun kimliğine uygun şekilde giydirilmemesi (Altınsu, 2004), gereken zamanda gerekli cinsel eğitimin verilmemesi (Altınsu, 2004; Aral, 1997; Karaman, 1993; Yaşar ve Akduman, 2007) şeklindeki

davranışlar çocuğun cinsel ihmali olarak ele alınmaktadır. Dolayısıyla, örneklemedeki öğretmenlerin çocukların cinsel istismarı ile ilgili algılarının ilgili alanyazınla paralellik gösterdiği görülmektedir.

Sonuç olarak, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmali konusunda bir takım bilgilerinin ve duyarlılıklarının olduğu fakat bilgilerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, çocukların daha çok ev ortamında bakımından sorumlu ve yakınındaki kişiler tarafından istismar ve ihmale uğradıklarını düşünmektedirler. Fiziksel istismar deyince, öğretmenlerin neredeyse yarısının aklına ilk olarak cinsel istismar gelmektedir. Kulak çekme davranışını bazı eğitimciler doğrudan fiziksel istismar olarak değerlendirirken, bazılarının ise davranışın şiddetine ve yapılaş şekline göre değerlendirme yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bir araç vasıtasıyla saldırıda bulunma davranışını öğretmenler, en şiddetli fiziksel istismar türü olarak değerlendirmektedirler. Ayrıca, okul öncesi öğretmenleri sınıf düzenini sağlamak adına sevdiği şeyden mahrum bırakma ve düşünme sandalyesine oturtma (izole etme) gibi bir takım uygulamalara yer verdikleri, öte yandan bu davranışların da aslında birer duygusal istismar davranışı olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin cinsel istismara yönelik temas içeren cinsel içerikli davranışların yanında temas içermeyen cinsel içerikli davranışları da cinsel istismar olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk ihmeline yönelik bilgi ve farkındalık seviyelerinin çocuk istismarına göre daha az olduğu, çocuk istismarını çocuk ihmalinden daha iyi açıkladıkları belirlenmiştir.

Katılımcılar, fiziksel ihmal olarak çocuğun gereksinimlerinin yetersiz karşılanmasını ve fiziksel koşulların yetersizliğini görmekteyiz. Öğretmenlerin en sık karşılaştıkları ihmal davranışlarının temizlik, beslenme, giyinme ve sağlık ihtiyaçlarının çocuğun bakımından sorumlu kişiler tarafından yetersiz yapılması ya da hiç yapılmamasını olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin duygusal ihmale yönelik algılarını ise, çocuğu sevgiden yoksun bırakma ve çocuğa aşırı koruyucu tutum oluşturmaktadır. Son olarak, okul öncesi öğretmenleri cinsel ihmali, çocuğun cinsel gelişimine uygun bilgi ve gereksinimlerden yoksun bırakılması olarak nitelendirmektedirler.

Araştırma sonuçları dikkate alındığında, öğretmenlere düzenli şekilde çocuk istismarı ve ihmali ile ilgili hizmet içi eğitimler, seminerler, sempozyum ve konferanslar düzenlenmesi yararlı olacaktır. Söz konusu faaliyetlerde özellikle fiziksel ve duygusal cezanın disiplin yöntemi olarak kullanılmaması gerektiği üzerinde durulabilir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda, çocuk istismarı ya da ihmalinin alt boyutlarından (fiziksel, duygusal veya cinsel) birine odaklanılabilir. Konuyla ilgili farklı meslek gruplarıyla çocuk istismarı ve ihmali ile ilgili fenomenolojik çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Kaynaklar

- Akacan, B. (2012). Ortaöğretim okullarında görev yapan eğitimcilerin çocuk istismarına ilişkin görüşleri. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance and Counseling*, 1(2), 37-53.
- Alkan, H. B. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etme yöntemleri ve okulda şiddet* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.
- Altunsu, B. (2004). *Çocuklara bakım veren hemşirelerin çocuk istismar ve ihmali tanımlayabilmeleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aral, N. (1997). *Fiziksel istismar ve çocuk*. Ankara: Tekışık veb Ofset.
- Atauz, S. (1991). Kitle iletişim araçlarında çocuk istismarı ve ihmali. *Çocukların Kötü Muameleden Korunması 1. Ulusal Kongresi Bildiri Kitabı*, içinde (ss.233-243). Ankara: Gözde Repro Ofset.
- Baginsky, M. (2003). Newly qualified teachers and child protection: A survey of their views, training and experiences. *Child Abuse Review*, 12, 119-127.
- Bayraktar, N. (1990). *Defining subcategories of psychological maltreatment* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

- Benbenishty, R., Zeira, A. ve Astor, R. A. (2002). Children's reports of emotional physical and sexual maltreatment by educational staff in Israel. *Child Abuse & Neglect*, 26, 763-782.
- Beyazova, U. ve Şahin, F. (2001). Çocuğun şiddetten korunma hakkı. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 90-94.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions* (second edition). London: Sage.
- Cüceloğlu, D. (1997). *İçimizdeki çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dinleyici, M. ve Dağlı, F. (2016). Duygusal ihmal, istismar ve çocuk hekiminin rolü. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38(2), 18-27.
- Dönmez, B. E. (2009). *Okul öncesi eğitim öğretmenleri ve velilerin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Erermiş, S. (2001). Çocuk ihmali nedir? *İzmir Atatürk Hastanesi Tıp Dergisi*, 39(2), 710.
- Erginer, F. (2007). *Ankara ili ilköğretim okulu yöneticilerinin öğrencilerin aileleri tarafından istismarı ve ihmaline ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Erol, D. (2007). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin çocuklardaki fiziksel istismar belirtilerine ilişkin farkındalıkları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Gökler, R. (2006). Eğitimde çocuk istismarı ve ihmaline genel bir bakış. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 47-76.
- Gözütok, F. D. (1993). *Okulda dayak*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları.
- Gries, L. T., Goh, D. S. ve Cavanaugh, J. (1997). Factors associated with disclosure during child sexual abuse assessment. *Child Sex Abuse*, 5(3), 1-19.
- Herman, M., Brown, G., Verbiest, S., Carlson, P., Hooten, E. ve Howell, E. (1999). Under ascertainment of child abuse mortality in the United States. *Journal of the American Medical Association*, 282(5), 463-467.
- Holt, M. K., Finkelhor, D. ve Kantor, G. K. (2007). Multiple victimization experiences of urban elementary school students: Associations with psychosocial functioning and academic performance. *Child Abuse & Neglect*, 31(5), 503-515.
- Horwath, J. (2007). *Child neglect: Identification and assessment*. Basingstok: Palgrave Macmillan.
- Iwaniec, D. (2006). *The emotionally abused and neglected child: Identification, assessment and intervention*. New York: John Wiley & Sons.
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2008). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Thousand Oaks, California: Sage Publishing.
- Johnson, C. (1996). Abuse and neglect of children. W. E. Nelson, R. E. Behrman, R. M. Kliegman ve A. M. Arvin (Yay. haz.), *Textbook of Pediatrics* içinde (ss. 121-131). Philadelphia: WB Saunders Company.
- Johnson, R. B. (1997). Examining the validity structure of qualitative research. *Education*, 118(2), 282-292.
- Kara, B., Biçer, Ü. ve Gökalp, A. S. (2004). Çocuk İstismarı. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 47, 140-151.
- Karaman, Y. (1993). *İlkokul öğretmenlerinin gözlemlerine göre çocukların aileleri tarafından istismarı ve ihmali* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kaufman, K., Barber, M., Mosher, H. ve Carter, M. (2002). Reconceptualizing child sexual abuse as a public health concern. P. A. Schewe (Yay. haz.), *Preventing Violence in Relationships: Interventions Across The Life Span* içinde (ss.27-54). Washington, D. C: American Psychological Association.
- Kefeli, H. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmali davranışları ile kurum personelinin konuya ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kenny, M. (2001). Child abuse reporting: Teachers' perceived deterrents. *Child Abuse and Neglect*, 25, 81-92.

- Kenny, M. C. ve McEachern, A. G. (2008). Reporting suspected child abuse: A pilot comparison of middle and high school counselors and principals. *Journal of Child Sexual Abuse*, 11(2), 59-75.
- Khoury-Kassabri, M. (2009). The relationship between staff maltreatment of students and bully-victim group membership. *Child Abuse & Neglect*, 33, 914-923.
- Kim, D., Kim, K., Park, Y., Zhang, L. D. ve Lu, M. K. (2000). Children's experience of violence in China and Korea: A transcultural study. *Child Abuse & Neglect*, 24(9), 1163-1173.
- Kutchinsky, B. (1999). Çocuğun cinsel istismarı: Yaygınlık, müdahale ve önleme genel bir bakış. İ. Konanç, İ. Gürkaynak ve A. Egemen (Yay. haz.), *Çocuk İstismarı ve İhmali* içinde (ss. 163-175). Ankara: Çocuk İstismarını ve İhmalini Önleme Derneği Yayınları.
- Neuman, W. L. (2007). *Toplumsal araştırma yöntemleri* (S. Özge, Çev.). İstanbul: Yayınodası.
- O'Toole, R., Webster, S., Lucal, B. ve O'Toole, A. (1999). Teachers' recognition and reporting of child abuse: A factorial survey. *Child Abuse and Neglect*, 23(11), 1083-1101.
- Öztürk, S. (2007). *Çocuklarda duygusal istismar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Polat, O. (2001). *Cinsel istismar. Çocuk ve şiddet*. İstanbul: Der Yayınları.
- Polat, O. (2005). Çocuk istismarı ve Türkiye'deki durumu. *Klinik Çocuk Forumu*, 1-11.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün-S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Reece, R. M. (1997). Background considerations in child maltreatment. *Child Maltreatment Mosby*, 666-916.
- Runyan, D., Wattam, C., Ikeda, R., Hassan, F. ve Ramiro, L. (2002). Child abuse and neglect by parents and other caregivers. E. G. Krug, L. L. Dahlberg, J. A. Mercy, A. B. Zwi ve R. Lozano (Yay. haz.), *Word Report on Violence and Health*, içinde (ss. 57-86). Geneva: World Health Organization.
- Sarıbaşı, A. K. (2013). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarına yönelik farkındalıklarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Saygılı, S. (2004). *Çocuklarda davranış bozuklukları*. İstanbul: Elit Yayınları.
- Schultz, R. (1990). *Secret of adolescence: Incest and developmental fixations. Incest related syndromes of adult psychopathology*. Washington, D.C: American Psychiatric Press.
- Siyez, D. M. (2003). *Duygusal istismara maruz kalan ve kalmayan ergenlerin benlik algıları ile depresyon ve kaygı düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Şahin, İ. (2017). *Eğitim kurumlarında duygusal istismar ve yansımaları: Nitel bir çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- SHÇEK ve UNICEF (2010). *Türkiye'de çocuk istismarı ve aile içi şiddet araştırması*. Özet rapor. Erişim adresi: atud.org.tr/kutuphane/unisefrapor.pdf
- Tarrier, N. ve Calam, R. (2002). New developments in cognitive-behavioural case formulation. Epidemiological, systemic and social context: An integrative approach. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 30(3), 311-328.
- Theoklitou, D., Kabitsis, N. ve Kabitsi, A. (2012). Physical and emotional abuse primary school children by teachers. *Child Abuse & Neglect*, 36, 64-70.
- Topbaş, M. (2004). İnsanlığın büyük bir ayıbı: Çocuk istismarı. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 3(4), 76-80.
- Toros, K. ve Tiirik, R. (2016). Preschool teachers' perceptions about and experience with child abuse and neglect. *Early Childhood Education Journal*, 44(1), 21-30.
- Tugay, D. (2008). *Öğretmenlerin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik bilgi düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Türkiye'de Çocuk İstismarı Raporu-2 (2018). *Türkiye'de çocuk istismarı*. Erişim adresi: http://imdat.org/wp-content/uploads/2018/04/RAPOR-ÇOCUK-İSTİSMARI-tam_v2_cleancopy.pdf.

- Walsh, K. ve Farrell, A. (2008). Identifying and evaluating teachers' knowledge in relation to child abuse and neglect: A qualitative study with Australian early childhood teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 585-600.
- Wekerle, C., Miller A. L., Wolfe, D. A. ve Spindel, B. C. (2006). *Childhood maltreatment*. Boston: Hogrefe and Huber Publishers.
- WHO (2002). World report on violence and health: Child abuse and neglect by parents and other caregivers. Geneva. Erişim adresi: http://whqlibdoc.who.int/publications/2006/9241594365_eng.pdf.
- Yaşar, Z. F. ve Akduman, G. G. (2007). Child abuse-neglect and forensic odontology. *TAF Prev Med Bull*, 6, 389-394.
- Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği arttırma. *İlköğretim Online*, 9(1), 79-92.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

In order for a society to build its future on solid grounds and to make progress, children need to grow up physically, spiritually and physically healthy. It is possible for an individual to spend the preschool years which constitute an important stage of growth, development, maturation and personality development in a healthy and productive manner with a qualified preschool education besides the education given in the family. In this respect, preschool education institutions, especially preschool teachers, have an important role in recognizing and preventing all types of abuse. (Baginsky, 2003). Teachers are the ones who spend the most time with their children and their families. Therefore, teachers have critical duties to identify and protect children who have been abused and neglected. (Erol, 2007).

Child abuse is defined as deliberate or unintentional behavior by a person, society or country that negatively affects the child's health, physical and psychosocial development; child neglect is defined as the inability of the person responsible for the child to provide the vital needs of the child such as nutrition, shelter, health and supervision. There are three types of abuse and neglect: physical, emotional and sexual.

Child abuse and neglect has been an important topic for many years. When the international literature is examined, it is seen that teachers' experiences and opinions about child abuse and neglect (Toros & Tiirik, 2006; Walsh & Farrell, 2008) and studies on reporting and reporting of abuse by teachers (Kenny, 2001; O'Toole, Webster, O'Toole & Lucal, 1999; Toros & Tiirik, 2006). The results of these studies show that teachers do not have sufficient knowledge and experience about child abuse and neglect, and they feel that they feel inadequate in awareness and reporting, and that they experience trust problems.

When analyzed the studies in Turkey, there are a number of studies on preschool teachers' awareness about child abuse and neglect (Dönmez, 2009; Erol, 2007; Sarıbaşı; 2013; Tugay, 2008). The findings of these studies demonstrate that preschool teachers do not have sufficient information about child abuse and neglect and that there are deficiencies in reporting. In the other hand, in these studies, various questionnaires were used as data collection tools. Such a method allows data collection from larger samples, but has some limitations in obtaining in-depth information. For this reason, Kefeli (2016) conducted an observation and interview study in order to determine the views of preschool education staff about child abuse and neglect and the abuse and neglect of preschool teachers in the classroom. As a result of the study, it was concluded that the school staff did not have the necessary level of knowledge about child abuse and neglect, and that the preschool teachers' thoughts about the abuse contradicted their behaviors in the classroom.

On the other hand, the rate of child abuse and neglect is twice as high in preschool years as in older age groups (WHO, 2002). Therefore, the awareness of preschool teachers on this problem is very important. Providing informative and preventive counseling to preschool teachers about child abuse and neglect can play an important role in preventing child abuse and neglect, early diagnosis and effectively coping with the situation. In order to carry out such an activity,

first of all, teachers' current perceptions of child abuse and neglect should be known. Considering the limitation of qualitative studies aimed at revealing the perceptions of preschool teachers about child abuse and neglect in our country, in this study, perceptions of preschool teachers about child abuse and neglect were investigated.

Method

In this study, the phenomenology pattern was used to reveal the perceptions of preschool teachers about how they perceived, understood, interpreted and interpreted child abuse and neglect. The study group consists of 36 preschool teachers working in Gaziantep city center. In the study, semi-structured interview form, prepared by the researchers, was used as a data collection tool. A comprehensive literature review was conducted to prepare appropriate interview questions. As a result of the literature study, six general themes were identified and a semi-structured interview form consisting of seven questions was formed in parallel with these general themes. The form was presented to three faculty members who were experts in preschool education and qualitative research. Interview questions were reorganized in line with the expert opinion and the purpose of the research. In the next step, two preschool teachers were piloted to evaluate the comprehensibility and appropriateness of the questions in the interview form and the interview form was finalized. The interview data obtained within the scope of the research were analyzed using content and descriptive analysis from qualitative data analysis.

Result and Discussion

It was found that preschool teachers had some knowledge and sensitivity about child abuse and neglect but their knowledge was insufficient. Teachers believed that children were often abused and neglected by people who are responsible for their care in the home environment. When it comes to physical abuse, almost half of the teachers thought of sexual abuse first. It was concluded that while some teachers perceived ear pulling behavior as direct physical abuse, others assessed it according to the severity and manner of conduct of the behavior. Teachers perceived the attack behavior through a tool as the most severe form of physical abuse. In addition, it was observed that preschool teachers used some methods such as depriving them of what they liked in order to maintain the order of the classroom and putting them in the chair of thinking (isolation), while these behaviors were actually emotional abuse behaviors. In addition, it was found that preschool teachers perceived contact sexual behaviors as abuse, as well as contactless sexual behaviors. Preschool teachers' level of knowledge and awareness about child neglect was lower than child abuse and they explained child abuse better than child neglect.

The participants explained physical neglect as inability to meet the needs of the child. The most common neglect behaviors faced by the teachers were that children's needs such as nutrition, cleaning and dressing were not adequately met by their parents. Teachers considered parents' irrelevant or excessive caring behavior as emotional neglect. Finally, preschool teachers defined sexual neglect as not giving the child appropriate information for sexual development.

Duyu Eğitimi Programı'nın Korunma ve Bakım Altındaki Bebeklerin Motor Gelişimine Etkisinin İncelenmesi

The Effect of Sensory Education Program on Infant Motor Development Who in Needs of Protection

Duygu AKAGÜNDÜZ**, Ayşe Belgin AKSOY***

Öz: Bu araştırma, devlet koruması altında olan bebeklerin motor gelişimine "Duyu Eğitimi Programı"nın etkisini incelenmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada genel tarama modellerinden, tekil tarama modeli kullanılmış olup, bir deneysel tarama deseni olan tek gruplu ön test-son test deseni uygulanmıştır. Çalışma grubu, Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler İzmir İl Müdürlüğüne bağlı Çocuk Evleri Sitesi'nde kalan, 3-6 aylık, 12 bebekten oluşmaktadır. Çalışma grubundaki bebeklere haftada üç gün olmak üzere on iki hafta boyunca "Duyu Eğitimi Programı" uygulanmıştır. Araştırmada, bebeklere ilişkin genel bilgileri toplamak amacı ile Kişisel Bilgi Formu, "Duyu Eğitimi Programının" etkisini değerlendirmek amacı ile de Denver II Gelişimsel Tarama Testi kullanılmıştır. Duyu Eğitimi Programı uygulaması kapsamında yapılan değerlendirmeler ile bebeklerin gelişimsel ilerleme durumu değerlendirilmiş ve sonuçlar tablo ve grafiklerle ortaya konmuştur. Ayrıca, elde edilen verileri analiz etmek için SPSS 20 paket programı kullanılmış ve verilerin normal dağılım göstermediği saptanmıştır. Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi ile grup içi karşılaştırmalar yapılmış ve sonuç olarak, ince ve kaba motor gelişim ön test ve son test ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu ($p<0.05$) saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Duyu eğitimi, motor gelişim, korumaya muhtaç çocuk, kurum bakımı

Abstract: This research is carried on to analyze the effect of "Sensory Education Program" on motor development of infants in need of legal protection. In this research, single screening model which is one of general screening models is used. In addition, pre-test post-test design which is an experimental screening design is implemented. The target population of the study is composed of 12 infants at the age of 3-6 months who live in Child Homes attached to İzmir Provincial Directorate of Family, Labor and Social Services. The documents that provide data for the research are Personal Information Form and The Denver II Developmental Screening Test. In this research, after "Sensory Education Program" was implemented three times a week during twelve weeks for the target population of the study, The Denver II Developmental Screening Test was applied. By means of mid-term evaluations made within the scope of Sensory Education Program, developmental process of children is evaluated and the results are shown graphically. The Statistical Program for Social Sciences (SPSS 20) package program was used to analyze the gained data, and it is determined that the data doesn't follow normal distribution. Wilcoxon Signed-Ranks Test was used to make intra-group comparisons. As a result, it is confirmed that there is a significant difference ($p<0.05$) between the pre-test and post-test averages of fine and gross motor skills.

Keywords: Sensory education, motor development, infant in need of legal protection, institutional care

Giriş

Motor gelişim, bebeklik döneminde açıkça gözlenebilen gelişim alanlarından biridir. Hareket yetenekleri, çocukların algısal gelişimini kolaylaştıran önemli bir etken olarak görülür. Algısal ve motor yeteneklerin gelişimi, algısal, motor ve bilişsel süreçlerin birbirleri ile etkileşiminin bütünüdür (Bayhan ve Artan, 2009, s. 169). Her istemli hareket algısal bir işlemdir. Bebekler her türlü uyarana çeşitli duyu modelleri ile alırlar. Bu uyarılara karşılık verirler; ancak bu karşılıklar kısıtlı olabilir, çünkü duyu uyarı, depolanmış ve öğrenilmiş bilgi ile birleştirildiğinde, bebek için anlamlı hale gelir (Aral ve Yücelyigit,

* Bu çalışma Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı tezli yüksek lisans kapsamında bitirme tezi olarak hazırlanmış ve Uluslararası IV. Çocuk Gelişimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak yayımlanmıştır.

** Uzman Çocuk Gelişimci, Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler İzmir İl Müdürlüğü, e-posta: dygagakandz@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1545-4588

*** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, e-posta: aksoya@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0918-2560

2014, s. 155). Bebekler doğdukları andan itibaren hareket ederler, hareket yolu ile öğrenirler ve çevrelerinde olup biten her şeye ilgi duyarlar. Çocuğun hareket beceri bilgisi ne kadar fazla ise çevreyi keşfetmesi, öğrenmesi ve temel motor becerilerini geliştirmesi o kadar kolay olur. Çocuk, çevreyi keşfetmek için hareket becerileri ile birlikte duyuşsal sistemini de kullanır. Beyin gelişimi hareket çeşitliliğine bağılıdır. Bu bağlamda motor becerilerin gelişmesi ile erken çocukluk dönemindeki öğrenme arasında bir ilişki vardır (Krog, 2015).

Bebekler üzerine yapılan çalışmalarda, çevresel uyarıcıların ve bakım veren ile bebek arasındaki karşılıklı ilişki ve etkileşimin bebeğin gelişimine olumlu yönde katkı sağlayacağından bahsedilir (Berk, 2015). Ancak, bazen bebeğin bu birebir etkileşimden yoksun kaldığı zamanlar olabilir. Kurum bakımında kalan bebeklerle ilgili yapılan çalışmalar, genel olarak, uyarıcı bir çevrenin, psiko-sosyal gelişim için önemini vurgular oysa bebeklerin, zengin uyarıcıdan yoksun, nadiren konuşuldukları ve dokunuldukları mekanlarda günlerini geçirmeleri, algıda yetersizliklere de yol açabilir.

Araştırmalar, kurum bakımının insan gelişimi üzerinde bazı zararlı etkileri olduğunu öne sürse de, bu etkilerin niteliği ve miktarı belirsizdir. Kurum bakımının zarar verici etkilerinin nedenleri araştırmalara konu olmuş, bu konuda çalışan araştırmacılar bu nedenleri birincil bakıcı olan anneden ayrılmanın yarattığı güvensiz bağlanma ve yetersiz bilişsel uyarım şeklinde açıklamışlardır. Güvensiz bağlanma üzerinde çalışanlar, kurumların insan gelişimi üzerinde uzun süreli ve kalıcı zararlı etkileri olduğunu, yetersiz uyarım üzerinde çalışanlar ise kurumların insan gelişimini geri dönülmez biçimde etkilemediğini, etkilerin kısa süreli olduğunu ve erken müdahale ile bu etkilerin azalabileceğini savunmuşlardır (Sloutsky, 1997).

Kurum bakımı altındaki çocuklar, psiko-sosyal olarak dezavantajlılar grubunda olup, özel gereksinimi olan çocuklar içinde yer almaktadırlar. Kurum yaşantısı, çocuğun düşünce, fiziksel, motor, davranışsal, sosyal duygusal gelişimini olumsuz etkilemektedir (Turan ve İpek-Yükselen, 2015, s. 89). Bebeklik dönemini içeren yıllar bireyin tüm gelişim alanları açısından kritik öneme sahip olmakla birlikte bu dönemde bireye sunulan destek bireyin sahip olduğu kapasiteyi en üst düzeye çıkarmasına yardımcı olmaktadır. Ülkemizde bebeklik dönemi ile ilgili yapılan araştırma sayının ve kapsamının sınırlı olduğu, yapılan çalışmaların çoğunun yurtdışında ve ülkemizde olanların da tıp/sağlık alanına ait olduğu görülmektedir (Aksoy ve Koran, 2014).

Kurum çocukları ile yapılan çalışmaların, sonuçları hem normal gelişim hem anormal veya gecikmiş gelişim hem de sosyal hizmetler hakkında önemli bilgiler verir. Ayrıca kurum örnekleri yoksunluk ve mahrumiyetten sonraki gelişimsel süreçlerin değerlendirilmesine de izin verir. Kurumda kalan ve kalmayan çocuklar arasındaki farklılıkları açıklamak için fırsat verir ve çocukların yaşadığı çevrenin davranışlarına ve gelişimlerine nasıl etki ettiği belirlenir (Maclean, 2003). Toplumsal olarak izole edilmiş ve kuruma yerleştirilmiş çocukların gelişim çalışmaları, sosyal çevrenin insan gelişim, üzerindeki etkisi için kanıtlar sunar (Sloutsky, 1997). Uyarıcı materyallerin veya oyuncakların çeşitliliğinin artırılması, fiziki kullanım alanının kısıtlılığının azaltılması kurumda kalan çocukların gelişimine katkı sağlar. Sosyal, bilişsel uyarım ve etkileşim için kurumlarda çocuklara sıcak, samimi, bakım verenlerle sürekli bir ilişki, sağlıklı bir gelişim için ön koşul olarak sunulması gerekir. Çocuk-yetişkin ilişkisinde algısal ve bilişsel deneyimler kurumlardaki çocukların tüm gelişim alanlarını doğrudan etkiler. Kurumlarda yeni beceriler edinme ya da uygulama için çok az fırsatlar sunulur. İhtiyaca ya da bireysel farklılıklara çok az çeşitlilik ve uyum sağlanabilir. Çünkü toplu yaşamda uyulması gereken kurallar vardır (Morison, Ames, Chisholm ve Carter, 1995).

Kurumların çevresel olanaklarının güçlendirilmesi çocukların gelişimsel yeterlilikleri üzerinde anlamlı etkilere yol açacaktır (Turan ve İpek-Yükselen, 2015). Kurum bakımı altına alınmış korumaya muhtaç çocukların bireysel ilgi ve sevgi gereksinimlerinin karşılanabilir olması her alandaki gelişimlerinin desteklenmesi gerekmektedir. Mevcut sistem içerisinde toplumdaki bireylerin sosyal sorumluluk bilinci ile hareket ederek bu risk altındaki dezavantajlı gruplara yönelik destekleyici yollarla fayda sağlamak büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada bebekler kendi koşulları içerisinde değerlendirilerek onları destekleyici etkinliklerle motor gelişimlerine katkı sağlamak hedeflenmiştir. Bu araştırmada da temel olarak, çocuk evleri sitesi müdürlüğünde koruma ve bakım altında olan 3-6 aylık bebeklere uygulanan duyu eğitimi programının motor gelişimlerine etkisinin olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır:

- Duyu eğitiminin bebeklerin kaba motor becerilerine olan etkisi nedir?
- Duyu eğitiminin bebeklerin ince motor becerilerine olan etkisi nedir?
- Korunma ve bakım altında olan 3-6 aylık bebeklerin motor becerileri ne düzeydedir?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Araştırmada genel tarama modellerinden, tekil tarama modeli kullanılmış olup, bir deneysel tarama deseni olan tek gruplu ön test-son test deseni uygulanmıştır. Bilimsel açıdan kuvvetli olan, iki gruplu yani deney ve kontrol grupları arasında ön test-son test deseni uygulamaktır (Büyüköztürk, 2004). Ancak bu araştırmada, kendi koşulları içerisinde değerlendirilip herhangi bir karşılaştırmaya maruz kalması istenmeyen, hali hazırda dezavantajlı kabul edilen, risk altındaki bir grupla çalışılacağı ve etik olarak daha uygun olacağı düşünüldüğünden tek gruplu ön test- son test deseni tercih edilmiştir.

Çalışma grubu

Bu araştırma, İzmir Çocuk Evleri Sitesi Müdürlüğü’nde korunma ve bakım altında bulunan ve yaşları 3-6 ay arasında değişen on iki bebek ile yürütülmüştür. Çalışma grubu tanıli herhangi bir engeli veya hastalığı bulunmayan, sağlıklı bebeklerden oluşturulmuştur.

Veri toplama araçları

Denver II Gelişimsel Tarama Testi: 0-6 yaş çocuklarının gelişimini değerlendirmek için kullanılan bir testtir. Bu tarama testi, kişisel-sosyal, ince motor, kaba motor, dil olmak üzere dört bölümde toplanmış 134 maddeden oluşmaktadır. Testin uygulanmasına çocuğun yaşına uygun noktadan başlanmakta ve ‘geçer’, ‘kalır’, ‘olanak dışı’ ve ‘reddetme’ biçiminde ifadelerle puanlanmaktadır. Alınan puanlara göre bireyler ‘normal’, ‘anormal’, ‘şüpheli’ ve ‘test edilemez’ şeklinde yorumlanmaktadır (Yalaz, Anlar ve Bayoğlu, 2009).

Bu testin testörler tarafından uygulanabilir olması için testör adaylarına Gelişimsel Nöroloji Derneği tarafından eğitim verilmekte ve bu eğitim sonunda yapılan sınav sonucuna göre yeterlilik belgesi verilmektedir. Araştırmacının ilgili dernekten alınmış 12/85 sayılı yeterlilik belgesi bulunmaktadır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından, araştırmaya konu olan bebekler hakkında daha ayrıntılı bilgi vermek amacıyla, yaş, cinsiyet, kardeş durumu, aile ziyaretlerinin olup olmadığı ve kuruma geliş bilgilerini içeren konularda hazırlanmıştır ve form kurum çalışanlarından elde edilen bilgilerle göre doldurulmuştur.

İşlem

Bu çalışmada kullanılan duyu eğitimi programı 0-36 Aylık Gelişimi Risk Altındaki Çocuklar İçin Gelişim Destek Programı (GEDEP), 0-36 Ay Çocuklar İçin Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (EBADER) ve 0-12 ay kaba ve ince motor gelişim göstergeleri temel alınarak hazırlanmıştır. Program, seçilen kazanım ve göstergeleri destekleyecek toplam yirmi beş etkinlikten oluşmaktadır. Etkinlikler oluşturulurken, kaynak olarak Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) hazırlanmış olduğu 0-36 aylık bebeklere yönelik etkinliklere ek olarak, Aksoy ve Çifçi (2008), Ellison (2006), Featherstone ve Featherstone (2005), Young’ın (2010) ilgili yaş gruplarına yönelik etkinlik kitaplarından yararlanılmış, bebeklerin ilgisini çekmek için ise materyal kullanımına özen gösterilmiştir. Etkinliklerin süresi, bebeklerin etkinliği yapma motivasyonlarına göre değişiklik göstermiş olsa da ortalama her bebek için 10dk. zaman ayrılmıştır. Duyu eğitimi programındaki etkinliklerde, süngerler, kurdeleler, renkli kağıtlar, düğmeler, farklı dokuda ve renkte kumaşlar, gazete kağıtları, poşetler, ayna, çingirak, zil vb. materyaller kullanılmıştır.

Programda “Görme, İşitme, Dokunma, Koklama, Tatma” duyu alanlarına ait etkinlikler hakkında “etkinlik alanı, etkinlik adı, amaçlar, süre, materyaller, öğrenme süreci (uygulama)” şeklinde detaylı bilgilere yer verilmiştir. Seçilen etkinlikler bebeklere on iki oturum olmak üzere hazırlanmış olup, her oturum haftada üç kez uygulanmıştır. Araştırmada, bebeklere ilişkin genel bilgileri toplamak amacı ile Kişisel Bilgi Formu, “Duyu Eğitimi Programının” etkisini değerlendirmek amacı ile de Denver II Gelişimsel Tarama Testi kullanılmıştır. Eğitime başlamadan önce çalışma grubunda yer alan bebeklerle program öncesinde tanışmak ve etkileşime girmek için ilk bir hafta gözlem amaçlı olarak bebeklere bakım veren personel ve grup sorumluları (öğretmen ve çocuk gelişimci) ile görüşmeler yapılmış, günlük yaşam programları gözlemlenmiştir.

Toplam 3 ay süren programda bebeklere Denver II Gelişimsel Tarama Testi ile belirli aralıklarla dört gelişimsel değerlendirme yapılmıştır.

Eğitime başlamadan önce Denver Gelişimsel Tarama Testi ile bebeklerin uygulama öncesi var olan gelişim durumu belirlenmiş, eğitim verilmeye başlandıktan 1. ay ve 2. ay sonra izleme testleri yapılmış, 3. ayın sonunda bebeklerin uygulama sonrasındaki gelişim durumunu belirlemek için yeniden test yapılmıştır. Bebeklerin gelişim durumları tablolar halinde sunulmuştur. Programın içeriği ile ilgili çalışma takvimi Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Programın İçeriği

1.Hafta	Tanışma, Gözlem, Kişisel Bilgi Formunun doldurulması ve Denver II Gelişim Testinin uygulanması (ön test-1. değerlendirme)
2.Hafta: 1. Oturum	Etkinlik uygulamaları
3.Hafta: 2. Oturum	Etkinlik uygulamaları
4.Hafta: 3. Oturum	Etkinlik uygulamaları
5.Hafta: 4. Oturum	Etkinlik uygulamaları
6.Hafta: 1. Ay sonu	Denver II Gelişim Testinin uygulanması (2. değerlendirme)
7.Hafta: 5. Oturum	Etkinlik uygulamaları
8.Hafta: 6. Oturum	Etkinlik uygulamaları
9.Hafta: 7. Oturum	Etkinlik uygulamaları
10.Hafta: 8. Oturum	Etkinlik uygulamaları
11.Hafta: 2. Ay sonu	Denver II Gelişim Testinin uygulanması (3. değerlendirme)
12.Hafta: 9. Oturum	Etkinlik uygulamaları
13.Hafta: 10. Oturum	Etkinlik uygulamaları
14.Hafta: 11. Oturum	Etkinlik uygulamaları
15.Hafta: 12. Oturum	Etkinlik uygulamaları
16.Hafta: 3. Ay sonu	Denver II Gelişim Testinin uygulanması (4. değerlendirme)

Verilerin analizi

Çalışma grubundaki bebeklere, araştırmacı tarafından haftada üç gün olmak üzere on iki oturum “Duyu Eğitimi Programı” verilmiştir. Araştırmada, bebeklere ilişkin genel bilgileri toplamak amacı ile Kişisel Bilgi Formu, “Duyu Eğitimi Programının” etkisini değerlendirmek amacı ile de Denver II Gelişimsel Tarama Testi kullanılmıştır. Elde edilen verileri analiz etmek için SPSS 20 paket programı kullanılmış, tek bir grup ve bu grup üzerinde yapılan iki ölçme söz konusu olduğu için ilişkili gruplarda nonparametrik bir yöntem olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Duyu Eğitimi Programı boyunca, D2GTT ile yapılan dört gelişimsel değerlendirmenin sonucu Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Denver II Gelişimsel Tarama Testi Sonuçlarının Gelişim Alanlarına Göre Dağılımı

		Normal n(%)	Şüpheli n(%)	Anormal n(%)	Toplam n(%)
Ön Test (1.Değerlendirme)	Kişisel-Sosyal	11(91,6)	1(8,4)	0(0)	12(100)
	İnce Motor	7(58,3)	5(41,7)	0(0)	12(100)
	Dil	12(100)	0(0)	0(0)	12(100)
	Kaba Motor	8(66,6)	4(33,4)	0(0)	12(100)
	Genel Sonuç	6(50)	6(50)	0(0)	12(100)
1. Ay (2.Değerlendirme)	Kişisel-Sosyal	12(100)	0(0)	0(0)	12(100)
	İnce Motor	8(66,6)	3(25)	1(8,4)	12(100)
	Dil	12(100)	0(0)	0(0)	12(100)
	Kaba Motor	12(100)	0(0)	0(0)	12(100)
	Genel Sonuç	8(66,6)	3(25)	1(8,4)	12(100)

“Duyu Eğitimi Programı”nın Korunma ve Bakım Altındaki Bebeklerin Motor Gelişimine Etkisinin İncelenmesi

2. Ay (3.Değerlendirme)	Kişisel-Sosyal	12(100)	0(0)	0(0)	12(100)
	İnce Motor	10(83,3)	2(16,7)	0(0)	12(100)
	Dil	10(83,3)	2(16,7)	0(0)	12(100)
	Kaba Motor	11(91,6)	1(8,4)	0(0)	12(100)
	Genel Sonuç	9(75)	5(41,6)	0(0)	12(100)
Son Test (4.Değerlendirme)	Kişisel-Sosyal	12(100)	0(0)	0(0)	12(100)
	İnce Motor	12(100)	0(0)	0(0)	12(100)
	Dil	11(91,6)	1(8,4)	0(0)	12(100)
	Kaba Motor	12(100)	0(0)	0(0)	12(100)
	Genel Sonuç	8(66,6)	4(33,4)	0(0)	12(100)

Tablo 2 incelendiğinde, ön test (1. değerlendirme) sonuçlarına göre, kişisel-sosyal gelişim alanında bir şüpheli gelişim, ince motor gelişim alanında beş şüpheli gelişim, toplam altı şüpheli gelişime sahip bebek olduğu yani grubun %50’sinin gelişiminin şüpheli bulunduğu görülmektedir. Bebeklere uygulanan duyu eğitimi programının 1. ayından sonra yapılan 2. değerlendirme sonuçlarına göre ise ince motor gelişim alanında üç şüpheli gelişim ve bir anormal gelişim saptandığı, diğer gelişim alanlarında şüpheli ya da anormal gelişim görülmediği, duyu eğitimi programının 2. ayından sonra yapılan 3. değerlendirme sonuçlarına göre ise ince motor gelişim alanında iki, dil gelişimi alanında iki, kaba motor gelişim alanında bir şüpheli gelişim gözlemlenmiş olup grubun %41,6’sında şüpheli gelişime rastlanıldığı görülmektedir. Bebeklere uygulanan D2GTT son test (4. değerlendirme) sonuçlarına göre de dil gelişimi alanında 1 şüpheli gelişim görülmüş olup, kişisel sosyal, ince motor, kaba motor gelişim alanlarında gecikme görülmediği anlaşılmaktadır.

D2GTT puanlaması ve yorumlanmasında, bebeklerin yaş grubu dahilindeki maddeleri içeren becerilerde yeterlilik göstermesi beklenir. Buna göre bu çalışmada, bebeklerin kaba motor, ince motor ve kişisel sosyal gelişim alanlarında yapılan son değerlendirmede yaşından beklenen becerileri yerine getirebildikleri ancak on iki bebekten birinin, dil gelişiminde yaş grubu dahilindeki maddeleri içeren becerileri gerçekleştiremediği görülmektedir. Dil gelişimi alanındaki bu durum, alan yazındaki diğer çalışmalarda, araştırmacılar tarafından, kurumların yapısal özellikleri ile ilişkilendirilmiştir. Kurumlarda görevli bakım personellerinin sürekli değişiklik gösteren vardiyalarla çalışması ve bu yüzden bebeklerin sabit kişiler yerine birçok bakım personeliyle karşılaşması kurumlarda yaygın olarak bulunan fakat olumsuz etkileri ortaya konan bir durumdur (Muhamedrahimov, Palmov, Nikiforova, Groark ve McCall, 2004). Bu çalışmada, 12 bebekten yalnızca birinin, dil gelişimi alanında D2GTT’ne göre yaş grubu dahilinde gerçekleştirmesi gereken maddeleri içeren becerileri gerçekleştiremediği, ancak diğer bebeklerin yeterli gelişim gösterdiği ve buna göre, yapılan çalışmanın, bebeklerin bütünsel gelişimine olumlu yönde etki ettiği söylenebilir. Tablo 3’de çalışma grubundaki 12 bebeğin D2GTT sonuçlarının ön test ve son test sonuçları verilmiştir.

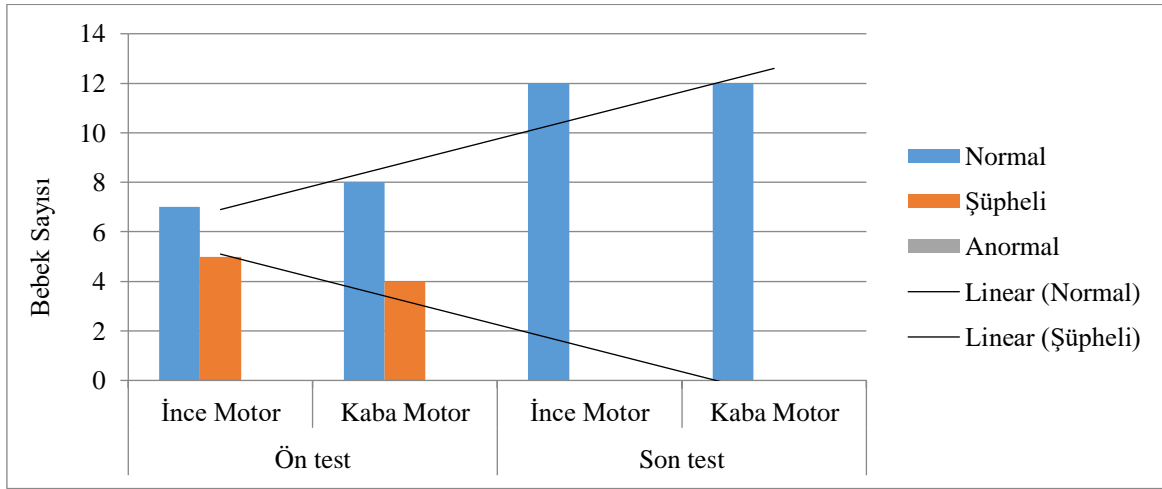
Tablo 3.

Çalışma Grubunun Denver Gelişimsel Tarama Testi Motor Gelişim Ön Test- Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Sıra	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	X ²	p
İnce Motor Gelişim Alanı	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	0,025	0,05
	Pozitif Sıra	5	3,00	15,00		
	Eşit	7				
Ön Test-Son Test	Toplam	12				
Kaba Motor Gelişim Alanı	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	0,046	0,05
	Pozitif Sıra	4	2,50	10,00		
	Eşit	8				
Ön Test-Son Test	Toplam	12				

Tablo 3 incelendiğinde, ince ve kaba motor gelişim alanı ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu ($p < 0,05$) yani duyu eğitimi programının bebeklerin motor gelişimi üzerinde etkili olduğu saptanmıştır.

Şekil 1’de çalışma grubundaki 12 bebeğin D2GTT ön test ve son test sonuçlarından elde edilen gelişim grafiği verilmiştir. Şekil 1 incelendiğinde, D2GTT’ne göre yapılan son test değerlendirmesinde elde edilen normal gelişimin, ön test değerlendirmesinde elde edilen normal gelişimden daha fazla olduğu görülmektedir. D2GTT’ne göre yapılan son test değerlendirmesinde elde edilen şüpheli gelişimin ön test değerlendirmesinde elde edilen şüpheli gelişimden daha az olduğu görülmektedir. Ayrıca D2GTT’ne göre yapılan ön test ve son test değerlendirmelerinde motor gelişim alanında herhangi bir anormal gelişime rastlanmadığı görülmektedir. Bu doğrultuda duyu eğitimi programı uygulamaları sonucunda D2GTT’ne göre elde edilen şüpheli gelişimde bir azalma olduğu, normal gelişimde ise artma olduğu söylenebilir.



Şekil 1. Denver II Gelişimsel Tarama Testi ince motor ve kaba motor gelişim alanları ön test ve son test değerlendirme sonuçlarının karşılaştırılması

Araştırmalar göstermiştir ki eğer çocuklar motor yetenekleri öğrenmeye teşvik edilirse, motor yetenekler yaşlarına göre umulandan daha hızlı bir şekilde gelişme evresi geçirir. Motor gelişime müdahale etmek, motor gelişimi yalnızca hızlandırmakla kalmaz aynı zamanda olası gecikmeleri önler ve bilişsel gelişim başta olmak üzere diğer gelişim alanları da desteklenmiş olur. Yapılan birçok araştırmada, çevresel faktör olarak fiziksel aktiviteli uyarıcı programların çocukların büyüme ve gelişmesinde pozitif yönde etki ettiği görülmüştür (Alat, 2015, s. 481-495; Varol, 2015, s. 183-200). Kurumda kalan çocukların günlük yaşam programları, onların daha hareketli olmasına ve bir yetişkinle etkileşim içerisinde olmasına fırsat tanınır şekilde düzenlendiğinde gelişimlerinin destekleneceği belirtilmektedir. Taneja, Beri ve Puliye (2004), araştırmalarında bir kurumda kalan 6 ay ve 3 yaş arasındaki tüm çocuklarla günde 90 dakika süren yapılandırılmış oyun planı üzerinde iki hafta çalıştıktan sonra kurumdaki çocukların motor ve zihinsel skorlarının 23 puan arttığını saptamışlardır. Benzer şekilde, Dragomir, Sparling, Ramey ve Florescu (2005), kurumda kalan bebeklerden oluşan bir gruba uyarıcı çevre programı uygulamış ve Denver Gelişim Testi ile ölçülen gelişim alanlarında önemli ölçüde iyileşmeler olduğunu gözlemlemiştir.

Çocuğun gelişiminin desteklenmesi için bir kurum çalışanıyla yakın iletişim kurması kurumda yetişmenin yaratabileceği bir takım olumsuz etkileri azaltmaktadır (Alat, 2015). Muhammedrahimov ve diğerleri (2004), kurumda kalan bebeklerin gelişimini desteklemek için onlara hem bakım personelleriyle süreklilik gösteren bir eğitim programı hem de bilişsel uyaran içeren etkinlik programı uygulamış ve sonuç olarak kurumun çevre koşullarının uyaran yönünden desteklendiğinde bebeklerin daha neşeli ve çevrelerine karşı ilgi düzeylerinin ve beceriyi gerçekleştirme oranlarının daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Özdemir, Sefer ve Türkdöğün (2008), kurumda yetişen çocuklarda gözlenen gelişim geriliklerini kurum ortamına, kurumların sağlayabildiği sınırlı bakıma ve özellikle yetersiz bilişsel uyarıma bağlamış, kurumların çocuklar üzerinde yarattığı etkilerin kısa süreli olduğunu ve erken müdahaleler ile bu etkilerin ortadan kalkacağını savunmuşlar ve çalışmalarında kurumda kalan çocukların gelişimlerini destekleyici bir proje uygulamışlardır. Sonuç olarak, yaşı ile uyumlu normal gelişim gösteren çocukların sayısında bir artış, anormal ve şüpheli gelişim gösteren çocukların sayısında bir azalma olduğu bulunmuştur.

Mclean’a (2003) göre kurumlarda kalan çocukların öncelikli olarak, sağlık bakımı, hijyen ve beslenmeye odaklanılmakta, gelişimleri için uygun ortam hazırlanmasında yetersiz kalınmaktadır. Çocukların gelişim basamaklarına uygun becerileri kazanabilmesi için sunulan fırsatlar kısıtlı olduğunda, gelişim basamaklarında gecikmeler bulunabilir ancak bu gecikmeler, uygun ortamlar sağlandığında artış gösterecektir. Özellikle gelişimin ilk aşamalarında çocukların keşifleri, oyunları, sosyal aktiviteleri bilişsel süreçlerinin yanı sıra hareket becerilerinin de gelişimini sağlamaktadır.

İlgili literatürde, kurumda kalan çocuklarla yapılan çalışmalarda genel olarak kurumların çevre imkanlarının ve yapısal düzenlerinin gelişim üzerine olumsuz etkileri olduğu ve bu etkilerin uygun erken müdahale ve gelişim destek programları ile ortadan kaldırılacağı ve kısa sürede kurum çocuklarının normal gelişim basamaklarını yakalayabileceği öne sürülmektedir. Kurumda kalan çocuklara yapılan çalışmalarda, erken dönemde çevreyi keşfetme fırsatlarının tanınmasının gelişimi üst seviyelere çıkaracağından bahsedilmektedir. Özellikle küçük çocukların ve bebeklerin ihtiyacı olan bu keşif fırsatlarının, yapılan çalışmalarla onlara sağlanması motor performanslarında bir artış sağladığı ve bunun bilişsel gelişimi de doğrudan etkilediği anlaşılmaktadır. Sonuç olarak, konu ile ilgili alan yazında yer alan araştırmaların bulguları ile bu çalışmanın bulguları, gelişime olumlu yönde katkı sağlaması sebebi ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Aşağıda Tablo 4’te çalışma grubundaki bebeklerin bulunduğu ay içerisinde gecikme ya da uyarı puanı aldığı maddeler gösterilmiştir.

Tablo 4.

Denver IIGTT İnce Motor ve Kaba Motor Gelişim Alanlarında Gecikme ya da Uyarı Puanı Alındığı Saptanan Maddeler

		BEBEKLERİN YAŞLARI								
Denver IIGTT Motor Gelişim Maddeleri		3 ay		4 ay		5 ay		6 ay		
		Uyarı	Gecikme	Uyarı	Gecikme	Uyarı	Gecikme	Uyarı	Gecikme	
İnce Motor	Orta Hatta Kadar İzleme									
	Orta Hattı Geçen İzleme				X					
	Ellerini Birleştirme	X		X						
	Çingırağı Kavrama		X	X		X		X		
	Üzüme Bakma	X		X		X			X	
	180° İzleme	X		X						
	Yere Düşen Ponponu Arama			X		X		X		
	Nesneye Uzanma			X		X		X		
	2 Küp Alma								X	
	Üzümü Çekerek Alma							X		
	Küpü Elden Ele Geçirme									
	Küpleri Birbirine Vurma							X		
	Kaba Motor	Eşit Hareketler								
		Yüzükoyun Başını Kaldırma								
Başını 45° Kaldırma										
Başı Dik Oturma				X						
Otururken Başını Düşürmeme					X		X			
Başını 90° kaldırma				X		X				
Kol Desteği ile Göğsünü Kaldırma										

Dönme	X	X	X	X	
Desteksiz Oturma			X	X	X

Tablo 4'te bebeklerin buldukları aya göre, ince motor gelişim ve kaba motor gelişim alanlarında uyarı ya da gecikme puanı aldıkları maddeler gösterilmektedir.

İnce motor gelişim alanında uyarı puanı alınan maddelerin sırasıyla,

- 3 aylık bebeklerde “ellerini birleştirme”, “üzüme bakma”, “180° izleme”,
- 4 aylık bebeklerde “ellerini birleştirme”, “çingırağı kavrama”, “üzüme bakma”, “180° izleme”, “yere düşen ponponu arama”, “nesneye uzanma”,
- 5 aylık bebeklerde “üzüme bakma”, “yere düşen ponponu arama”, “nesneye uzanma”,
- 6 aylık bebeklerde “yere düşen ponponu arama”, “nesneye uzanma”, “üzümü çekerek alma”, “küpeleri birbirine vurma” maddeleri olduğu;

gecikme puanı alınan maddelerin ise sırasıyla,

- 3 aylık bebeklerde, “çingırağı kavrama”,
- 4 aylık bebeklerde, “orta hattı geçen izleme”,
- 5 aylık bebeklerde, “çingırağı kavrama”,
- 6 aylık bebeklerde, “çingırağı kavrama”, “üzüme bakma”, “2 küp alma” maddeleri olduğu görülmektedir.

Tablo 4'te kaba motor gelişim alanındaki duruma bakıldığında, bebeklerin buldukları aya göre kaba motor gelişim alanında uyarı puanı aldığı maddelerin sırasıyla,

- 3 aylık bebeklerde uyarı puanı alınan madde olmadığı,
- 4 aylık bebeklerde “başı dik oturma”, “başını 90° kaldırma”, “dönme”,
- 5 aylık bebeklerde “başını 90° kaldırma”, “dönme”, “desteksiz oturma”,
- 6 aylık bebeklerde “dönme”, “desteksiz oturma” maddeleri olduğu;

gecikme puanı alınan maddelerin ise sırasıyla,

- 3 aylık bebeklerde gecikme puanı alınan madde olmadığı,
- 4 aylık bebeklerde, “otururken başını düşürmeme”, “başını 90° kaldırma”, “dönme”,
- 5 aylık bebeklerde, “otururken başını düşürmeme”,
- 6 aylık bebeklerde, “desteksiz oturma” maddeleri olduğu görülmektedir.

D2GTT puanlaması ve yorumlamasına göre, uyarı puanı alınan maddelerde, aynı yaş grubundaki bebeklerin %25-%75'inin maddelerdeki becerilerde yeterlilik kazanmış olduğu kabul edilir. Bu sebeple, değerlendirme yapılan bebeklerin bu becerilerde yeterlilik kazanması için zaman verilir ve bir süre sonra yeniden gelişim değerlendirmesi yapılarak becerinin kazanılıp kazanılmadığına bakılır. Eğer beceriler hala kazanılmamış ise gecikmiş gelişme olduğu düşünülür. Bu çalışmada, uyarı puanı alınan maddelerdeki becerilerin kazanılmış olması, bu durumun hem bebeklerin geçirdiği süreye bağlı olgunlaşmadan, hem de uygulanan duyu eğitimi programından olduğu söylenebilir.

Ayrıca D2GTT puanlaması ve yorumlamasına göre, yaş çizgisi dahilinde bebeklerin kazanmış olması beklenen maddeler vardır. Yaş çizgisinin tamamen altında kalan bir maddedeki beceriyi bebeğin kesinlikle kazanmış olması beklenir, aksi halde bu gecikme olarak tanımlanır. Buna göre, gecikme puanı alınan maddeleri içeren becerileri bebeklerin kazanmış olmasında yalnızca bebelere uygulanan duyu eğitimi programının etkisinden söz etmek mümkündür.

Bu bilgilere göre, ince motor gelişim alandaki uyarı ve gecikme puanı alınan maddeler karşılaştırıldığında, ortak olan bazı maddeler olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, bebeklerin kurum ortamlarında ince motor alandaki bu becerileri gerçekleştirmek için fırsatları olmadığı, belirli becerileri keşfetme konusunda bebeklerin yetersiz kaldığı söylenebilir. Örneğin “çingırağı kavrama” ve “üzüme bakma” maddelerini içeren becerilerden bebeklerin hem gecikme hem de uyarı puanı aldıkları görülmektedir. Dolayısıyla, kurumdaki bebeklerin görsel ve dokunsal uyarı içeren materyal çeşitliliğine ve bu materyallerle vakit geçirmeye ve oynamaya daha fazla ihtiyacı olduğu yorumu yapılabilir.

Bilişsel becerileri geliştiren aktivelerin çoğu ince motor beceri kullanımını içerir. Bebekler ve çocuklar hareket yolu ile öğrenir, çevreleri ile hareket yolu ile etkileşime girerler ve çevreleri hakkındaki bilgilerini artırırlar. Bu yolla çocuklar var olan bilgilerine yeni bilgiler ekleyerek bilişsel olarak da

gelişim sağlarlar (Dragomir ve diğerleri 2005). İnce motor beceriler, daha iyi biliş ile ilgilidir ve ince motor gelişimin daha sonraki dönemlerdeki bilişsel ve davranışlar performansın temeli olduğu düşünülür (Smyke, Zeanah, Nelson ve Fox, 2003). Buna göre, kurumdaki çocukların ince motor becerilerini artırıcı, ellerini ve parmaklarını kullanmayı içeren (farklı yapıda ve büyüklükte nesnelere eşleştirme, üst üste/yan yana dizme, şekil kovaşından uygun büyüklükteki göze atma, yaş düzeyine uygun puzzle yapma, bir bütünü parçalarını bulmasını sağlama gibi) aktiviteler onların bilişsel gelişimine katkı sağlayacaktır.

Kaba motor gelişim alanında, uyarı ve gecikme puanı alınan maddeler karşılaştırıldığında, ortak olan bazı maddeler olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, bebeklerin kurum ortamlarında bu becerileri gerçekleştirmek için fırsatları olmadığı, belirli becerileri keşfetme konusunda bebeklerin yetersiz kaldığı söylenebilir. Örneğin “dönme” ve “desteksiz oturma” maddelerini içeren becerilerden bebeklerin hem gecikme, hem de uyarı puanı aldıkları görülmektedir.

Yerçekimine karşı yapılan denge becerileri, daha iyi bir biliş ile ilgilidir (Özdemir ve diğerleri, 2008). Bireyin doğuştan yoksunluğu veya çevrenin yoksunluk etkileri algı ve eylem arasındaki ilişkiyi etkiler. Kurumda kalmanın duyuşsal-algısal sistemde etkili olduğu, kurumda çocuklar arasında yapılan çalışmalarda, kurumda kalmanın dokunma ve denge uyaranlarını içeren becerilerde daha düşük puanlar almaya sebep olduğu bulunmuştur (Maclean, 2003). Lin (2003), kurumda kalan 13 aylık bebeklerin hareket beceri puanlarının ailesi yanında kalan bebeklere oranla daha düşük bulunmuştur. Morison ve diğerleri (1995), kurumda kalan çocukların kaba motor becerilerini %59 oranında saptamış ve bu oranın, çocukların koruyucu aile yanına gittikten sonra %91 seviyesine çıktığını tespit etmiştir. Ayrıca birçok araştırmacı, kurumdaki küçük bebeklerin temel gereksinimlerinin giderilmesi dışında çok az uyaran aldığını bildirmektedir. Bir bakım veren bir evde günde 7 ile 10 çocuğa hizmet verdiğinde her birine ayıracak çok az zaman kalmaktadır. Bu durumda bebekler çok az görsel ve işitsel uyaran alabilirler ve günlerinin çoğunu sırtüstü yatarak geçirmiş olurlar. Araştırmacılar, yoksun bebeklerin stereotipik yuvarlanma dışında kesinlikle hareketsiz olduğunu bulmuşlardır (Gander ve Gardiner, 2004, s. 139-140). Bu bağlamda, alan yazındaki çalışmaların sonuçları ile bu çalışmada, kaba motor gelişim alanında, dönme ve desteksiz oturma gibi hareket formlarını içeren denge becerilerini bebeklerin henüz kazanamamış olma durumları benzerlik göstermektedir. Dolayısıyla, kurumdaki bebeklerin, denge becerilerini içeren hareketleri kazanması için farklı mekan ve konumlarda hareket becerilerini geliştirme fırsatlarının yaratılmasına ihtiyacı olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak, bebeklerin ince ve kaba motor gelişim alanı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir değişiklik olduğu, ($p < 0,05$) bulunmuştur. Çalışmada, motor gelişimin kısa sürede daha gözlemlenebilir olması sebebi ile gelişim tek bir boyutta ele alınmış olsa da, erken dönemdeki motor hareketin öğrenme üzerindeki etkisi, çalışmanın ilerlemesinin açık bir şekilde ortaya konmasına fırsat vermiştir. Duyu eğitimi programı uygulamaları sırasında, bebeklerin var olan gelişim durumu ile program ilerledikçe bebeklerin gelişiminin geldiği noktanın gözlemlenmesi ve karşılaştırılması, bebeklerin hangi becerilerde desteğe ihtiyacı olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara yönelik araştırmacılara ve sosyal hizmet alanında çalışan personele öneriler şu şekildedir:

- Kurumlardaki bebek evlerinin çevre düzenlemesine önem verilmeli, bebeklerin gün içerisinde daha hareketli olmalarına ve çevreyi keşfetmelerine fırsat verilmelidir. Kurumların yapısal ve çevresel düzenlemelerini içeren yurt dışında uygulanmış programları uyarlama çalışmaları yapılabilir.
- Bebeklerin, günlük yaşamlarındaki duyu-motor hareketin, motor gelişime faydalarının yanında, bilişsel faydalarının da farkında olmak gerekir. Korunmaya muhtaç çocuklar için özel olarak hazırlanmış eğitim programları hazırlanabilir ve çocukların birbirleriyle ve kendilerinden sorumlu olan yetişkinlerle etkileşimlerini geliştirmelerine yardımcı olunabilir. Bu programların Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından alanında uzman kişilerce hazırlanması ve tüm ülke genelinde Bakanlığa bağlı kuruluşlarda yaygınlaştırılması için çalışmalar yapılabilir.
- Ülkemizde, kurumlarda kalan çocuklarla yapılan araştırmaların sayısı oldukça azdır. Bu nedenle bu kurumlarda yapılacak araştırmalarda, çocukların bireysel gereksinimlerine yönelik bütünsel gelişimini kapsayıcı erken müdahale programları hazırlanabilir ve uygulanabilir.

Etik Kurul Onay Bilgileri

Çalışmaya başlamadan önce “Etik Kurul Onayı” Gazi Üniversitesi Etik Komisyonununun 30.12.2016/15 tarih/sayılı raporu ile alınmış olup, çalışmanın Karşıyaka Çocuk Evleri Sitesi Müdürlüğünde yapılabilmesi için Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Eğitim ve Yayın Dairesi Başkanlığının 05.04.2017 tarih ve 38558 sayılı Müsteşarlık Oluru ile gerekli onaylar alınmıştır.

Kaynaklar

- Aksoy, B. ve Çiftçi, A. H. (2008). *Erken çocukluk döneminde gelişimi destekleyen oyunlar*. Ankara: Pegem.
- Aksoy, B. ve Koran, A. N. (2016). Türkiye’de bebeklik dönemi ile ilgili yapılan araştırmaların analizi (2004-2014). *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, Ağustos*, 363-376.
- Alat, Z. (2015). Çocuklara sağlıklı ve zinde olmayı öğretme: fiziksel gelişim ve sağlık. H. Z. İnan ve T. İnan, (Yay. haz.). *Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar* içinde (ss. 481-495). Ankara: Nobel.
- Anadolu Üniversitesi (2014). *0-36 aylık gelişimi risk altındaki çocuklar için gelişim destek programı (GEDEP)*. Erişim adresi: http://eae.anadolu.edu.tr/assets/yazili/20140823145747_ksun.pdf
- Aral, N. ve Yücelyiğit, S. (2014). Bebeklerde algı. D. Sevimay-Özer ve A. Aktop (Yay. haz.) *Motor gelişimi anlamak: bebekler, çocuklar, ergenler, yetişkinler* içinde (ss. 154-166). Ankara: Nobel.
- Bayhan, P. ve Artan, İ. (2009). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa.
- Berk, L. (2015). *Bebekler ve çocuklar* (N. Işıkoğlu-Erdoğan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Dragomir, C., Sparling, J., Ramey, L. S. ve Florescu, L. (2005). An educational intervention improves developmental progress of young children in a Romanian orphanage. *Infant Mental Health Journal, 26*(2), 127-142.
- Ellison, S. (2016). *Akıllı çocukların oynadıkları 365 oyun* (P. Akkaş, Çev.). İstanbul: Pozitif.
- Featherstone, S. ve Featherstone, P. (2015). *0-20 ay bebeklerle yapılacak 50 eğitici aktivite* (T. Kanbur, Çev.). İstanbul: Aktif.
- Gander, J. M. ve Gardiner, W. H. (2004). *Çocuk ve ergen gelişimi* (A. Dönmez, N. Çelen ve B. Onur, Çev.). Ankara: İmge.
- Krog, S. (2015). Movement activities: A critical link in developing motor skills and learning in early childhood. *African Journal for Physical, Health Education, Recreation and Dance (AJPHERD), 21*(1:2), 426-443.
- Lin, S. H. (2003). *Sensory integration, growth, and emotional and behavioral regulation in adopted post-institutionalized children* (Doctoral dissertation). Erişim adresi: <http://www.mkutup.gov.tr/>
- Maclean, K. (2003), The impact institutionalization on child development. *Development and Psychopathology, 15*(4), 853-884.
- Milli Eğitim Bakanlığı (t.y.). *0-36 aylık çocuklar için etkinlik kitabı*. Erişim adresi: <http://tegm.meb.gov.tr>
- Milli Eğitim Bakanlığı (t.y.). *0-36 Ay Çocuklar İçin Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (EBADER)*. Erişim adresi: <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/0-36ebaderegitimcikitap.pdf>
- Morison, S. J., Ames, E. W., Chisholm, K. ve Carter, M. C. (1995). The development of children adopted from Romanian orphanages. *Merrill-Palmer Quarterly, 41*(4), 411-430.
- Muhamedrahimov, J. R., Palmov, O., Nikiforova, V. N., Groark, J. C. ve McCall, B. R. (2004). Institution-based early intervention program. *Infant Mental Health Journal, 25*(5), 397-507.
- Özdemir, N., Sefer, N. ve Türkdoğan, D. (2008). Bir sosyal sorumluluk projesi örneği: ‘korumaya muhtaç çocuklar’. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 32*(2), 285-305.
- Sloutsky, M. V. (1997). Institutional care developmental outcomes of 6 and 7 year old children: a contextualist perspective. *International Journal of Behavioral Development, 20*(1), 131-151.
- Smyke, A., Zeanah, C., Nelson, C. ve Fox, N. (2003). Designing research to study the effects of institutionalization on brain and behavioral development. *Development and Psychopathology, 15*(4), 885-907.
- Taneja, V., Beri, R. S. ve Puliye, J. M. (2004). Play in orphanages. *The Indian Journal of Pediatrics, 71*(4), 297-299.

- Turan, F. ve İpek-Yükselen, A. (Yay. haz.). (2015). *Çocuk gelişimi 1: bebeklik döneminde gelişim*. Ankara: Hedef.
- Varol, F. (2015) Bebeklik ve yürüme çağında fiziksel gelişim. N. Işıkoğlu-Erdoğan (Yay. Haz.), *Bebekler ve Çocuklar içinde* (ss.183-200). Ankara: Nobel.
- Yalaz, K., Anlar, B. ve Bayoğlu, B. (2009). *Denver II gelişimsel tarama testi. "Türk çocukları standardizasyonu"*. Ankara: Gelişimsel Çocuk Nörolojisi.
- Young, C. (2010). *Bebekler ve yürüme çağındaki çocuklar için eğlendirici ve eğitici etkinlikler* (H. Doğan, Çev.). Ankara: Fersa.

Extended Abstract

Introduction

This research is carried on to analyze the effect of 'Sensory Education Program' on motor development of infants in need of legal protection. In early childhood, the contribution of family and mutual interaction with caregiver is increasingly emphasized. However, when families aren't stimuli or supportive, there might be retardation in developmental stages.

Accordingly, the gained data from this study have importance because they statistically show the situation of infants in need of legal protection in our country and contribute to take action in making changes for them. Besides, these data are crucial for showing that early motor behaviours play an important role in their development and contribute in their cognitive development.

Method

In this research, single screening model, one of general screening models, was used and pretest-posttest single group design which is an experimental screening design was implemented. The target population of the study is composed of 12 infants at the age of 3-6 months who live in Child Homes attached to Izmir Provincial Directorate of Family and Social Policies. In this research, 'Sensory Education Program' was implemented 3 times a week during 16 weeks for the target population of the study. In this program, 'Development Support Program for Aged 0-36 Months Children at Risk (GEDEP)' which is prepared by the teaching staff of Anadolu University Faculty of Education within the scope of 'Lifelong Learning Program' of European Union, and 'Family Support Training Guide Integrated with Education Program for Children Aged 0-36 Months (EBADER)' were taken into consideration. Also, activities were prepared within the context of development indicators in fine and gross motor skills of children aged 0-12 months. The program consists of 25 activities which support elected learning outcomes and indicators. While choosing activities, activity books for that age group were used in order to attract children's attention. The documents that provide data for the research are Personal Information Form and The Denver II Developmental Screening Test.

The program lasted for 3 months in total and children were evaluated for 4 times at regular intervals by using Denver II Developmental Screening Test. Infants' development levels were shown in tables in the study.

Findings and Results

Children's development stages were evaluated by using the assessments gained from the implementation of Sensory Education Program, and findings were revealed with tables and graphics. In addition, The Statistical Program for Social Studies 20 package program was used to analyze the gained data, and it is determined that the data don't follow normal distribution. Wilcoxon Signed Ranks Test was used to make intra-group comparisons, and as a result, it is confirmed that there is a significant difference ($p < 0,05$) between the pre-test and post-test averages of fine and gross motor skills and that development of infants in Child Homes shows a progress from suspicious development towards normal development. According to the pre-test results, it is found out that the development of 50% of the study group is suspicious; however, after the implementation of sensory education program, the post-test results showed that this rate decreased and became 8,4%.

In the assessments, infants had warning or delay points in skills like 'grasp the rattle' and 'look at the grapes' which are fine motor skills. Therefore, it can be said that infants in Child Homes need to have a variety of visual and tactual materials and to play with these materials longer. Fine motor skills are related to better cognition and it is thought that fine motor development is crucial for cognitive and

behavioural performance in later stages. Accordingly, if the infants in Child Homes do more activities which make them use their hands and fingers much, it will contribute to their cognitive development.

In the gross motor development area, considering the items in which infants got warning and delay points, it is seen that infants got these points in skills like 'turn around' and 'sit up alone' movements. Balance skills against gravity require better cognition, so, the state of being deprived by birth or environmental effects causing deprivation affect the relationship between perception and action. In the studies carried out on children in Child Homes, it is seen that staying in Child Homes has affected sensory and perceptual systems and that the infants in Child Homes have got low points in tactual and balance skills compared to others. When a caregiver look after 7 to 10 children in a Child Home, he/she will have a short time for each child. In this case, babies can get less audio-visual stimuli and they spend most of their time by laying back. On the other hand, researchers found out that deprived babies are inactive apart from stereotyped rolling. In this context, infants' state of not obtaining balance skills like turning and sitting up alone which are gross motor skills shows similarity with the results of other studies in this field. Therefore, it can be said that it is necessary to create opportunities to make infants in Child Homes learn balance movements.

Romantik İlişki Geliştirme Programı'nın (RİGP) Romantik İlişki Doymu ve Romantik İnanç Düzeyine Etkisinin İncelenmesi*

The Effect of Romantic Relationship Enrichment Program (RREP) on Romantic Relationship Satisfaction and Romantic Belief Levels

Hatice DEVECİ ŞİRİN**, Eda BAYRAKCI***

Öz: Bu araştırmanın amacı sistemik yaklaşıma dayalı olarak geliştirilmiş bir evlilik öncesi ilişki geliştirme programı olan Romantik İlişki Geliştirme Programı-RİGP'in romantik ilişki yaşayan genç yetişkinlik dönemindeki bireylerin ilişki doymu ve romantik inanç düzeyine etkisini incelemektir. Bu çalışma nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma desende yürütülmüştür. Bağımsız değişkenin bağımlı değişkenleri etkileme düzeyini belirlemek için deneysel desenlerden öntest sontest kontrol gruplu seçkisiz desen, katılımcıların RİGP sürecine ilişkin farkındalıklarıyla ilgili görüşlerini belirlemek için fenomenolojik yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 4 deney, 4 kontrol grubunda olmak üzere 8 çift oluşturmaktadır. Deney grubuna 120 dakikalık 11 oturumdan oluşan RİGP uygulanırken, kontrol grubuna işlem yapılmamıştır. Çalışma grubunun ilişki doymu düzeyini belirlemek için Romantik İlişkilerde Doymu Ölçeği, romantik inanç düzeylerini belirlemek için Romantik İnançlar Ölçeği ve RİGP süreciyle ilgili görüşlerini belirlemek için RİGP görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada nicel bulguların analizinde deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen nicel bulgulara göre RİGP, romantik ilişki yaşayan çiftlerin ilişki doymu düzeylerini arttırmakta ($Z_{d.doymu} = -2.53, p < .05$) ve bu etki iki ay sürmektedir ($Z_{d.doymu} = -.95, p > .05$). Öte yandan RİGP'in çiftlerin romantik inanç düzeyleri üzerinde etkisi yoktur ($Z_{d.inanç} = -1.40, Z_{k.inanç} = -.70, p > .05$). Araştırmada nitel bulgular tematik kodlama yoluyla yapılan içerik analiziyle % ve f hesaplanarak analiz edilmiştir. Nitel bulgulara göre, katılımcıların yarısından fazlası kök aile ve problem algısıyla ilgili farkındalık kazandıkları, en etkilendikleri uygulamanın genogram çalışmaları olduğu konusunda görüş bildirmiştir. Katılımcıların tamamı RİGP'i faydalı bulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Evlilik öncesi ilişki geliştirme programı, ilişki doymu, romantik inançlar

Abstract: The purpose of this study is to examine the effects of Romantic Relationship Enrichment Program (RREP), which is a premarital relationship enrichment program based on systemic approach, on romantic relationships and romantic belief levels of young adults in romantic relation. This study was carried out via mixed research method including both quantitative and qualitative methods. So as to determine the effect level of independent variables over dependent variables, an experimental research design including the randomized pretest – posttest control group design was applied, while phenomenological method was employed in order to determine the views of the participants over their awareness about RREP. The study group consisted of 8 couples: 4 couples in the experimental group and 4 couples in the control group. The experimental group was exposed to RREP including 11 sessions lasting 120 minutes each, whereas the control group did not receive the program. The Romantic Beliefs Scale was used so as to measure the level of romantic beliefs and Romantic Relationship Satisfaction Scale was applied to find out the relationship satisfaction. RREP interview form was also used to determine study group's beliefs on RREP process. Qualitative findings of the research were analysed through pretest - posttest of both study and control group and Wilcoxon signed-rank test as the monitoring test. According to the qualitative findings, RREP was eline to increase the level of couples' relationship satisfaction (z

* Bu çalışma, Selçuk Üniversitesi BAP koordinatörlüğü tarafından 18401012 proje numarası ile desteklenmiş bir bilimsel araştırma projesinden düzenlenmiştir.

** Dr. Öğr. Üyesi, Selçuk Üniversitesi SHMYO, Konya-Türkiye, ORCID: 0000-0002-0529-0209, e-posta: haticedevicisirin@selcuk.edu.tr

*** Dr. Öğr. Üyesi, Selçuk Üniversitesi YADAM, Konya-Türkiye, ORCID: 0000-0002-4879-5784, e-posta: edabayrakci@selcuk.edu.tr

satisfaction= -2.53, $p < .05$) and this impact lasts two months ($Z_{e\ satisfaction} = -.95, p > .05$). On the other hand, it was found that RREP had no effects on the couples' romantic belief levels ($Z_{e\ belief} = -1.40, Z_{c\ belief} = -.70, p > .05$). In terms of qualitative findings, f and $\%$ were calculated via content analysis through thematic coding. In terms of qualitative findings, more than half of the participants declared that they gained awareness about the perception of the problem and family of origin and also claimed that they were mostly impressed by genograms. All the participants found the program beneficial.

Keywords: Premarital relationship enrichment program, relationship satisfaction, romantic beliefs

Giriş

Birey, gelişiminin her döneminde yakın ilişkiler kurmakta, çeşitli ilişki tiplerinde kendilerini denemektedir. Yakın ilişkiler kişinin anne, baba, arkadaş ve romantik partner gibi hayatındaki önemli kişilerle kurduğu ilişkileri ifade etmektedir. Ebeveynle kurulan ilişkiler bireyin gelişimini etkilediği bilinmektedir. Oysaki yakın ilişkiler içinde yer alan romantik ilişkiler de gelişimde oldukça önemli etkiye sahiptir.

Romantik ilişki, kadın ve erkeğin gönüllü olarak kabul ettiği tutkuyu, yakınlığı ve bağlılığı barındıran bir yakın ilişki türüdür (Connolly ve McIsaac, 2011). Romantik ilişkiyi diğer ilişki türlerinden ayıran beş özellik bulunmaktadır. Bu özellikler; katılım, eş seçimi, ilişki içeriği, ilişki kalitesi, duygusal ve bilişsel süreçlerdir (Collins, 2003). Romantik ilişkiler bireylerin kişilik gelişimi ve iyilik halini olumlu etkilemektedir (Furman ve Collins, 2009). Yakın romantik ilişkiler ergenlik döneminde başlamakla birlikte genç yetişkinlik döneminde oldukça önem kazanan sosyal etkileşimlerdir. Genç yetişkinlik dönemindeki gelişimsel krizlerin sağlıklı biçimde çözümlenmesi gelişimin diğer evrelerinde sağlıklı ve doyurucu yakın ilişkiler kurmak için temel oluşturmaktadır (Erikson, 1984). Psikososyal gelişim kuramına paralel olarak bu dönem köken aileden kendini farklılaştırma, yakın romantik ilişkiler geliştirme ve finansal yükümlülük alma gibi görevlerin başarılması gereken, aile yaşam döngüsünün ilk evresi olan evden ayrılış dönemine denk gelmektedir (McGoldrick, Carter ve Preto, 2015). Bu çalışmada aile yaşam döngüsünün 1. Evresi, genç bekar yetişkinlik (Carter ve McGoldrick, 2010; McGoldrick ve diğerleri, 2015) ve psikososyal gelişim dönemlerinin 6. Evresi-yakınlığa karşı yalıtılmışlık evresinde olan (Erikson ve Erikson, 1998) bireylere yönelik olarak hazırlanmış evlilik öncesi ilişki geliştirme programı olan RİGP'in ilişki doyumu ve romantizm inançlarına etkisi ele alınmıştır.

Romantik ilişkilerde doyum

Romantik ilişkilerde doyum, ilişki kalitesini belirlemede en temel faktördür (S. S. Hendrick, 1988). Bireyin romantik ilişkisine dair değerlendirmeleri ilişki doyumunu belirlemektedir (C. Hendrick ve Hendrick, 1989). Bireyin romantik ilişkisinde ne oranda sosyal, duygusal, cinsel, psikolojik ihtiyaçlarını karşıladığı romantik ilişki doyumunun belirleyicisidir.

Romantik ilişki doyumunu ele alan çalışmalar incelendiğinde kadınların ilişki doyumunun erkeklerden yüksek olduğu (S. S. Hendrick, Hendrick ve Adler, 1988), romantik ilişki inançları çatışma çözme tepkileri ile ilişkili olduğu (Metis ve Cupach, 1990), partner desteğiyle ilişkili olduğu (Cramer, 2004), ilişki ile ilgili farkındalık düzeyi arttıkça ilişki doyumunun arttığı (Barnes, Brown, Krusemark, Campbell ve Rogge, 2007), akılcı olmayan inançlar ve ilişki algısının (Saraç, Hamamcı ve Güçray, 2015), bağlanma boyutları ve akılcı olmayan inançların (Sarı, 2008) ilişki doyumunu yordadığı kaydedilmiştir. İlişki doyumunu ile ilgili alan yazın incelendiğinde araştırmaların genellikle evli çiftler üzerine odaklandığı görülmektedir (Canel, 2007; Curun ve Çapkın, 2014; Güven, 2005; Litzinger ve Gordon, 2005; Mahin, Noah, Hassan ve Baba, 2012; Schmidt, Luquet ve Gehlert, 2016). Oysaki evlilik öncesinde de ilişki doyumunun ilişkinin kalitesi ve gelecek zaman yönelimi (Sakalli-Ugurlu, 2003) için önemli bir değişken olduğu düşünülmektedir.

Romantik ilişkilerle ilgili bir diğer önemli değişken ise romantik ilişki inançlarıdır. Çünkü "Aşk her şeyin üstesinden gelir" "Bir insan için sadece tek bir doğru insan vardır" gibi romantik inançlar romantizmin çekirdeğini oluşturmaktadır (Sprecher ve Metts, 1989).

Romantik ilişki inançları

Romantik ilişki inançları ile ilgili öncü çalışmalar 1930'lu 40'lı yıllara dayanmaktadır. Bu tarihlerden sonra aşk, evlilik, cinsellik ile ilgili halk arasındaki mitlerin ve kültürel inançların incelenmesi yakın romantik ilişkileri anlamak için bir anahtar olmuştur (De Roda, Martínez-Iñigo, De Paul ve Yela, 1999).

Romantik ilişki inançları, evlilik ve romantik ilişkilerle ilgili olarak bireylerin beklenti düzeylerini yükseltmektedir. Bir ilişki resmi olarak başlamada çok zaman önce romantik ilişki inançlarına dayanarak oluşan bu beklentiler ilişki başlar başlamaz aktive olur. Partnerlerin bu beklentileri gerçekleştirmesi beklenir. Gerçekleşmeyen beklentiler ilişkiden alınan doyumun azalmasına ve aşk ateşinin yavaş yavaş tükenmesine sebep olur (Pines, 1996). Romantik ilişki inançları ilişkinin ilerleyen evrelerinde olumsuz sonuçlara sebep olabilir. Fakat fonksiyonel olmayan inançlar ya da akılcı olmayan inançlar olarak sınıflandırılmamaktadır. Romantik ilişki inançlarını fonksiyonel olmayan inançlardan ayıran nokta romantik ilişki inançlarında ilişkinin erken evrelerinde ilişkinin nasıl olacağı ile ilgili olumlu düşünceler ağır basarken, fonksiyonel olmayan inançlarda ise zarar verici düşünceler ağır basmaktadır (Knee ve Bush, 2008). İlişkinin başlarında romantik inançlarla ilişki doyumu, bağlılık ve sevgi arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir (Sprecher ve Metts, 1999).

Sistemik yaklaşım

Bateson, Jackson, Haley ve Weakland (1956), şizofrenin psikopatolojisiyle ilgili çalışmaları esnasında geliştirdikleri sistemik modelde; birey, kendini çevreden izole edemeyen; bilakis onunla sürekli bir alışveriş içerisinde olan ve çevrenin parçası olan açık bir sistemdir. Birey, "çevresiyle birlikte hayatta kalan bir birimdir". Birey ve içinde bulunduğu çevresi arasında döngüsel bir bilgi alışverişi vardır ve içinde bulunduğu sistemle birlikte değerlendirilir. Aynı semptomatik davranışlar, içinde bulunan çevrenin belirli ve sürekli iletişimsel ve döngüsel davranış kalıplarıdır. Problem durumlarının ve fonksiyonel olmayan davranışların ortaya çıkmasında ve döngüsel olarak devam etmesinde, özde sistemin kendini devam ettirme statükoyu (homestasis) çabası yatmaktadır. Bu sebeple problemin döngüsel olarak devam etmesini ve ortaya çıkmasına neden olacak aile ilişkilerine odaklanır (Kesici, Bayrakçı, Mert ve Kiper, 2015; Worden, 2013).

Sistem yaklaşımında terapist çifti tamamen pasif ya da kurban pozisyonunda görmez. Temel amaç, çiftin sorunlarını, eşlerin birinden kaynaklandığını düşünmeleri yerine, eşler arasındaki ilişkiden kaynaklandığını görmelerini sağlamaktır. Çiftin hastalık modelini değil etkileşim modelini benimsemesi sağlanır. Bu perspektif her iki eşin etkileşimine katkıda bulunduğu bir bireyin suçlanmasını önler (Pines, 1996). Terapistin amacı eş sistemini sağlıklı bir duruma getirmek için yıkıcı etkileşim kalıplarını değiştirmektir

Evlilik öncesi ilişki geliştirme veya romantik ilişki geliştirme programları

Evlilik öncesi ilişki geliştirme programları, gerçekçi bir yaklaşımla incelendiğinde amaçlarının boşanma veya evlilikle ilgili stresleri ortadan kaldırma olmadığı dikkat çekmektedir. Çünkü bunu yapabilmiş bir toplum bulunmamaktadır. Gerçekçi amaç, bireylere evlilik öncesinde sağlıklı ilişkiyle ilgili farkındalık ve beceri kazandırarak, çocuklar ve yetişkinler için yıkıcı sonuçları azaltmaktır. Böylece hem toplumsal hem de çift seviyesinde boşanma ve evlilik stresi gibi olumsuz çıktılara ilişkin risk faktörleri azaltılmaktadır (Stanley, 2001). Evlilik öncesi ilişki geliştirme programlarının hedef kitlesi henüz evlenmemiş, çocuk sahibi olmayan flört ya da nişanlılık evresindeki bireylerdir (Harway, 2005). Tablo 1'de yaygın olarak uygulanan evlilik öncesi eğitim programları ve genel özellikleri verilmiştir.

Evlilik öncesi ilişki geliştirme programlarının etki derecesini inceleyen araştırmalarda eşler arasındaki olumlu iletişimi (Markman, Renick, Floyd, Stanley ve Clements, 1993), iletişim beceri düzeylerini arttırdığı (Duran ve Hamamcı, 2010), çiftlerin ilişkilerini geliştirmeye odaklanmalarına yardım ettiği, boşanma ve ayrı yaşama oranını azalttığı (Hahlweg ve Richter, 2010), çift uyumunu (Schmidt ve diğerleri, 2016), ilişki doyumunu arttırdığı (Markman, Floyd, Stanley ve Storaasli, 1988a) bulunmuştur.

Tablo 1.
Dünyada ve Ülkemizde Yaygın Olarak Kullanılan Evlilik Öncesi Eğitim Programları Ve Genel Özellikleri

Program	Amaç	Hedef kitle	Kuramsal temel	Süre	
RE: Relationship Enhancement Program*	Guerney (1977)	Partnerler arasında yakınlık ve güveni, empati, sıcaklık ve içtenliği, çift iletişimini arttırmak yoluyla çift uyumunu arttırmaktır.	Evlenme hazırlığındaki çiftler.	Bilişsel-Davranışçı	8 oturum
PREP; Prevention and Relationship Enhancement Program*	Markman, Floyd, Stanley ve Storaasli (1988b)	Partnerler arasında uyumu arttırma, iletişim ve çatışma çözme becerisi kazandırma	Evlenme hazırlığındaki çiftler.	Bilişsel-Davranışçı	6 oturum
SYMBIS; Saving Your Marriage Before It Starts*	Parrot ve Parrot (1995)	Evlilik öncesinde evlilik ilişkisini korumaya yönelik beceriler kazandırma	Evlenme hazırlığındaki çiftler.	Bilişsel-Davranışçı	7 oturum
PREPARE	Olson ve Olson (1999)	Kendini değerlendirme envanteri yolu ile ilişkilerinin geliştirilebilir yönlerini keşfetmelerini sağlamak ve ilişkiyi güçlendirmek(Futris, Barton, Aholou ve Seponski, 2011)	Henüz evlenmemiş çiftler.	Sistemik yaklaşım-Döngüsel model	Çevrim içi erişimle 8 saatlik eğitim programı, workshop egzersizler.
PETS: Evlilik Öncesi Eğitim ve Uygulama Dizisi (Premarital Education and Training Sequence)	Bagarozzi ve Bagarozzi (1982)	İşlevsel iletişim, çatışma çözümü ve problem çözme becerilerini geliştirmek.	Henüz evlenmemiş çiftler.	Bilişsel davranışçı	8-10 oturum

*Program, Türk kültürüne uyarlanmıştır.

Tablo 1’de romantik ilişki geliştirmeye yönelik programların bilişsel davranışçı ve ilişkiyel yaklaşımlara dayandığı görülmektedir. Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı programların odak noktası yakın ilişkileri sağlıklı yürütebilmek için eşlere gerekli becerileri kazandırmaktır. İlişkiyel temelli programlar ise psikodinamik, hümanistik ve aile sistem teorisine dayanmaktadır (Gross ve Grady, 2002). Bu programların hareket noktası kişiler arası ilişkiler bağlamında problemleri yeniden anlamlandırarak farkındalığı sağlamaktır. Genel olarak ilişki geliştirme programlarında bilişsel davranışçı yaklaşımların yoğun olarak kullanıldığı görülmektedir. Oysaki aile kendine ait amaçları olan alt sistemlerden oluşmaktadır. Bireyleri anlamak için aile sistemini anlamak gerekmektedir. Aile üyelerinin birbirleriyle geliştirdikleri etkileşim ve iletişim modelleri davranışlara dönüşmektedir (Rudi Dallos ve Ros Draper, 2012; Worden, 2013). Bu sebeple RİGP sistemik yaklaşım temelinde geliştirilmiştir.

Ülkemizde ilişki geliştirme programlarının genellikle evli çiftlere yönelik hazırlandığı görülmektedir (Canel, 2007; Deveci Sirin ve Deniz, 2016; Kalkan ve Ersanlı, 2008, 2009; Karahan, 2007; Sardoğan ve Karahan, 2005). Evlilik öncesi ilişki geliştirme programları ile ilgili sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Duran ve Hamamcı, 2010; Yalçın ve Ersever, 2010; Yılmaz

ve Kalkan, 2010). Bu araştırmayla Türk kültüründe geliştirilmiş bir evlilik öncesi ilişki geliştirme programı olan RİGP'in konuyla ilgili alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı "RİGP, romantik ilişki yaşayan genç yetişkinlik dönemindeki bireylerin ilişki doyumu ve romantik inanç puanlarını etkilemekte midir?" sorusuna yanıt aramaktır. Araştırma problemlerini cevaplamak amacıyla alt problemler test edilmiştir.

1. Deney ve kontrol grubunun ilişki doyumu ve romantik inanç ön test puanlarıyla son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubunun ilişki doyumu ve romantik inanç son test puanlarıyla izleme testi puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Deney grubundaki katılımcıların kişisel, aile ve romantik ilişkilerine dair farkındalıkları nelerdir?
4. Deney grubundaki katılımcıların RİGP'de kullanılan müdahale yöntemleriyle ilgili görüşleri nelerdir?
5. Deney grubundaki katılımcıların gruba psikolojik danışma programlarına katılmakla ilgili görüşleri nelerdir?

Yöntem

Sosyal bilimler alanındaki çalışmalarda sosyal gerçekleri tam olarak anlamak için yöntem çeşitlenmesine gidilmesi bir zorunluluktur (Türnüklü, 2001). Yöntem çeşitlenmesi, aynı araştırma sorusuna birden fazla araştırma yöntemiyle cevap aranması olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Bağımsız değişkenler ve bağımlı değişken arasındaki neden-sonuç ilişkilerini keşfetmek için deneysel desenlerden öntest sontest kontrol gruplu seçkisiz deneysel desen (Hovardaoğlu, 2000; Karasar, 2012) kullanılmıştır. Deney grubundaki katılımcıların RİGP ve kişisel farkındalıkları ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla katılımcıların deneyimlerinin sonucunda kazandıkları anlamları sistematik olarak inceleme olanağı verdiği için (Ekiz, 2003) nitel araştırma deseninde fenomenolojik yöntem kullanılmıştır.

Tablo 2.

Araştırmanın Deneysel Deseni

Gruplar	Öntest	İşlem	Sontest	İzleme
Deney Grubu	RİDÖ, RİÖ	RİGP (11 oturum)	RİDÖ, RİÖ	RİDÖ, RİÖ
Kontrol Grubu	RİDÖ, RİÖ		RİDÖ, RİÖ	

RİGP: Romantik ilişki geliştirme programı, RİDÖ: Romantik ilişkilerde doyum ölçeği, RİÖ: Romantik inançlar ölçeği

Tablo 2'de görüldüğü gibi birbirine denk iki grup deney ve kontrol grubu olarak oluşturulmuş. Her iki gruba da ön test, son test ve izleme testi olarak RİDÖ ve RİÖ uygulanmıştır. Deney grubuna 11 oturumluk RİGP uygulanırken kontrol grubundaki bireylere çalışma ile ilgili bilgi verilerek bekleme listesine alınmıştır.

Çalışma grubu

Çalışma grubunu oluşturmak için üniversite kampüsü içinde RİGP ve başvuru süreciyle ilgili bilgilendirmenin olduğu broşür ve ilanlar dağıtılmıştır. RİGP'e katılmak için başvuran bireylerin kişisel bilgileri alınmış, İlişki doyumu ölçeği ve Romantik inançlar ölçeği uygulanmıştır. Çalışma grubu iki adımda oluşturulmuştur. İlk adımda seçkisiz örnekleme yöntemi ile 44 kişiden yani 22 çiftten bir katılımcı havuzu oluşturulmuştur. Ardından amaçlı örnekleme yöntemiyle geçmişte romantik ilişki deneyimi olan, en az 1 yıldır romantik ilişki yaşayan, evliliğe hazırlanan, ilişki doyumu ölçeğinden ortalamasının altında ve Romantik İnançlar ölçeğinden ortalamasının üzerinde (n=44, Ort_{doy}=51.61, Ort_{trinanç}=45.95) puan alan 4 çift deney, 4 çift kontrol grubuna atanmıştır.

Çalışma grubunda yer alan bireylerin yaş ortalamaları deney grubu için $Ort_{deney}=22,ss.1.93$, kontrol grubu için $Ort_{kontrol}=21.5,ss.1.69$ 'dır.

Tablo 3'de deney ve kontrol gruplarında yer alan çiftlerin ilişki doyumu ve romantik inanç düzeyleri açısından denk olup olmadıklarını sınamak amacıyla, ilişki doyumu ölçeğinden elde ettikleri toplam puanlar üzerinde yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.

Deneme ve Kontrol Gruplarının İlişki Doyumu Ve Romantik İnanç Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Grup	n	Sıralar Ort.	Sıralar Top.	U	z	P
İlişki doyumu	Deney	8	8,13	68	32	,00	>,05
	Kontrol	8	8,88	68			
Romantik inanç	Deney	8	8,50	65	29	-,32	>,05
	Kontrol	8	8,50	71			

Tablo 3'e göre deney grubunun sıralamalar ortalaması 8,13, kontrol grubunun sıralamalar ortalaması 8,88'dir. U değeri 32 ve z değeri ,00 olup deney ve kontrol grupları arasında *ilişki doyumu* puanları açısından anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-.00$, $p>.05$). Bu sonuçlara bakarak öntest ilişki doyumu puanları açısından deney ve kontrol gruplarının istatistiksel olarak denk gruplar oldukları söylenebilir. Ayrıca Tablo 3'e göre deney grubunun sıralamalar ortalaması 8,50, kontrol grubunun sıralamalar ortalaması 8,50'dir. U değeri 29 ve z değeri -,32 olup deney ve kontrol grupları arasında *romantik inanç* puanları açısından anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-.32$, $p>.05$).

Veri toplama araçları

Romantik İlişkilerde Doyum Ölçeği: Romantik ilişkilerde doyumu ölçmek amacı ile Sakallı-Uğurlu (2003) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek dokuz maddeli ve 7' li Likert tipi, bir ölçme aracıdır. Ölçekten alınan yüksek puan yüksek ilişki doyumunu ifade etmektedir. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı ,90'dır. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin toplam varyansın %54,38'ini açıkladığı görülmüştür (Sakallı-Uğurlu, 2003).

Romantik İnançlar Ölçeği: Araştırmada katılımcıların romantik ilişkilere yönelik temel inançlarını ölçmek amacıyla Sprecher ve Metts (1989) tarafından geliştirilen Türkçe uyarlama çalışmaları Küçükarslan ve Gizir (2013) tarafından yapılan Romantik İnançlar Ölçeği kullanılmış. Ölçek beşli Likert tipi 13 maddeden oluşmaktadır. RİÖ, aşk bir yol bulur, ilk ve tek, idealleştirme ve ilk görüşte aşk olarak adlandırılmış dört faktörlü bir yapı göstermektedir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı,84 hesaplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmada araştırmacı tarafından hazırlanacak katılımcıların cinsiyet, yaş, daha önce ilişki yaşama durumu, ilişki süresi gibi bilgileri toplamak için soruların yer aldığı kişisel bilgi formu kullanılacaktır.

Romantik İlişki Geliştirme Programı Görüşme Formu: Deney grubunda yer alan çiftlerin programla ilgili ve program sonundaki farkındalık düzeyleri ile ilgili görüşlerini belirlemek için araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Görüşme formunda yarı yapılandırılmış 3 soru yer almaktadır. "RİGP sürecinden hangi kazanımlarla ayrılıyorsunuz? Kazanımlarınızı kişisel dünyam, ailem ve romantik ilişkim olarak sınıflayarak anlatınız." ve "RİGP sürecinde sizi en çok etkileyen konu-oturum-etkinlik hangisi ya da hangileriydi? Nedenini anlatınız." katılımcılara yöneltilen görüşme sorularına örnek verilebilir.

İşlem

Bu araştırmada Romantik İlişki Geliştirme Programı (RİGP) bağımsız değişken, ilişki doyumu ve romantik ilişki inançları bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Tablo 4'de RİGP ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Tablo 4.
RİGP'in Modül, Oturum, Amaçları, Müdahale Yöntemleri Ve Etkinlikleri

Modül/oturum	Oturum amaçları	Müdahale yöntemi ve tekniği	Etkinlikler
Tanışma	1. oturum: Grubu yapılandırma ve sosyal kaygıyı azaltma	Isınma oyunu	Buz kırma etkinliği.
M1. Eş seçimi ve romantizm O2:iki yabancı	2. oturum: Partner seçiminin ardında yatan bilinçli ve bilinç dışı süreçleri fark edebilme.	Büyük/küçük grup tartışması	F1. Kim daha çekici F18.Onunla ilgili her şey
M1. Eş seçimi ve romantizm O3: Adem ve Havva'dan sonra neler oldu?	3. oturum: Çiftlerde var olan romantizme dair gerçekçi olmayan inançların ve mitlerin keşfedilmesi	Büyük/küçük grup tartışması	F3.Romantizm F4.Romantik mit ve inançlar
M2. Kök aileyle ilişkiler O4:Dün, Bugün, Yarın	Kök aileden gelen özelliklerin nesiller arası aktarımlarını keşfetmek.	Genogram, doğrusal ve döngüsel sorular	F5.Genogram sembolleri F6.Örnek genogram F7.Genogram soruları
M2. Kök aileyle ilişkiler O5: Yalnızlık ve korku M3. Hadi konuşalım O6: Problem yok	Yakın ilişkilerde bağlanma ve bağlanma figürleri ile mevcut romantik ilişkideki tutum ve yönelimlerin ilişkilendirme. Katılımcılara bireysel dünyamızda ve yakın ilişkilerimizde yaşadığımız çatışma ve problemle ilgili öngörü kazandırma.	Genogram, Doğrusal, Döngüsel ve stratejik sorular Dışsallaştırma, Doğrusal, Döngüsel ve stratejik sorular	F8.Yakın ilişkilerde bağlanma F9.Muhafaza etme ve değişim F10. Problem sen de mi bende mi?
M3. Hadi konuşalım O7: İletişim ve çatışma	Çift iletişimini etkileyen unsurları fark etme.	Dışsallaştırma, Doğrusal, Döngüsel ve stratejik sorular	F11.iletişim F12.çatışma
M4. Kadın ve erkeğe dair O8: Cinsiyetler arası işbirliği	Biyolojik cinsiyet ve toplumsal cinsiyetin yakın ilişkilere etkisini kavrayabilme.	Yarışma, oyun, stratejik sorular	F13. Talimat listesi(kadın ve erkek)
M4. Kadın ve erkeğe dair O9: Güç bizde	İlişkide kadının ve erkeğin güç kullanma biçimleri ve dengesi ile ilgili farkındalık	Beyin fırtınası, düz anlatım, rol oynama, örnek olay, drama	F15. Güç savaşları örnek olay
M4. Kadın ve erkeğe dair O10: Daha yakın ya da daha uzak	Cinsellikle ilgili kişisel tutumlarını ve ilişkiye yansımalarını fark edebilme.	Beyin fırtınası, zihin haritaları, stratejik sorular, doğrusal sorular	F17. Benim ve senin için cinsellik nedir?

Veda	Grup üyelerinin eğitim boyunca kazandıkları farkındalıklardan yola çıkarak olumlu duygularla gruptan ayrılmasını sağlamak.	Veda oyunu
------	--	------------

RİGP'in kuramsal temelleri: RİGP, farkındalık kazandırmaya yönelik tasarlanmış bir evlilik öncesi ilişki geliştirme programıdır. Bu bakımdan program geliştirme çalışması yapılırken romantik ilişki yaşayan bireylerin farkındalık ve beceri düzeylerini arttırmak için farklı felsefi ve psikolojik yaklaşımlar bir arada sentezlediği düşünülen “Sistemik yaklaşım” temele alınmıştır (Rudi Dallos ve Ros Draper, 2012; Schlippe ve Schweitzer, 2016; Worden, 2013).

RİGP’de, sistemik aile terapisinde kullanılan tekniklerden olan döngüsel sorular, mucize sorular, dışsallaştırma, genogram gibi teknikler kullanılmıştır. Döngüsel sorular, problemin “nedeniyle” değil “nasıl ve ne olsaydı nasıl olurdu” kısmıyla ilgilenir. Probleme yönelik aile bireylerinin nasıl hissettikleri, sorunu nasıl algıladıkları ile ilgili farkındalık oluşturulur (Kesici ve diğerleri, 2015; Schlippe ve Schweitzer, 2016; Worden, 2013). Çözüm odaklı terapide, de De Shazer ve diğerleri (2007), tarafından geliştirilen mucize sorularında, terapist danışana danışmaya geldiği problem durumunun mucizevi bir şekilde aniden yok oluşunu ve problem ortadan kalktığına nasıl hissettiklerini sorar ve danışanı çözüm bulma ile ilgili farkındalık oluşturur. Problem durumunun, bireyden ayrıldığı, bireye atfedilmediği ve sorunun dışsallaştırılarak incelendiği dışsallaştırma tekniğinde, aile bireyleri soruna daha objektif, yargılamadan ve çözüm odaklı ilerlenebilir. Problemlili kişi üzerinden değil; problem durum üzerinden çalışılır (Rasheed, Rasheed ve Marley, 2010). Murray Bowen tarafından ilk olarak kullanılan ve aile bilgilerinin en az üç nesil boyunca organize edilmiş hali olan genogramlar, bireylere kök ailelerinden aktarılan psikolojik, duygusal ilişkileri, davranış kalıplarının kuşaklar arası bir haritasıdır. Bireylerin bugünkü süregelen ilişki kalıplarının nesiller boyunca nasıl aktarıldığını bireylerin gözü önüne sermektedir. Davranış ve ilişki kalıplarımızın aile ağacıdır (McGoldrick, Gerson ve Shellenberger, 1999). Bütün bu müdahale teknikleri dışında ayrıca eş seçimi ve romantizm modülünün etkinlikleri oluşturulurken Pines’den (1996) ve Hendrix’den (2014) faydalanılmıştır.

RİGP'in hedefleri ve içerik düzenlemesi: RİGP’in genel ve özel hedefleri, aile yaşam döngüsünde (Carter ve McGoldrick, 2010) ve psikososyal yaşam döngüsünde (Erikson ve Erikson, 1998) tanımlanan bekar genç yetişkinlik dönemine denk gelen gelişimsel krizler ve görevler temele alınarak oluşturulmuştur. RİGP’in içerik düzenlemesinde esnekliği ve gelişime açık olmasını sağlamak amacıyla modüler programlama yaklaşımı kullanılmıştır. Modüler programlamada her bir modül bir bütünün parçası ve birbirlerini işlevsel olarak tamamlayıcıyken aynı zamanda bağımsız elemanlar şeklinde düzenlenmektedir (Alkan, 1989).

RİGP'in pilot ve asıl uygulaması: RİGP, üç alan uzmanından görüş alınarak yeniden gözden geçirilmiş ve 2 çiftten oluşturulan bir pilot grup üzerinde M1,M2 ve M3 modüllerinden birer oturum uygulanmıştır. Bu uygulamada yönergelerin anlaşılıp anlaşılmadığı, süre, kazanım ve içerik uyumu incelenmiştir. Uzman görüşü ve pilot uygulamanın ardından, RİGP asıl uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

RİGP uygulamaları, 120 dakikalık 11 oturum halinde Mart 2019 ve Haziran 2019 tarihleri arasında bir kamu üniversitesinde gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grubuna ön test, son test ve 2 ay (8 hafta) sonra izleme testi olarak “Romantik ilişkilerde doyum ölçeği” ve “Romantik inançlar ölçeği” uygulanarak romantik ilişkilerindeki doyum ve ilişki inançları düzeyi ölçülmüştür. RİGP’in veda oturumunun ardından her bir katılımcıya RİGP görüşme formundaki sorular yöneltilmiş ve katılımcıların ifadeleri kaydedilmiştir.

Verilerin analizi

Bu araştırmada veri seti, örneklem büyüklüğü 30’un altında olduğu için alan yazında önerildiği gibi (Büyüköztürk, 2014) parametrik olmayan testlerle analiz edilmiştir. Deney ve Kontrol grubunun ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek için

Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır. Ön test, son test ve izleme testi puan ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını saptamak amacı ile de Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Nitel veriler analiz edilmeden önce tema ve kavramların sistemli biçimde analiz edilebilmesi için bir kod listesi oluşturulmuştur. Kod listesi sistemik yaklaşım müdahale teknikleri ve RİGP oturumlarından elde edilmesi beklenen kazanımlara dayandırılarak hazırlanmıştır. Buna göre farkındalık, etki, tutum olmak üzere üç tema altında 16 kod sistemli bir biçimde analiz edilmiş ve düzenlenmiştir. Farkındalık teması kişisel, kök ailem ve romantik ilişkim olmak üzere yorumlamayı kolaylaştırmak amacıyla üç alt temaya ayrılmıştır.

Ayrıca nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla tavsiye edilen kodlayıcılar arası güvenilirlik oranı (Arastaman, Fidan Öztürk ve Fidan, 2018) hesaplanmıştır. Güvenirlik= $\frac{\text{uzlaşma sayısı}}{\text{uzlaşma sayısı}+\text{uzlaşmama sayısı}}$ formülü kullanılarak hesaplanan güvenilirlik oranı %87.5 bulunmuştur. Bu oranın %80'in üzerinde olması tavsiye edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Buradan yola çıkarak tematik kodlama yoluyla yapılan içerik analizinin güvenilir olduğu söylenebilir. Ayrıca, nitel analizin sonuçları katılımcı kontrolü (Creswell, 2013) sağlamak amacıyla katılımcılarla paylaşarak onayları alınmıştır.

Bulgular

Nicel Bulgular

Deney ve kontrol grubu ön test, son test ve izleme testi puanlarının minimum, maksimum değerleri, ortalama ve standart sapma puanları hesaplanarak Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5.

Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test, Son Test Ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Betimsel Bulgular

Gruplar	Değişkenler	Test	N	Min.	Max.	Ort.	Ss
Deney	Romantik inançlar	Ön test	8	22	59	46,12	12,47
		Son test	8	15	53	34,25	13,52
		İzleme testi	8	16	59	31,50	15,76
	İlişki doyumu	Ön test	8	35	61	51,37	9,47
		Son test	8	42	63	58,75	6,96
		İzleme testi	8	43	63	55,62	7,89
Kontrol	Romantik inançlar	Ön test	8	37	64	49,12	10,06
		Son test	8	36	64	46,25	9,75
		İzleme testi	8	39	65	49,50	9,38
	İlişki doyumu	Ön test	8	45	61	52,50	5,98
		Son test	8	28	56	48,50	9,55
		İzleme Testi	8	44	60	52,25	5,97

Deney ve kontrol grubunun ön test, son test ve izleme testi puanlarındaki değişim Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde, deney grubunun ilişki doyumu ölçeğinden aldıkları ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında son test lehine anlamlı fark gözlenmiştir ($Z_{d.doyum} = -2.53, p < .05$). Kontrol grubundaki çiftlerin ilişki doyumu ($Z_{k.doyum} = -1.61, p > .05$) ölçeğinden aldıkları ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Öte yandan Romantik inanç fark puanları incelendiğinde hem deney hem kontrol grubu için ($Z_{d.inanç} = -1.40, Z_{k.inanç} = -.70, p > .05$) anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Grupların son test ve izleme testi puanları arasındaki değişime ilişkin bulgular incelendiğinde; deney ($Z_{d.doyum} = -.95, p > .05$) ve kontrol ($Z_{k.doyum} = -1.58, p > .05$) grubunun ilişki

doyumunu ölçeceğinden aldıkları son test ve izleme test fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Benzer şekilde romantik inanç fark puanları arasında da her iki grup için anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($Z_{d.inanç} = -.21$, $Z_{k.inanç} = -.91$, $p > .05$).

Tablo 6.

Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Son Test ve İzleme Testi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Değişken	Grup	Ön test-son test				Son test-izleme testi					
		N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
İlişki doyumu	Deney	Negatif Sıra	0	0	0	-2,53 ,01	3	5,00	15,00	-1,95 ,34	
		Pozitif Sıra	8	4,50	36,00		3	2,00	6,00		
		Eşit	0				2				
		Toplam	8				8				
	Kontrol	Negatif Sıra	6	4,92	29,50	-1,61 ,11	2	1,50	3,00	-1,58 ,11	
		Pozitif Sıra	2	3,25	6,50		4	4,50	18,00		
		Eşit	0				2				
		Toplam	8				8				
Romantik inanç	Deney	Negatif Sıra	7	4,00	28,00	-1,40 ,16	4	4,88	19,50	-,21 ,83	
		Pozitif Sıra	1	8,00	8,00		4	4,13	16,50		
		Eşit	0				0				
		Toplam	8				8				
	Kontrol	Negatif Sıra	4	5,75	23,00	-,70 ,48	2	1,50	3,00	-,91 ,36	
		Pozitif Sıra	4	3,25	13,00		4	4,50	18,00		
		Eşit	0				2				
		Toplam	8				8				

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Nitel bulgular

Katılımcılara “RİGP sürecinden hangi kazanımlarla ayrılıyorsunuz? Kazanımlarınızı kişisel dünyam, ailem ve romantik ilişkim olarak sınıflayarak anlatınız.” sorusu yöneltilmiştir. Bu soru altında yapılandırılan farkındalık temasında 3 alt tema ve 8 kod belirlenmiştir. Farkındalık teması ile ilgili alt tema ve kodlara ait bilgiler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

Farkındalık Temasıyla İlgili Katılımcı Görüşleri

Katılımcı görüşleri	f	%
Kişisel dünyam		
<i>İletişim</i>	3	37,5
<i>Değişim</i>	3	37,5
Kök ailem		
<i>Kendi kök ailesi ile ilgili farkındalık</i>	5	62,5
<i>Partnerin kök ailesiyle ilgili farkındalık</i>	4	50,0
Romantik ilişkim		
<i>İletişim ve Problem algısı</i>	5	62,5
<i>Cinsellik</i>	2	25,0
<i>Güç ve gücün kullanımı</i>	3	37,5
<i>Eş seçimi</i>	1	12,5

Katılımcıların farkındalık ile ilgili görüşleri incelendiğinde *kişisel dünyam* alt teması altında grubun %37,5’unun iletişim (K4, K5 ve K8), % 37,5’unun değişim (K1, K6 ve K7) ile ilgili farkındalık kazandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. *Kök ailem* alt teması altında

katılımcıların %62,5'i kendi kök ailesi (K1, K3, K6, K7 ve K8), %50'si partnerinin kök ailesiyle (K3, K6, K7 ve K8) ilgili farkındalık kazandığını bildirmiştir. *Romantik ilişkim* alt teması altında katılımcıların %62,5'i iletişim ve problem algısı (K1, K2, K4, K5 ve K7), %25'i cinsellik (K1 ve K5), %37,5'i güç ve güç kullanımı (K1, K6 ve K8), %12,5'i eş seçimi (K3) ile ilgili farkındalık kazandığını belirtmiştir.

Farkındalık temasıyla ilgili katılımcı görüşlerine K2, K4, K6, K7 ve K8'in aşağıda verilen ifadeleri örnek verilebilir;

“Beni en çok cinsellik konusu etkiledi. Toplumda bu konu konuşulmaz. En çok bilgi edindiğim ve tabuları yıktığım konu bu. (K2)”

“Rol değiştirme etkinliğinde kendimi karşı tarafın yerinde görünce gücü bu şekilde kullanmamın yanlış olduğunu fark ettim. (K4)”

“Ailemle ilişkilerimin zayıf olduğunu öğrenmek beni çok etkiledi. Ailemle iletişim sorunu yaşıyorum. Ailemde duygu alışverişi yok. (K6)”

“Probleme bakış açımızla ilgili çalışmalardan çok etkilendim. Bunu bundan sonraki tüm ilişkilerimde kullanacağım. Çözemediğim problemlere daha sağlıklı yaklaşacağım. (K7)”

“Partnerimin ailesiyle ilgili yeni paylaşımlar edindim ve hayatlarıyla ilgili bilmediğim birçok şey öğrendim. (K7)”

“Aslında karşı tarafın haksızmış gibi görüldüğü konularda her iki tarafında haklı olabileceğini, sakın bir tavurla iletişim kurularak uzlaşılabilceğini fark ettim. (K8)”

Katılımcılara yöneltilen “RİGP sürecinde sizi en çok etkileyen konu-oturum-etkinlik hangisi ya da hangileriydi? Nedenini anlatınız.” sorusu altında etki teması oluşturulmuş ve 6 etkinlik kodlanmıştır.

Tablo 8.
Etki Temasıyla İlgili Katılımcı Görüşleri

Katılımcı görüşleri	f	%
<i>Dün bugün yarın/yalnızlık ve korku-genogram</i>	7	87,5
<i>Problem yok-Dışsallaştırma, döngüsel ve mucize sorular</i>	2	25,0
<i>Cinsiyetler arası işbirliği-yarışma</i>	2	25,0
<i>Güç bizde-Rol oynama</i>	1	12,5
<i>Problem yok-Muhafaza ve değişim</i>	1	12,5
<i>Daha yakın ya da daha uzak- zihin haritası</i>	1	12,5

Katılımcıların %87,5'i üzerlerinde en çok etki bırakan etkinliğin kök aileyle ilgili oturumlarda kullanılan genogram çalışmaları olduğunu bildirdi (K1, K2, K3, K5, K6, K7, K8), Genogramın ardından katılımcıların %25 dışsallaştırma, döngüsel ve mucize soruların kullanıldığı problem yok oturumundan (K7 ve K8) ve yarışma etkinliğinin yapıldığı cinsiyetler arası işbirliği oturumundan (K6 ve K8) etkilendiklerini bildirdiler. Ayrıca Güç bizde oturumu rol oynama etkinliği %12,5 (K4), Problem yok oturumu muhafaza ve değişim etkinliği %12,5 (K1) ve daha yakın ya da daha uzak oturumu zihin haritası %12,5 (K2) oranında katılımcıların etkilendiklerini düşündükleri etkinlik ve oturumlardır. Etki temasıyla ilgili katılımcı görüşlerine K3, K7 ve K8'in aşağıda verilen ifadeleri örnek verilebilir;

“Ailemden farklı olduğumu düşünüyordum. Fakat ailemle ilgili ne kadar olumsuzluk varsa bende bazılarını kullanıyormuşum. (K3)”

“Soyağacım ve yakınlarımla ilişki ve ailemde tekrar eden hastalıkları gördüm. Ailemi yeterince tanımadığımı düşündüm. (K7)”

“Genogram üzerinde çalışırken hem kendi kök aile zincirimi ve yaşanmış olayları hem de partnerimin ailesini tanıma fırsatı buldum. (K8)”

Katılımcılara son olarak “Bundan sonra başka bir psikoeğitim veya grupla psikolojik danışma programına katılmak ister misiniz? Katılmak istemenizin/istememenizin nedenlerinden bahsedebilir misiniz?” sorusu yöneltilmiş ve Tutum teması altında 2 kodlama yapılmıştır.

Tablo 9.

Tutum temasıyla ilgili katılımcı görüşleri

Katılımcı görüşleri	f	%
<i>Faydalı</i>	8	100
<i>Psikolojik danışma programlarına katılmak isterim</i>	8	100

Katılımcıların %100’ü RİGP’i faydalı bulduğu ve yine katılımcıların tamamının psikoeğitim veya psikolojik danışma programlarına katılmaya karşı olumlu (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7 ve K8) tutum gösterdikleri söylenebilir. Tutum temasıyla ilgili katılımcı görüşlerine K1 ve K4’ün aşağıda verilen ifadeleri örnek verilebilir

“Böyle bir programa yeniden katılmak isterim. Bir daha olsa bir daha gelirim. (K1)”

“Bu programın faydalı olacağını düşünmüyordum. Ama katıldıktan sonra çok eğlenceli ve faydalı olduğunu gördüm. (K4)”

Tartışma

Bu çalışmada RİGP’in katılımcıların ilişki doyumu ve romantik inanç düzeyine etkisi incelenmiştir. Buna göre deney grubunun ilişki doyumu son test puanları ön test puanlarından anlamlı düzeyde farklıdır. Bu bulguya dayanarak RİGP’in henüz evlenmemiş çiftlerin ilişki doyumunu olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Evlilik öncesi ilişki geliştirme programlarıyla ilgili çalışmalar incelendiğinde Yalçın ve Ersever (2010), Guerny (1977) tarafından geliştirilen ilişki geliştirme programının (RE) evlilik öncesinde romantik ilişki yaşayan bireylerin ilişki doyumunu arttırdığını bildirmişti. Yılmaz ve Kalkan (2010) ise Parrott ve Parrott (2006) tarafından geliştirilen evlilik öncesi ilişki geliştirme programının (SYMBIS) ilişki doyumunu arttırdığını bulmuştur. Yurtiçinde yapılan bir diğer çalışmada Duran ve Hamamcı (2010) ilişki geliştirme ve önleme programından (PREP) (Markman, Stanley ve Blumberg, 1994) faydalanarak geliştirdiği evlilik öncesi ilişki geliştirme programının çiftlerin iletişim ve çatışma çözme becerilerini geliştirdiğini bildirmiştir. Alan yazında evlilik öncesi ilişki geliştirme programının ilişki doyumunu arttırdığına dair birçok bulgu yer almaktadır (Carlson, Daire, Munyon ve Young, 2012; Green ve Miller, 2013). Geçmiş çalışmalarda rastlanan bulgular bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Yakın romantik ilişkileri geliştirmeye yönelik programlar geçmişten buyana çift iletişimine vurgu yapmakta ve çift arasındaki iletişimi geliştirdiği bildirilmektedir (Carson, Carson, Gil ve Baucom, 2004; Crapo, Bradford ve Higginbotham, 2019; Huang, 2005; Markman ve diğerleri, 1988a; Williams, Riley ve Van Dyke, 1999). Çift arasında iletişimin olumlu olması uyumu, doyumu ve yakınlığı olumlu etkilediği bildirilmiştir (Atan ve Buluş, 2019; Buluş ve Bağcı, 2016; Eskin, 2012; Soylu ve Kağncı, 2015). RİGP katılımcılarının da iletişim, problem

algısı ve çift iletişimini etkileyen güç kullanımı ve cinsellik gibi konularda bildirdikleri görüşleri alan yazındaki bulgularla paralel görünmektedir.

Ayrıca katılımcıların yarısından fazlası kendi kök ailesi, yarısı da partnerinin kök ailesiyle ilgili yeni özellikler fark etmiştir. Kök ailelerle ilgili etkinliklerin çiftlerin birbirlerini daha derinden tanımalarına sebep olduğu ve çifti yakınlaştırdığı düşünülmektedir. Ayrıca bu bulgular RİGP'in ilişki doyumunu nasıl arttırdığı ile ilgili bir açıklamada sunmaktadır.

RİGP'in ilişki doyumuna etkisiyle ilgili bir diğer bulgu izleme testi ile elde edilmiştir. Buna göre uygulamadan 8 hafta sonra da ilişki doyumuyla ilgili etkinin devam ettiği görülmüştür. Alan yazın tarandığında farklı özelliklerde hazırlanmış ilişki geliştirme programlarının ilişki doyumuna ile ilgili değişkenleri etkilediği izleme testlerinde görülmüştür (Fowers, Montel ve Olson, 1996; Schmidt ve diğerleri, 2016). Ayrıca evlilik öncesi ilişki geliştirme programlarına katılan çiftlerin evliliklerinde ilişki kalitesinin daha yüksek olduğu bildirilmiştir (Carroll ve Doherty, 2003; Silliman ve Schumm, 2000). Carroll ve Doherty (2003), evlilik öncesi ilişki geliştirme programlarının etkililiğini incelemek için yaptıkları meta analiz çalışmasına 13 deneysel çalışmayı dahil etmişlerdir. Bulgulara göre 13 çalışmadan 12'sinde deney grubundaki çiftlerin kontrol grubundaki çiftlere göre ilişki kalitesinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Markman ve diğerleri (1993), evlilik öncesi ilişki geliştirme programına katılan çiftleri 3 ve 4 yıl izledikleri boylamsal çalışmada deney grubundaki çiftlerin kontrol grubuna göre ilişki doyumunun daha yüksek olduğunu bulmuştur. Markman ve diğerleri (1988a) bir diğer boylamsal çalışmalarında ise 3 yıl sonra deney grubundaki çiftlerin boşanma oranının %5'iken kontrol grubundaki çiftlerin boşanma oranının %24 olduğunu bildirmişlerdir. Hahlweg ve Richter (2010), bir çift ilişkisi geliştirme programının ardından 11 yıl sonra katılımcıları izlemişlerdir. Sonuçlara göre deney grubundaki katılımcıların boşanma oranı %27.5'iken kontrol grubundaki katılımcıların %52.6 olduğu, deney grubunun %80'inin ilişkilerinden memnun ve mutlu olduğunu tespit etmişlerdir. Buradan yola çıkarak bir evlilik öncesi ilişki geliştirme grupla psikolojik danışma programı olan RİGP'in katılımcılar üzerinde bilenen 2 aylık kalıcılık etkisinin gelecekte de sürmesi beklenebilir.

Ayrıca, sistemik yaklaşıma dayalı olarak hazırlanmış ve yaygın olarak kullanılan bir program olan PREPARE'in (Olson ve Olson, 1999) etki düzeyi ile ilgili çalışmalar incelendiğinde ilişki doyumunu arttırdığı ve eğitime katılanların boşanma oranlarının düşük olduğu bulunmuştur (Knutson ve Olson, 2003; Mahin ve diğerleri, 2012; Olson, Olson ve Larson, 2012). RİGP sistemik yaklaşım temeline dayandırılmış bir grupla psikolojik danışma programıdır. Bu bakımdan benzer kuramsal temellere dayanan PREPARE'in ilişki doyumuna bakımından etki sonuçlarıyla kısmen benzer bulgulara ulaşıldığı söylenebilir.

Nitel bulgular incelendiğinde katılımcıların sistemik müdahale tekniklerinden etkilendikleri gözlenmiştir. Özellikle kök aileyle ilgili çalışmalarda kullanılan genogram tekniği katılımcıların neredeyse tamamına yakını tarafından etkili bulunmuştur. Bu çalışmada kullanılan genogram etkinlikleri, benzer bir araştırma deseninde Barnacle ve Abbott (2009) tarafından da kullanılmıştır. Barnacle ve Abbott (2009) çalışmasında da katılımcılar genogram yoluyla partnerleri ve kendileriyle ilgili yeni bilgiler öğrendiklerini vurgulamışlardır.

Araştırmada RİGP'in romantik inançlar üzerine etkisi incelenmiş ve RİGP'in romantizm inançları üzerinde etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, uygulamadan 8 hafta sonra da değişim gözlenmemiştir. Romantik inançlar ilişki geliştirme programlarının içeriklerinde ele alınan konulardan (Parrott, 2006; Yılmaz ve Kalkan, 2010) birisi olmakla beraber romantizm mitleri veya inançlarını temele alan bir program çalışmasına rastlanmamıştır. RİGP'de 3. Oturumda romantizm inançları ve bunların beslendiği mitler, 10. Oturumda da romantik ilişkilerde cinsellikle ilgili mitler ele alınmıştır. Romantizm inançları, evrensel romantizm mitlerine ve bu yolla şekillenmiş romantizmle ilgili beklenti ve ideallere dayanan bilişsel yapılarıdır (Fletcher ve Fincham, 1991; Fletcher ve Kininmonth, 1992; Sprecher ve Metts, 1999). Romantizm inançlarının bilişsel özellikleri olmasına karşın fonksiyonel olmayan ya da akılcı olmayan ilişki inançlarından farklı olduğunu belirtmiştik. Romantik ilişki inançlarıyla ilgili çalışmalarda, ilişkinin başlamasını ve sürmesini (Knee ve Bush, 2008), ilişki stresinin üstesinden gelme ve ilişkiyi sonlandırmaktan kaçınmayı (Knee, 1998), cinselliği ve cinsel tutkuyu (Regan, 1998), aşk, doyum ve onaylanmayı (Sprecher ve Metts, 1999) etkilediği bildirilmiştir. Bu bakımdan bir

evlilik öncesi ilişki geliştirme programı olan RİGP'in romantizm inançları üzerinde etkisinin olmamasını alan yazınla uyumlu görünmektedir. Öte yandan RİGP'in çiftlerde var olan ve evlilik öncesinde ilişkilerini güçlendiren romantizm inançlarının ilişkinin ilerleyen evrelerinde oluşturabileceği olumsuz etkiye karşı bir önleyici müdahale sağladığı düşünülmektedir.

Son olarak katılımcıların tamamı RİGP'i faydalı bulmuş ve yine tamamı bundan sonra psikolojik danışma ve psikoeğitim programlarına katılmaya niyetli olduklarını belirtmiştir. Duncan, Holman ve Yang (2007), bireylerin ilişki geliştirme programına katılmalarını sağlayan kişisel özelliklerini inceledikleri çalışmada; evliliğe değer vermek, çift ilişkisinde saygılı ve olgun olmak gibi özellikleri belirlemişlerdir. Silliman ve Schumm (2004), gençlerin evlilik öncesi ilişki geliştirme programlarıyla ilgili algılarını incelediği çalışmada, gençlerin bu tür programları faydalı bulduğunu fakat aşına olmadıklarını belirterek katılma niyetlerinin olmadığını bildirmiştir. RİGP'in deney grubundaki üyelerden bazıları katılma önerisinin partnerlerinden geldiğini ve başlangıçta onu kırmamak için oturuma katıldığını belirtmişti. Katılımcı görüşlerine dair bulgular incelendiğinde alan yazının söylediği gibi başlangıçta temel motivasyonlarının partnerlerine duydukları hassasiyet olmasına karşın RİGP'in ardından programı faydalı ve eğlenceli bulduğu için tekrar katılmayı düşündüğü gözlenmiştir. Bu bakımdan RİGP'in katılımcılara hem ilişkileriyle ilgili hem de bu tür müdahale yaklaşımlarıyla ilgili olumlu bir bakış açısı kazandırdığı düşünülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulgularına göre evlilik öncesi ilişki geliştirme programı olan RİGP çiftlerin ilişki doyumunu arttırmakta ve bu etki en az 2 ay devam etmektedir. Öte yandan romantik inanç düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur. Katılımcılar, RİGP'in kök aileyle ve problem algısıyla ilgili yüksek düzeyde farkındalık kazandırdığını bildirmişlerdir. Katılımcıların en çok etkilendiklerini ifade ettiği müdahale tekniği genogramdır. Katılımcılar RİGP'i faydalı bulmuş ve bu tür müdahale programlarına yeniden katılma konusunda olumlu görüş bildirmiştir.

Bu araştırma çalışma grubunun oluşturulması ve grup etkisinin kontrol altına alınmasıyla ilgili sınırlılıklar içermektedir. Benzer çalışmalarda grup üyelerinin kök ailelerinin sosyoekonomik ve sosyokültürel özelliklerinin bir kontrol değişkeni olarak ele alınması ve plasebo grubu oluşturulması önerilmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre bundan sonraki çalışmalarda RİGP'in SYMBİS ve RE gibi Türk kültürüne uyarlanmış ve Türk kültüründe geliştirilmiş AEP gibi programlarla karşılaştırılarak etki düzeyinin incelenmesi önerilmektedir. RİGP'in uzun dönem kalıcılık etkisini gözlemek için deney ve kontrol grubu çiftlerinin boylamsal çalışmalar yoluyla evlilik doyumunun izlenmesi bu tür programların etki düzeyi ile ilgili daha derin bilgilere ulaşmamızı sağlayacaktır. Bu çalışmada RİGP'in ilişki doyumu ve romantizm inançlarına etkisi incelenmiştir. Bundan sonraki çalışmalarda RİGP'in çatışma çözme, iletişim ve cinsiyet rol algısı gibi değişkenlere etkisinin incelenmesi programın etkisi ile ilgili daha kapsamlı bilgi sunacağı düşünülmektedir.. Son olarak araştırmanın nitel bulgularına dayanarak evlilik öncesi çiftlere veya evli çiftlere yönelik hazırlanan psikoeğitim ve grupla psikolojik danışma programlarında sistemik müdahale tekniklerine yer verilmesi önerilmektedir.

Kaynaklar

- Alkan, C. (1989). Modüler programlama ve Türkiye'de uygulaması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 13-22. Erişim adresi: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/511/6269.pdf>
- Arastaman, G., Fidan Öztürk, İ. ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75. Erişim adresi: <http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/Cilt15/eyabdyuefd24102017y.pdf>
- Atan, A. ve Buluş, M. (2019). Aile iletişim becerileri psikoeğitim programının eşlerin evlilik doyumuna etkisi. *İlköğretim Online*, 18(1), 226-240. Erişim adresi: <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/2823/2490>

- Bagarozzi, D. A. ve Bagarozzi, J. I. (1982). A theoretically derived model of premarital intervention: The building of a family system. *Clinical Social Work Journal*, 10(1), 52-64. doi:10.1007/bf00759872
- Barnacle, R. E. ve Abbott, D. A. (2009). The development and evaluation of a Gottman-based premarital education program: A pilot study. *Journal of Couple & Relationship Therapy*, 8(1), 64-82. doi:10.1080/15332690802626734
- Barnes, S., Brown, K. W., Krusemark, E., Campbell, W. K. ve Rogge, R. D. (2007). The role of mindfulness in romantic relationship satisfaction and responses to relationship stress. *Journal of Marital and Family Therapy*, 33(4), 482-500. doi:10.1111/j.1752-0606.2007.00033.x
- Bateson, G., Jackson, D. D., Haley, J. ve Weakland, J. (1956). Toward a theory of schizophrenia. *Behavioral Science*, 1(4), 251-264. doi:10.1002/bs.3830010402
- Buluş, M. ve Bağcı, B. (2016). Evlilik doyumu: Aile yılmazlığı ve etkili iletişim becerilerinin rolü. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 136-152. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/maeuefd/issue/26849/282356>
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Canel, A. N. (2007). *Ailede problem çözme, evlilik doyumu ve örnek bir grup çalışmasının sınanması*. (Doktora tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü Marmara Üniversitesi, İstanbul. Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> (210292)
- Carlson, R. G., Daire, A. P., Munyon, M. D. ve Young, M. E. (2012). A comparison of cohabiting and noncohabiting couples who participated in premarital counseling using the PREPARE model. *The Family Journal*, 20(2), 123-130. doi:10.1177/1066480712441588
- Carroll, J. S. ve Doherty, W. J. (2003). Evaluating the effectiveness of premarital prevention programs: A meta-analytic review of outcome research. *Family Relations*, 52(2), 105-118. doi:10.1111/j.1741-3729.2003.00105.x
- Carson, J. W., Carson, K. M., Gil, K. M. ve Baucom, D. H. (2004). Mindfulness-based relationship enhancement. *Behavior Therapy*, 35(3), 471-494. doi:10.1016/S0005-7894(04)80028-5
- Carter, B. ve McGoldrick, M. (2010). *The expanded family life cycle* (4 ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Collins, W. A. (2003). More than myth: The developmental significance of romantic relationships during adolescence. *Journal of research on adolescence*, 13(1), 1-24. doi:10.1111/1532-7795.1301001
- Connolly, J. ve McIsaac, C. (2011). Romantic relationships in adolescence. M. K. Underwood ve L. H. Rosen (Yay. haz.), *Social development: Relationships in infancy, childhood, and adolescence* içinde (sayı. 8, ss. 180-199). New York: Guilford.
- Cramer, D. (2004). Satisfaction with a romantic relationship, depression, support and conflict. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 77(4), 449-461. doi:10.1348/1476083042555389
- Crapo, J. S., Bradford, K. ve Higginbotham, B. J. (2019). Preliminary Evaluation of the Couple LINKS Program. *Journal of Couple & Relationship Therapy*, 1-16. doi:10.1080/15332691.2019.1567175
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten yayınevi.
- Curun, F. ve Çapkın, M. (2014). Romantik kıskançlığın bağlanma stilleri, benlik saygısı, kişilik özellikleri ve evlilik doyumu açısından yordanması. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 34(1), 1-22. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/404925>
- Dallos, R. ve Draper, R. (2012). *Aile terapisine giriş : Sistemik teori ve uygulama* (S. Kesici ve C. Kiper, Trans.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Dallos, R. ve Draper, R. (2012). Çift terapisi. Ş. Kesici ve C. Kiper (Yay. haz.). *Aile Terapisine Giriş: Sistemik Teori Ve Uygulama* içinde. Ankara: Nobel Akademi Yayınevi.

- De Roda, A. B. L., Martínez-Iñigo, D., De Paul, P. ve Yela, C. (1999). Romantic beliefs and myths in Spain. *The Spanish Journal Of Psychology*, 2(1), 64-73. doi:10.1017/S1138741600005461
- De Shazer, S., Dolan, Y., Korman, H., Trepper, T., Mccollum, E. ve Berg, I. K. (2007). *More than miracles: The state of the art of solution-focused brief therapy*. New York: Routledge.
- Deveci Sirin, H. ve Deniz, M. E. (2016). The effect of the family training program on married women's couple burnout levels. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(5), 1563-1585. Erişim adresi: <http://www.estp.com.tr/tr/makale/the-effect-of-the-family-training-program-on-married-womens-couple-burnout-levels/>
- Duncan, S. F., Holman, T. B. ve Yang, C. (2007). Factors associated with involvement in marriage preparation programs. *Family Relations*, 56(3), 270-278. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/4541668>
- Duran, Ş. ve Hamamcı, Z. (2010). Evlilik öncesi ilişki geliştirme programının romantik ilişkiler yaşayan üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ve çatışma iletişim tarzları üzerine etkisinin incelenmesi. *Aile ve Toplum*, 6(23), 87-99. Erişim adresi: http://ailetoplum.aile.gov.tr/data/54293f63369dc32358ee2b2e/aile_dergi_23_sayi.pdf
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Ankara: Anı.
- Erikson, E. H. (1984). *İnsanın sekiz çağı*. Ankara: Birey ve Toplum Yayıncılık.
- Erikson, E. H. ve Erikson, J. M. (1998). *The life cycle completed (Extended version)*. New York: WW Norton & Company.
- Eskin, M. (2012). Evlilik terapisi için başvuran çiftlerin evlilik doyumu ve evlilik terapisiyle hakkındaki görüşleriyle ilişkili etmenler. *Klinik Psikiyatri*, 15(1), 226-237. Erişim adresi: https://www.journalagent.com/kpd/pdfs/KPD_15_4_226_237.pdf
- Fletcher, G. J. O. ve Fincham, F. D. (1991). Attribution processes in close relationships. G. J. O. Fletcher ve F. D. Fincham (Yay. haz.). *Cognition in close relationships* içinde.: Psychology Press.
- Fletcher, G. J. O. ve Kininmonth, L. A. (1992). Measuring relationship beliefs: An individual differences scale. *Journal of Research in Personality*, 26(4), 371-397. doi:10.1016/0092-6566(92)90066-D
- Fowers, B. J., Montel, K. H. ve Olson, D. H. (1996). Predicting marital success for premarital couple types based on PREPARE. *Journal of Marital and Family Therapy*, 22(1), 103-119. doi:10.1111/j.1752-0606.1996.tb00190.x
- Furman, W. ve Collins, W. A. (2009). Adolescent romantic relationships and experiences. K. H. Rubin, W. M. Bukowski ve B. Laursen (Yay. haz.). *Handbook of Peer Interactions, Relationships, And Groups* içinde (ss. 341-360). New York: Guilfor.
- Futris, T. G., Barton, A. W., Aholou, T. M. ve Seponski, D. M. (2011). The impact of PREPARE on engaged couples: Variations by delivery format. *Journal of Couple & Relationship Therapy*, 10(1), 69-86.
- Green, A. R. ve Miller, L. D. (2013). A literature review of the strengths and limitations of premarital preparation: Implications for a Canadian context. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 47(2). Erişim adresi: <https://cjc-rcc.ucalgary.ca/article/view/59863>
- Gross, D. ve Grady, J. (2002). Group-based parent training for preventing mental health disorders in children. *Issues in Mental Health Nursing*, 23(4), 367-383.
- Guerney, B. G. (1977). *Relationship enhancement: Skill-training program for therapy, problem prevention, and enrichment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Güven, N. (2005). *İlişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar ve evlilikte problem çözme becerilerinin evlilik doyumu ile ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara Üniversitesi, Ankara. Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

- Hahlweg, K. ve Richter, D. (2010). Prevention of marital instability and distress. Results of an 11-year longitudinal follow-up study. *Behaviour Research and Therapy*, 48(5), 377-383. doi:10.1016/j.brat.2009.12.010
- Harway, M. (2005). *Handbook of couples therapy*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Hendrick, C. ve Hendrick, S. S. (1989). Research on love: Does it measure up? *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(5), 784. doi:10.1037/0022-3514.56.5.784
- Hendrick, S. S. (1988). A generic measure of relationship satisfaction. *Journal of Marriage and the Family*, 50(1), 93-98. doi:10.2307/352430
- Hendrick, S. S., Hendrick, C. ve Adler, N. L. (1988). Romantic relationships: Love, satisfaction, and staying together. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 980. doi:10.1037/0022-3514.54.6.980
- Hendrix, H. (2014). *Hakettiğiniz aşkı yaşayın*. İstanbul: Sistem yayıncılık.
- Hovardaoğlu, S. (2000). *Davranış bilimleri için araştırma teknikleri*. Ankara: VE-GA Yayınları.
- Huang, W. J. (2005). An Asian perspective on relationship and marriage education. *Family Process*, 44(2), 161-173. doi:10.1111/j.1545-5300.2005.00051.x
- Kalkan, M. ve Ersanlı, E. (2008). The effects of the marriage enrichment program based on the cognitive-behavioral approach on the marital adjustment of couples. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 8(3), 977-986. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ837773.pdf>
- Kalkan, M. ve Ersanlı, E. (2009). The effects of the cognitive-behavioral marriage enrichment program on the dysfunctional attitudes of couples. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(36), 129-135. Erişim adresi: <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1590-published.pdf>
- Karahan, F. T. (2007). The effects of a couple communication program on passive conflict tendency among married couples. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(2), 845-858. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ796226>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (23 ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kesici, Ş., Bayrakçı, E., Mert, A. ve Kiper, C. (2015). *Vaka örnekleriyle birlikte aile danışma kuramları ve teknikler* (3 ed.): Nobel Akademi.
- Knee, C. R. (1998). Implicit theories of relationships: Assessment and prediction of romantic relationship initiation, coping, and longevity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(2), 360-370. doi:10.1037/0022-3514.74.2.360
- Knee, C. R. ve Bush, A. (2008). Relationship beliefs and their role in romantic relationship initiation. S. Sprecher, J. Harvey ve A. Wenzel (Yay. haz.), *Handbook of Relationship Initiation* içinde (ss. 471-486). New York: Taylor & Francis.
- Knutson, L. ve Olson, D. H. (2003). Effectiveness of PREPARE program with premarital couples in community settings. *Marriage & Family: A Christian Journal*, 6(4), 529-546. Erişim adresi: https://www.prepare-enrich.com/pe/pdf/research/aacc_study_2003.pdf
- Küçükarslan, M. ve Gizir, C. A. (2013). Romantik İnançlar Ölçeği'nin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 461-469. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/mersinefd/article/view/1002000312/1002000331>
- Litzinger, S. ve Gordon, K. C. (2005). Exploring relationships among communication, sexual satisfaction, and marital satisfaction. *J Sex Marital Ther*, 31(5), 409-424. doi:10.1080/00926230591006719
- Mahin, A., Noah, S. B. M., Hassan, S. A. B. ve Baba, M. B. (2012). Comparison the effects of communication and conflict resolution skills training on marital satisfaction. *International Journal of Psychological Studies*, 4(1), 182. doi:10.5539/ijps.v4n1p182
- Markman, H. J., Floyd, F. J., Stanley, S. M. ve Storaasli, R. D. (1988a). Prevention of marital distress: A longitudinal investigation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(2), 210-217. doi:10.1037/0022-006X.56.2.210

- Markman, H. J., Floyd, F. J., Stanley, S. M. ve Storaasli, R. D. (1988b). Prevention of marital distress: a longitudinal investigation. *Journal of consulting and clinical psychology*, 56(2), 210.
- Markman, H. J., Renick, M. J., Floyd, F. J., Stanley, S. M. ve Clements, M. (1993). Preventing marital distress through communication and conflict management training: a 4-and 5-year follow-up. *Journal of consulting and clinical psychology*, 61(1), 70. doi:10.1037/0022-006X.61.1.70
- Markman, H. J., Stanley, S. ve Blumberg, S. L. (1994). *Fighting for your marriage: positive steps for preventing divorce and preserving a lasting love* (Vol. 36). San Francisco: John Wiley & Sons by Jossey-Bass.
- McGoldrick, M., Carter, B. A. ve Preto, N. A. G. (2015). *The expanding family life cycle: individual, family, and social perspectives* (M. McGoldrick, B. A. Carter ve N. A. G. Preto Ed. 5 ed.): Pearson.
- McGoldrick, M., Gerson, R. ve Shellenberger, S. (1999). *Genograms: Assessment and intervention*. New York: WW Norton & Company.
- Metis, S. ve Cupach, W. R. (1990). The influence of relationship beliefs and problem-solving responses on satisfaction in romantic relationships. *Human Communication Research*, 17(1), 170-185. doi:10.1111/j.1468-2958.1990.tb00230.x
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Kaliforniya: Sage.
- Olson, D. H. ve Olson, A. K. (1999). PREPARE/ENRICH program: version 2000. R. Berger ve M. T. Hannah (Yay. haz.), *Preventive approaches in couples therapy* içinde (s. 196-216). Philadelphia: Brunner/Mazel.
- Olson, D. H., Olson, A. K. ve Larson, P. J. (2012). Prepare-Enrich program: Overview and new discoveries about couples. *Journal of Family & Community Ministries*, 25, 30-44. Erişim adresi: <https://www.prepare-enrich.com/pe/pdf/research/newdiscoveries.pdf>
- Parrot, L. ve Parrot, L. (1995). *Saving your marriage before it starts*. Grand Rapids, Michigan: Eerdmans.
- Parrott, L. (2006). *Saving your marriage before it starts: seven questions to ask before and after you marry*: Zondervan.
- Parrott, L. ve Parrott, L. (2006). *Saving your marriage before it starts*. Michigan: Zondervan.
- Pines, A. M. (1996). *Couple burnout: Causes and cures* (2 ed.). New York: Routledge.
- Rasheed, J. M., Rasheed, M. N. ve Marley, J. A. (2010). *Family therapy: Models and techniques*. Kaliforniya: Sage.
- Regan, P. C. (1998). Of lust and love: Beliefs about the role of sexual desire in romantic relationships. *Personal Relationships*, 5(2), 139-157. doi:10.1111/j.1475-6811.1998.tb00164.x
- Sakalli-Uğurlu, N. (2003). How do romantic relationship satisfaction, gender stereotypes, and gender relate to future time orientation in romantic relationships? *The Journal of psychology*, 137(3), 294-303. doi:10.1080/00223980309600615
- Saraç, A., Hamamcı, Z. ve Güçray, S. (2015). Üniversite öğrencilerinin romantik ilişki doyumunu yordaması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(43), 69-81. doi:10.17066/pdrd.96513
- Sardoğan, M. E. ve Karahan, T. F. (2005). The effect of human relation skill training program for married couples on the level of marital adjustment of married couples. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 38(2), 89-102. Erişim adresi: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/146/1051.pdf>
- Sarı, T. (2008). *Üniversite öğrencilerinde romantik ilişkilerle ilgili akılcı olmayan inançlar, bağlanma boyutları ve ilişki doyumunu arasındaki ilişkiler*. (Doktora tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara. Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Schlippe, A. V. ve Schweitzer, J. (2016). *Sistemik müdahaleler* (T. Akbaş, E. Yıldızeli ve B. Bozoğlan, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

- Schmidt, C. D., Luquet, W. ve Gehlert, N. C. (2016). Evaluating the Impact of the “Getting The Love You Want” Couples Workshop on Relational Satisfaction and Communication Patterns. *Journal of Couple & Relationship Therapy*, 15(1), 1-18. doi:10.1080/15332691.2014.978061
- Silliman, B. ve Schumm, W. R. (2000). Marriage preparation programs: A literature review. *The Family Journal*, 8(2), 133-142. doi:10.1177/1066480700082004
- Silliman, B. ve Schumm, W. R. (2004). Adolescents' perceptions of marriage and premarital couples education. *Family Relations*, 53(5), 513-520. doi:10.1111/j.0197-6664.2004.00060.x
- Soylu, Y. ve Kağnıcı, D. Y. (2015). Evlilik uyumunun empatik eğilim, iletişim ve çatışma çözme stillerine göre yordanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(43), 44-54. Erişim adresi: <http://pdrdergisi.org/index.php/pdr/article/view/5/6>
- Sprecher, S. ve Metts, S. (1989). Development of the Romantic Beliefs Scale and examination of the effects of gender and gender-role orientation. *Journal of Social and Personal Relationships*, 6(4), 387-411. doi:10.1177/0265407589064001
- Sprecher, S. ve Metts, S. (1999). Romantic beliefs: Their influence on relationships and patterns of change over time. *Journal of Social and Personal Relationships*, 16(6), 834-851. doi:10.1177/0265407599166009
- Stanley, S. M. (2001). Making a case for premarital education. *Family Relations*, 50(3), 272-280. doi:10.1111/j.1741-3729.2001.00272.x
- Türnüklü, A. (2001). Eğitim bilim alanında aynı araştırma sorusunu yanıtlamak için farklı araştırma tekniklerinin birlikte kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, 26(120). Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5242/1404>
- Williams, L. M., Riley, L. A. ve Van Dyke, D. T. (1999). An empirical approach to designing marriage preparation programs. *American Journal of Family Therapy*, 27(3), 271-283. doi:10.1080/019261899261970
- Worden, M. (2013). *Aile terapisinin temelleri*. Adana: Nobel.
- Yalçın, İ. ve Ersever, O. G. (2010). İlişki geliştirme programının üniversite öğrencilerinin ilişki doyum düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 185-201. Erişim adresi: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/16-published.pdf>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, T. ve Kalkan, M. (2010). Evlilik öncesi ilişki geliştirme programının çiftlerin ilişki doyumuna etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1893-1920. Erişim adresi: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=bc574035-d8ec-4550-b184-2a0f5b97f86f%40pdc-v-sessmgr05>

Extended Abstract

Introduction

It is significant for the single young adults to overcome the development crisis via fulfilling developmental tasks. In this respect, Psychosocial Support Programs have been designed through premarital relationship enrichment programs. The purpose of these programs is to build up awareness about healthy relationship in order to reduce the destructive consequences and risk factors of an unhealthy one for both children and adults.

The purpose of these programs is to find an answer “whether RREP has an effect on the young adult individuals’ level of relationship satisfaction and romantic beliefs score or not”.

Method

In this research conducted by a mixed research method, the randomized pretest- posttest control group design was carried out so as to identify the effects of RREP on dependent variables, while

phenomenological method was employed as a qualitative research technique in order to determine participants' awareness and their point of views about RREP process.

The study group consisted of 16 young adults in a romantic relationship forming 8 couples: 4 couples in the experimental group and 4 couples in the control group. The Romantic Beliefs Scale was used so as to measure the level of romantic beliefs and Romantic Relationship Satisfaction Scale was applied to find out the relationship satisfaction. RREP interview form was also used to determine study group's beliefs on RREP process.

In this study, RREP was taken as the independent variable while relationship satisfaction and romantic beliefs were handled as the dependent variables. RREP was applied to the experimental group through 11 sessions enduring 120 minutes each. Romantic relationship satisfaction and relationship belief levels of the participants in both experimental and control group were measured via applying The Romantic Relationship Satisfaction Scale and The Romantic Relationship Beliefs Scale as pretest, posttest and follow-up after 2 months (8 weeks) interval.

RREP is a premarital relationship enrichment program based on systemic approach which aims at building up awareness. Mann-Whitney U Test and Wilcoxon Signed-Rank Test were conducted for the analysis of quantitative data while content analysis was employed on qualitative data through thematic coding. 16 codes grouped into 3 themes were systemically analyzed.

Results

The quantitative findings of the research show that there is a significant difference between pretest and posttest considering the average sequence and totals of difference scores of the experimental group in terms of relationship satisfaction. Posttest scores in the Relationship Satisfaction Scale were found higher. ($Z_{e.satisfaction} = -2.53, p < .05$) When the average sequence and totals of difference scores of pretest and posttest carried out in the control group were analyzed, it was found that there is no significant difference between these two test scores. ($Z_{c.satisfaction} = -1.61, p > .05$) No significant difference was found for both experimental and control group upon analyzing difference scores of romantic beliefs. ($Z_{e.belief} = -1.40, Z_{c.belief} = -.70, p > .05$).

As the results showing the variances between the posttest and follow-up scores were examined, it was found that there is no significant difference between posttest and follow-up scores of the experimental group and control group in terms of relationship satisfaction considering the average sequence and totals of difference scores in Relationship Satisfaction Scale. ($Z_{e.satisfaction} = -.95, p > .05$) ($Z_{c.satisfaction} = -1.58, p > .05$). Likewise, no significant difference was found for both groups in terms of their difference scores in Romantic Beliefs Scale. ($Z_{e.belief} = -.21, Z_{c.belief} = -.91, p > .05$).

According to the qualitative findings of the study, participants declared that they gained awareness about mostly the family of origin (%62.5), and perception of problem (%62.5) upon analyzing their views on awareness. Subsequently, they claimed to get an awareness about their partner's family of origin (%50), power and use of power (%37.5), sexuality (%25) and partner selection (%12.5) respectively. Upon taking into consideration the participants' views on the most impressive technique used in the program, genograms were found to be the mostly mentioned one (%87.5). Subsequently, externalization, circular and miracle questions (%25), competitions (%25), role playing (%12.5), preserving and changing activity (%12.5), mind mapping (%12.5) were the other activities and sessions mentioned by the participants as impressive.

It can be asserted that all the participants have found RREP useful and built up a positive attitude towards attending to the following psychoeducational programs.

Discussion

In this study, the effects of RREP on the participants' relationship satisfaction and romantic belief levels were examined. As a conclusion, it was found that there is a significant difference between posttest and pretest scores of experimental group. So, it can be inferred that RREP has a positive effect on the relation satisfaction of non-married couples. Upon examining the studies about the premarital relationship enrichment programs, Yalçın and Ersever (2010), Yılmaz and Kalkan

(2010) and Duran and Hamamcı (2010) claim that premarital enrichment programs increase the level of relationship satisfaction. Within the literature review, many studies show that premarital enrichment programs provide a positive effect on the relationship satisfaction (Carlson, Daire, Munyon & Young, 2012; Green & Miller, 2013). There is a parallelism between the findings of this study and the previous studies on premarital enrichment programs.

As the qualitative findings of the study were examined, it was discovered that the participants mostly put an emphasis on their awareness about communication and the change in their perceiving the problem. P8 defined the effect of RREP with regard to communication as follows:

“I found that both parts can be right at the same time, though S/he seemed to be false at first. We can make a compromise through communicating moderately. (P8)”

Moreover, more than half of the participants came to an awareness about their family of origin, while half of them obtained awareness about their partners' family of origin. It was assumed that the activities related to family of origin led the participants to know each other better and to make them closer and have a more intimate relationship. P6 and P7 described their awareness about their family of origin and their partners' family of origin through these words:

“It really affected me to find out that my relationship with my family is that weak. There is lack of emotional sharing within my family. (P6)”

As the findings mentioned above, it was assumed that participants' views supported and explained the quantitative findings presenting that RREP increases the relationship satisfaction.

Another finding showing the effect of RREP on relationship satisfaction was found through follow-up test. It was found that the effect of RREP on relationship satisfaction was still active and valid despite 8 weeks. It was noticed that relationship enrichment programs formed with different characteristics have also effects on the variables related to the relationship satisfaction with regard to the follow-up tests (Fowers, Montel & Olson, 1996; Schmidt, Luquet & Gehlert, 2016).

In this study, the effects of RREP on the romantic beliefs were examined, yet it was found that RREP had no effects on romantic beliefs. The studies dealing with the romantic beliefs present that romantic beliefs have effects on starting up and maintaining a relationship (Knee & Bush, 2008), overcoming relationship stress and avoiding ending the relationship (Knee, 1998), sexuality and sexual passion (Regan, 1998), love, satisfaction and approval (Sprecher & Metts, 1999). In this respect, RREP's not having an effect on romantic beliefs in this study is parallel to the other studies in the literature since it is a premarital relationship enrichment program.

In conclusion, RREP was regarded as beneficial and effective by all the participants and moreover, they declared that they would be eager to attend to the future psychoeducational programs. In this respect, it is considered that RREP has given a positive perspective to the participants about their relationship and also intervention approaches.

Devlet Ortaokulu ve Liselerinde Yaşanan Disiplin Problemleri*

Discipline Problems at Public Lower Secondary Schools and High Schools

Hasan DEMİRTAŞ**, Fatih PEHLİVAN ***

Öz: Bu araştırmanın amacı; ortaokul ve liselerde yaşanan disiplin problemlerini, bu disiplin problemlerinin nedenlerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın verileri öğretmen ve öğrencilere uygulanan anket ve ölçeklerle elde edilmiştir. Araştırmanın verilerinin analizinde betimsel istatistik analizleri, Mann Whitney U ve Kruskall Wallis testleri, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi yapılmış, eta- kare (η^2) ve Cohen's d katsayıları hesaplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; sınıfın huzurunu bozma, kavga, sigara içme, okul malına zarar verme ve öğrencileri tehdit etme okullarda en yoğun şekilde yaşanan disiplin problemleridir. Mesleki ve Teknik Liselerde araştırmada belirtilen bütün disiplin problemlerinin yaşanma sıklığının diğer lise türlerine göre daha yaygın olduğu belirlenmiştir. Disiplin problemlerinin nedenleri konusunda araştırmaya katılan öğretmen ve öğrenci görüşlerinin ölçeğin bütün boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve ölçeğin bütün boyutlarında öğretmenlerin daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul disiplini, disiplin sorunları, disiplin sorunlarının nedenleri

Abstract: The aim of this study is to reveal teachers' and students' views regarding the discipline problems and the reasons of these problems at lower secondary schools and high schools. In the study, descriptive method was used. The data in the study was collected through surveys and scales from teachers and students. The data was analyzed by using descriptive statistical analyses, Mann Whitney U and Kruskall Wallis Tests, independent samples t-test, one-way ANOVA, and the eta- square (η^2) and Cohen's d coefficient were calculated. According to the results of the study: disruptive behaviors in class, fighting, smoking, damaging school properties and threatening students are the most common discipline problems at schools. Compared to the other schools, it was found out that all discipline problems mentioned in the study have the most frequency of occurrence in Vocational and Technical High Schools. The views of teachers and students regarding the reasons of discipline problems differ significantly in all subscales and for all subscales teachers have higher means.

Keywords: School discipline, discipline problems, reasons of discipline problems

Giriş

Ürünü insan olan eğitim sistemlerinin amacı okullar yoluyla toplumu oluşturan bireylerin yetiştirilmesi ve bir arada yaşamanın gerektirdiği birtakım davranışları kazanmasını sağlamaktır. Günümüz eğitim paradigmasında bireylerin ve toplumun çeşitli sosyal, ekonomik, politik, kültürel ve teknolojik ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla okullarda verilen eğitim ile insanların kurallara ve düzenlemelere uymasının sağlanması amaçlanmaktadır (Şimşek, 1997).

Eğitime ilişkin bütün teoriler, düzenli bir öğrenme ortamı yaratarak öğrencilerin okuldaki başarılarını arttırmayı amaçlamaktadır (Tosun, 2002). Öyle ki, okullarda istenilen düzeyde öğrenmenin gerçekleşmesi ve eğitimsel hedeflere ulaşılması öğrencilerin ve okul personelinin kendilerini güvende ve özgür hissettikleri bir eğitim ortamının sağlanmasına bağlıdır (Güven ve Dönmez, 2002). Okullarda verimli ve etkin bir eğitim ve öğretimin gerçekleştirilmesinin ön koşulu güvenli, düzenli ve disiplinli bir okul ve sınıf ortamının oluşturulmasıdır (Özdemir, 2007).

* Bu çalışma, ikinci yazarın, birinci yazar danışmanlığında, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yürütülen “Ortaokul ve Liselerde Yaşanan Disiplin Problemlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir

** Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya-Türkiye, ORCID:0000-0002-4223-5786, e-posta: hasan.demirtas@inonu.edu.tr

*** Dr., MEB, Malatya, Türkiye, ORCID: 0000-0003-3258-6635 e-posta: fatihpehlivan@yahoo.com

Okullarda uygulanan disiplinin amacı; öğrenciye kendi davranışını istenen davranışlarla kıyaslayarak öz denetleme, öz değerlendirme alışkanlığı ve yeterliği kazandırmak, öğrencinin sosyalleşmesini geliştirmek; doğru düşünme ve değerlendirme ölçütü çerçevesinde hareket etme alışkanlığı vermek (Sarıtaş, 2003), okulda uyulması gereken davranışların ilke ve kurallarını öğretmek, öğrencilerin bu ilke ve kurallara uygun olarak davranıp davranmadığını izlemektir (Başaran, 2000).

Okulda disiplini sağlamak öğrencilere öğrenme ortamı oluşturmak için bir araçtır. Öyle ki, öğrenciler düzensiz ve güvenli olmayan bir sınıfta ya da okulda öğrenemezler. Her ne kadar iyi disiplin etkili öğrenmeyi garanti etmese de, iyi bir okul disiplini öğrencilerin önceki öğrenmeleri, mevcut kaynaklar, öğrencilerin motivasyonu gibi öğrenmeyi etkileyen önemli bir etkidir. Öğrencilerin sosyalleşmesinde okul önemli ve kaçınılmaz bir rol oynar (Munn ve diğerleri, 2000).

İyi yapılandırılmış bir disiplin sistemindeki yaptırımlar ve düzenlemeler, öğrencilerin istenmeyen davranışlar sergilememesi için caydırıcı nitelik taşıyabilir. Her ülkenin eğitim sisteminin genel amacı, uygun davranışlarla donatılmış bireyler yetiştirmektir. Bununla birlikte ileri demokratik ülkelerde özgürlük bir sorun haline gelmekte; temel özgürlükler yayılıp yaygınlaştıkça okul eğitimi, okul çağındaki çocuklara sınırlayıcı ve zorlayıcı bir baskı aracı gibi görünmeye başlamaktadır (Güvenç ve diğerleri, 1990). Disiplin problemlerinin daha sık görüldüğü okullarda öğretmenlerin öğretim sürecini başlatabilmesi için düzenli bir ortam oluşturması ve bunun için de daha fazla zaman harcaması gerekmektedir. 2009 yılında yayımlanan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) sonuçları okulda oluşturulan disiplin ikliminin öğrenci performansı ile yüksek düzeyde ilişkili olduğunu göstermektedir (OECD, 2011).

Okullarda eğitsel çabaları engelleyen her türlü davranış istenmeyen davranış olarak nitelendirilmektedir (Başar, 1999). Okul disiplini ile ilgili yapılan araştırmalarda (Gupta, 2006; Güven ve Dönmez, 2002; Marzano, 2003; Marzano, Marzano ve Pickering, 2008; Sarpkaya, 2007; Siyez, 2009; Şişman ve Turan, 2008) okul genelinde istenmeyen öğrenci davranışları; öğrenci kavgaları, kural ve yönetmeliklere itaatsizlik, öğretmenlere saygısızlık, sınıfa geç gelme, okuldan kaçma, zorbalık, argo sözcükler ve hakaretler, öğrenci-öğretmen anlaşmazlıkları, okul çevresindeki bazı kişilerin öğrencileri rahatsız etmeleri okullarda disiplin bozucu davranışları olan öğrencilerin olması, bazı öğrencilerin başka öğrenciler tarafından zorla paralarının ya da eşyalarının alınması, hırsızlık, okulda kanunen yasaklanmış suç aleti bulundurma, öğretmenleri tehdit eden öğrenciler, çeteleşme, cinsel taciz, dersin işlenmesinin sürekli olarak engellenmesi, gürültü yapma ve sınavlarda kopya çekme, kılık kıyafetine özen göstermemek, derslere ilgisizlik, derste konuşma, dersle ilgili sorumluluk almak istememe, derste söz almadan konuşma, kopya çekme davranışları olarak sıralanmaktadır.

İstenmeyen öğrenci davranışlarının nedenleri

Okul ortamında istenilen düzeyde bir disiplinin varlığını sağlamak için garantili bir yol yoktur. Fakat pozitif bir eğitim ortamı oluşturmak, etkili ve başarılı bir okul ortamı yaratmak için (Ada ve Çetin, 2006) öğrenci, aile, yöneticiler, okulun fiziksel yapısı gibi birtakım etkenlerin göz önünde bulundurulması gerekir.

Öğrenciler arasında sosyal, ekonomik ve psikolojik yönlerden çok çeşitli farklılıklar vardır. Ailenin gelir ve eğitim düzeyi, çocuk sayısı, değerleri, inançları, ana babanın mesleği, çocuğa ve okula karşı tutumları, eğitime verdikleri değer, çocuğun cinsiyeti, yetenekleri, fiziksel özellikleri, yaşı gibi birçok yönden öğrenciler birbirlerinden farklıdırlar. Bütün bu farklı özellikleriyle sınıfa gelen öğrencilerin davranışlarında, olaylara bakış açılarında, kendilerini ifade etmede farklılıkların olması doğaldır (Şişman ve Turan, 2008).

Sınıf düzeninde ve öğrenmenin etkililiği konusunda sınıf içi ilişkiler dokusu önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmen, gücü ve öğretimin amaca ulaşması açısından bu yapıyı sağlıklı bir şekilde oluşturmalıdır (Celep, 2000). Öğretmenin sınıf yönetimi konusundaki yeterliliği öğrenci davranışlarını yönetmede ve disiplini sağlamada kolaylık sağlayacaktır (Şişman ve Turan, 2008).

Eğitsel liderler olarak okul yöneticileri okulun kültür, değer ve inançları ile uyumlu, okul çapında disiplini sağlayacak bir öğrenme ortamı oluşturmak için gayret göstermelidir. Kurumsal disiplini etkileyen faktörler; öğrenci performans, tutum ve davranışının yönetimi ve alınan önlemlerdir. Bu önlemler şu konuları içermektedir (Deshmukh ve Naik, 2010): akademik başarı, okula ve özellikle öğretilen derslere yönelik tutumlar, sosyal davranış problemleri (disiplin problemleri, zorbalık, alkol vb.), ait olma/yabancılaşma duygusu, okulu bırakma oranları vb., öğretmenlerin tutum ve işbirliği, öğretim programının niteliği.

Davranış oluşturma ve değiştirme amaçlı etkinlikler bütünü olarak nitelendirilen eğitim süreci okullar yoluyla yürütülmektedir. Okullar öğrencileri dış çevrenin güçlüklerinden korumak ve onlar için yaşamı kolaylaştırmak, dış çevrede kolay rastlanabilecek istenmeyen nitelikteki davranışları okulun içine sokmayarak öğrenci davranışlarını düzenlemek ve toplumsal yaşamda olmayan dengeyi aynı forma, sıra, öğretmen vb. unsurlar ile kendi sınırları içerisinde kurması gereken kurumlardır (Başar, 1999).

Okul çapında disiplin politikası, her öğretmenin sınıf içi davranış standartları geliştirmesi açısından genel ilkeleri oluşturabilir. İdeal olarak, bu ilkeler bir öğretmenin standartlarının diğer öğretmenleriyle çatışmasını önlemek için yeterli yönlendirme sağlarken öğretmenlere bir otonomi verecek esnekliktedir. Okul çapındaki disiplin politikası bireysel olarak öğretmenin sınıf standartlarının uygulanmasını destekleyici olabilir (Cangelosi, 2016).

Disiplin ve öğretim programı birbirinin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilmektedir. Birbirinden net bir şekilde bağımsız gibi görünseler de, amaçlar ve süreçlerde bu ikisinin bir bütün olduğu ve birbirini tamamladığı görülmektedir. Olası disiplin problemleri bütünlük öğretimsel süreçlerin uygulanmasıyla önlenir. Yani herhangi bir disiplin problemi öğretmen tarafından öğretimsel içeriğe dahil edilebilir (Edwards, 2011).

Sınıfın fiziksel yapısının düzeni öğretmenin öğretim etkinliklerini rahat bir biçimde yürütmesinde ve öğrencinin derse etkin katılımında önemli rol oynamaktadır (Celep, 2000). Sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin etkinlikler, sınıf yönetimi etkinliklerinin diğer bir boyutudur. Sınıf ortamının genişliği, sınıf alanının çeşitli etkinliklerin yapımı için bölünmesi, ısı, ışık, gürültü düzenekleri, renkler, temizlik, estetik, eğitsel araçlar, oturma düzeni öğrencilerin gruplanması bunların başlıcalarıdır (Ada ve Çetin, 2006; Başar, 2014).

Okullarda yaşanan disiplin problemlerine neden olan etmenler sadece okul içindeki durumlarla da sınırlı değildir. Öğrencilerdeki istenmeyen davranışlarının okul dışı birçok durumdan da etkilenebileceği söylenebilir. Öyle ki, insan davranışları onun parçası olduğu doğanın, çevrenin bilinmesi halinde daha iyi anlaşılır (Türnüklü, 2006). Öğrencinin yaşadığı ve okulun bulunduğu çevre, aile ile ilgili konular vb. unsurlar bu davranışların tetikleyicisi olabilir. Okulda karşılaşılan disiplin sorunlarının çoğunun temelinde çocuğun ailede kazanmış olduğu kişilik özellikleri ve alışkanlıklar yatmaktadır (Ada ve Çetin, 2006).

Okullarda yaşanan disiplin problemleri, okullarda gittikçe büyüyen bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Okullarda karşılaşılan istenmeyen davranışların niteliği, türü, şiddeti ve bunların nedenleri okuldan okula farklılık göstermektedir. Bu çalışmanın amacı okullarda yaşanan disiplin problemleri ve bunların nedenlerini öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayalı olarak ortaya koymaktır.

Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Milli Eğitim Müdürlüğü verileri ile öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre okullarda yaşanan disiplin problemleri nelerdir ve bu disiplin problemlerinin yaşanma sıklığı, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre *eğitim kademesine* (ortaokul, lise), *liselerde ise lise türüne* göre (Anadolu Lisesi, Fen Lisesi ve Mesleki ve Teknik Lise) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen ve öğrencilerin disiplin problemlerinin nedenlerine ilişkin görüşlerinin dağılımı nasıldır ve bu dağılım öğretmen ve öğrenci görüşlerine, öğretmenlerin cinsiyeti ve meslekteki kıdemlerine göre ve öğrencilerin cinsiyet ve eğitim kademesine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Bu araştırma, tarama modeline dayalı betimsel bir çalışmadır. Araştırmada öğretmenlerin ve öğrencilerin disiplin problemlerine ve nedenlerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, kıdem, okul türü, okulların bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinde bireyler ya da gruplar arasındaki farklılıkların nedenleri ve sonuçlarını belirlemede başvurulan *nedensel karşılaştırmalı desen* (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012) kullanılmıştır.

Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini 2016-2017 öğretim yılında Malatya merkez ilçelerde bulunan resmi ortaokul ve liselerdeki öğretmenler (N=6141) ve öğrenciler (N=68921) oluşturmaktadır. Araştırmada belirli bir değişken dikkate alınarak, değişkene ilişkin evrenin sahip olduğu özelliklerin örnekleme de aynı oranda temsil edilmesinin amaçlandığı tabakalı örnekleme yöntemine başvurulmuştur (Altunışık ve diğ., 2010). Araştırma kapsamında öğretmen ve öğrencilerin evren ve örnekleme dağılımı Tablo-1’de verilmiştir. Okullarda uygulanan anketlerden içtenlikle, tam ve eksiksiz olarak yanıtladığı belirlenen toplamda 691 öğretmen ve 1001 öğrenci anketi analizler için değerlendirmeye alınmıştır.

Tablo 1.
Öğrenci ve Öğretmen Sayılarının Evren (N) ve Örnekleme (n) Dağılımı

Değişken		Öğretmen				Öğrenci			
		N=6141	%	n=691	%	N=68921	%	n=1.001	%
Cinsiyet (Ortaokul- Lise)	Kadın	2.559	41,6	349	50,5	32.750	47,5	504	50,3
	Erkek	3.582	58,4	342	49,5	36.114	52,5	497	49,7
Okul türü (Ortaokul- Lise)	Ortaokul	3.160	51,5	414	59,9	34.887	50,6	449	44,9
	Anadolu L.	1.088	36,5	113	16,4	14.142	41,5	257	25,7
	Fen/ Sosyal B. L.	121	4,1	35	5,1	1.540	4,5	109	10,9
	Mesleki ve Teknik L.	1.772	59,4	129	18,7	18.352	54	186	18,6

Veri toplama araçları

Okullarda yaşanan disiplin problemlerinin ve bu problemlerin nedenlerinin belirlenmesinde araştırmacı tarafından geliştirilen “Okullarda Yaşanan Disiplin Problemleri Anketi” ve “Okullarda Yaşanan Disiplin Problemlerinin Nedenleri Ölçeği” kullanılmıştır.

Veri toplama araçlarının geliştirilmesi sürecinde belirlenen ortaokul ve liselerdeki öğretmen ve öğrencilere dağıtılan formlar aracılığıyla görüşleri sorulmuştur. Araştırmaya gönüllü olarak katılan farklı okul türlerinden 145 öğretmen ve 446 öğrenciden toplanan bu formlardaki veriler değerlendirilerek disiplin problemleri ve nedenleri belirlenmiştir. Oluşturulan ölçme araçlarının kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla alınan uzman görüşlerinin değerlendirilmesinden sonra veri toplama aracında yer alan maddeler okullarda yaşanan disiplin problemleri için 28 madde, bu problemlerin nedenleri için ise 48 madde olarak düzenlenmiştir.

Anketin geliştirilmesi sürecinde öncelikle konuyla ilgili yapılan alan yazın taraması sonucu disiplin problemlerine ilişkin alt alanlar belirlenmiş, araştırmada vurgulanan demografik değişkenlere dayalı olarak belirlenen ortaokul ve liselerdeki öğretmen ve öğrencilere dağıtılan formlar aracılığıyla “Okulunuzda yaşanan disiplin problemleri nelerdir?” şeklinde açık uçlu olarak sorulmuş soruya katılımcıların yanıt vermesi beklenmiştir. Araştırmaya konu olan disiplin problemleri ile ilgili elde edilen bulgulardan yararlanılarak bir madde havuzu oluşturulmuş, araştırma sorularının belirlenmesi için yapılan ön-uygulamada öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayalı olarak okullarda yaşanan disiplin problemlerinin neler olduğunun sayısal dökümü yapılmıştır. Öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayalı olarak oluşturulan bu soruları desteklemek için disiplin yönetmelikleri incelenerek, öğrenciler ve öğretmenler tarafından vurgulanmayan

noktalar ankete eklenmiş ve okullarda yaşanan disiplin sorunlarıyla ilgili 33 maddelik denemelik veri toplama aracı oluşturulmuştur. Oluşturulan veri aracının kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla, İnönü Üniversitesi'nden Eğitim Yönetimi alanında üç öğretim üyesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında bir öğretim üyesi, Eğitim Programları alanında bir öğretim üyesi, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümünden bir öğretim üyesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi bölümünden bir öğretim üyesi ve biri ortaokul biri de lise olmak üzere iki rehber öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşlerinin değerlendirilmesinden sonra veri toplama aracında yer alan maddeler okullarda yaşanan disiplin problemleri için 28 madde olarak düzenlenmiş ve "Okullarda Yaşanan Disiplin Problemleri Anketi" olarak kullanılmasına karar verilmiştir. Bu anket beşli likert tipi sorular olarak hazırlanmıştır. Likert-tipi sorular kullanılarak oluşturulan anketler likert ölçeği ile aynı özellik göstermemektedir. Likert ölçekleri katılımcının bir konu hakkındaki genel görüşüne ulaşmak için tek tek sorulara verdiği cevapların toplamının alındığı ölçeklerdir. Likert-tipi sorular 1'den başlayarak soruda kullanılan seçenek sayısına kodlanır. Bu kodlamada en olumsuz cevap en düşük bir (1) rakamı ile en olumlu cevap ise en yüksek rakam beş (5) ile temsil edilir. Bu sıralı kodlamadan dolayı Likert tipi sorular sıralı (ordinal) veri olarak kabul edilir. Sorulan sorularda Likert tipi beşli derecelendirme kullanılmıştır. Bunlar *1-Hiçbir zaman, 2-Nadiren, 3-Bazen, 4-Sık sık ve 5-Her zaman* şeklindedir.

Araştırmada okullarda yaşanan disiplin problemlerinin nedenlerini belirlemek amacıyla 48 maddelik veri toplama aracının ölçek olarak düzenlenmesi planlanmıştır. Denemelik ölçeğin yapı geçerliliğinin test edilmesi amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) teknikleri kullanılmıştır. AFA ve DFA çalışmaları için iki ayrı örneklem üzerinde pilot uygulama yapılmıştır. Denemelik ölçek formu 2016-2017 eğitim öğretim yılı ikinci yarısında Malatya ili merkez ilçe sınırları içerisinde bulunan 12 okulda görev yapan 221 öğretmene uygulanmıştır. AFA öncesinde, verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett's Test of Sphericity testiyle incelenmiştir. KMO katsayısının 0.60'dan yüksek olması durumunda, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2014). Elde edilen değerlere göre (Kaiser Meyer Olkin = .950, Bartlett's Test of Sphericity= 13795,17, df= 406, p= .000), verilerin faktör analizi için uygun olduğu sonucuna ulaşıldıktan sonra açımlayıcı faktör analizine geçilmiştir. Açımlayıcı faktör analizinde, yaygın kullanılan tekniklerden biri olan ve değişken azaltma ve anlamlı kavramsal yapılara ulaşmayı amaçlayan temel bileşenler analizi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2014). Analizden elde edilen faktörlerin yorumlanması ve isimlendirilmesini kolaylaştırmak için yaygın bir dik döndürme tekniği olan *Varimax*tan yararlanılmıştır (Altunışık ve diğerleri, 2010).

Faktörlerin oluşturulmasında faktör yük değerlerinin .30 ya da daha yüksek olması, maddelerin tek bir faktörde yüksek yük değerine diğer faktörlerde ise, düşük yük değerine sahip olması ve birden fazla faktörde yüksek yük değeri almaları, durumunda ise her iki yük değeri arasındaki farkın en az .10 olması, her bir faktörün özdeğerinin en az 1 olması ölçütleri dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, 2014).

Yapılan ilk açımlayıcı faktör analizi sonucunda, belirtilen ölçütlere uymayan toplam 19 madde ölçekten çıkarılarak faktör analizi yinelenmiştir. Yinelenen AFA sonuçları Tablo-2'de gösterilmiştir.

Tablodaki bulgular incelendiğinde, önemli olarak belirlenen faktörlerden birincisinin ölçeğe ilişkin toplam varyansın %40,67'sini, ikincisinin %8,4'ünü, üçüncüsünün % 6,87, dördüncüsünün %4,68'ini, beşincisinin %4,33'ünü ve altıncısının ise %3,7'sini açıkladığı görülmektedir. Altı faktör tarafından açıklanan toplam varyans oranı ise %68,74'tür. Büyüköztürk (2014) analiz edilen değişkenlerle ilgili toplam varyansın 2/3'ü kadar miktarının ilk olarak kapsadığı faktör sayısının önemli faktör sayısı olarak değerlendirilebileceğini ifade etmektedir. Bu araştırmadaki ölçme aracında altı faktör tarafından açıklanan varyansın yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan AFA sonucunda ölçeğin toplam 29 maddeden oluşan altı faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Faktör analizi sonucu elde edilen her bir faktör isimlendirilirken, faktörlerde yer alan maddelerin içerikleri göz önünde bulundurulmuştur.

Ölçek maddelerinin güvenilirliğine ilişkin bulgular incelendiğinde, ölçekten elde edilen verilerin güvenilirliğine ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarının birinci faktör için .938, ikinci faktör için .881, üçüncü faktör için .833, dördüncü faktör için .854 beşinci faktör için .828 ve altıncı faktör için ise .803 ve ölçek maddelerinin toplamı için ise .947 olarak hesaplanmıştır. görülmüştür. Kline (2011) genel olarak güvenilirlik katsayısının .90 civarında mükemmel, .80 civarında çok iyi, olduğunu belirtmektedir. Buna göre ölçek için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarının birinci ve ikinci faktörler için mükemmel diğer faktörler için çok iyi değerler verdiği görülmüştür.

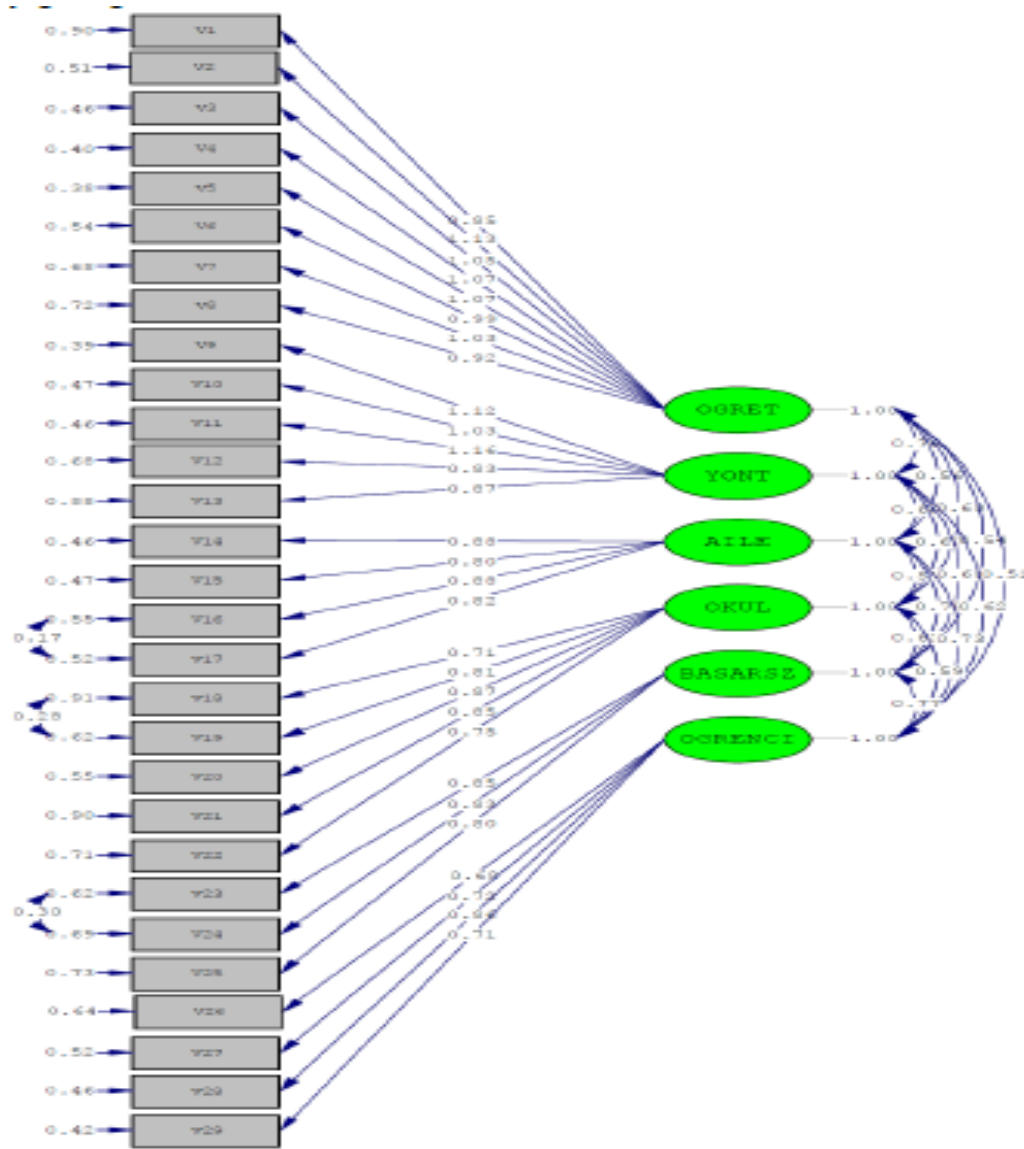
Tablo 2.

Okullarda Yaşanan Disiplin Sorunlarının Nedenleri Ölçeğinin AFA Sonuçları

Madde	Faktör Yükleri						Faktör ortak varyansı	Madde Toplam korelasyonu
	1. Faktör: Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler	2. Faktör: Yönetimden Kaynaklanan Nedenler	3. Faktör: Aileden Kaynaklanan Nedenler	4. Faktör: Okuldan Kaynaklanan Nedenler	5. Faktör: Başarısızlıktan Kaynaklanan Nedenler	6. Faktör: Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler		
m15	,650						,581	,667
m17	,725						,629	,721
m18	,781						,752	,809
m19	,787						,741	,805
m21	,810						,756	,813
m22	,783						,764	,826
m23	,822						,780	,829
m24	,766						,698	,771
m33		,716					,733	,752
m35		,772					,774	,762
m36		,796					,816	,814
m38		,681					,609	,658
m42		,535					,548	,597
m28			,533				,463	,537
m45			,656				,570	,603
m46			,677				,638	,662
m47			,810				,701	,651
m48			,780				,721	,716
m1				,706			,601	,609
m3				,772			,718	,710
m4				,812			,761	,755
m5				,768			,711	,710
m25					,787		,776	,718
m26					,810		,810	,775
m27					,676		,630	,575
m9						,581	,612	,602
m10						,810	,737	,595
m11						,688	,682	,651
m12						,615	,622	,625
Özdeğer		11,797	2,457	1,993	1,357	1,256		
Açıklanan Toplam Varyans		40,679	8,471	6,871	4,681	4,331	3,707	
Cronbach Alpha		,938	,881	,833	,854	,828		
Toplam ölçek için açıklanan varyans oranı			%68,74					
Tüm ölçek için Cronbach Alpha			,947					

Açımlayıcı faktör analizinde elde edilen altı faktörlü yapıyı test etmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Bu amaçla 15 okulda görev yapan 274 öğretmene “Okullarda Yaşanan Disiplin Problemlerinin Nedenleri” ölçeği uygulanmıştır. İkinci pilot uygulama sonucu elde edilen ölçek formları arasından eksik/hatalı doldurulanlar ve ardından uç değerlere sahip formlar çıkarılmıştır. Bu işlemler tamamlandıktan sonra geriye kalan 241

öğretmenden elde edilen veriler üzerinden yapılan DFA sonucunda altı boyutlu yapıya ilişkin uyum iyiliği indeksleri bulunmuştur.



Şekil 1. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin standardiz edilmiş çözümleme değerlerinin diyagram gösterimi

Alanyazında χ^2 değerinin serbestlik derecesine bölümü ile elde edilen sonucun (χ^2/sd) 3 ya da daha az olması modelin uyumunun *iyi* olduğunu, 2 ile 5 arasında olması ise model-veri uyumunun *kabul edilebilir* düzeyde olduğunu gösterir. GFI, AGFI, NNFI ve CFI değerlerinin .90 ya da üzerinde olması *kabul edilebilir*, .95 ya da daha yüksek olması ise modelin *iyi* uyuma sahip olduğunu gösterir. RMSEA, RMR ve SRMR göstergelerinde ise, .05 ve altındaki değerler model-veri uyumunun iyi olduğunu, .08'e kadar ise kabul edilebilir olduğunu gösterir (Gürbüz ve Şahin, 2014).

Altı alt boyut ve toplam 29 maddeden oluşan ölçeğin yapılan DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri incelendiğinde GFI ve AGFI indekslerinin kabul edilebilir sınırların altında kaldığı, diğerlerinin ise kabul edilebilir ya da iyi sınırlar içerisinde olduğu görülmüştür. Bu yüzden modelin veriye uyumu açısından iyileşme elde etmek amacıyla düzeltme endeksleri kontrol edilmiştir DFA düzeltme endekslerinde 16. ve 17. madde çifti, 18. ve 19. madde çifti ve

23. ve 24. madde çiftinin hatalarının ilişkili olduğu ve ilişkinin modele eklenmesinin önerildiği görülmüştür. Bu düzeltmeler yapıldıktan sonra model tekrar test edilmiş ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Ki-Kare (χ^2) = 1089.93, *Sd* = 359 ($\chi^2 / Sd = 3.303$)

Uyum İyiliği İndeksi (*Goodness of Fit Index, GFI*) = 0.90

Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi (*Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI*) = 0.88

Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (*Non-Normed Fit Index, NNFI*) = 0.98

Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (*Comparative Fit Index, CFI*) = 0.99

Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (*Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA*) = 0.054

Artık Ortalamaların Karekökü (*Root Mean Square Residuals, RMR*) = 0.057

Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü (*Standardized RMR*) = 0.041

Bu veriler ışığında bu çalışmada test edilen modelin, AGFI (.88) değeri dışında, tüm uyum iyiliği kriterleri açısından iyi değerlere sahip olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu bulgular ölçme modelinin altı faktörlü yapısının doğrulandığı şeklinde yorumlanabilir.

Verilerin analizi ve çözümlenmesi

Okullarda Yaşanan Disiplin Problemleri Anketi likert tipi sorulardan oluşmaktadır. Likert-tipi sorularla oluşturulan bir ankette, sorular ordinal veri olarak kabul edildiğinden ve her soru ayrı ayrı analiz edildiğinden dolayı elde edilen verilerin istatistiksel analizinde parametrik olmayan istatistiksel testlerin kullanılması gerekmektedir (Turan ve diğerleri, 2015). Araştırmada okullarda yaşanan disiplin problemleri için toplanan verilerin analizinde aritmetik ortalamalar, Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. Mann-Whitney U testi uygulanan değişkenlerden, anlamlı farklılık olan maddeler üzerindeki etki düzeyini hesaplamak için “*r etki büyüklüğü istatistiği*” kullanılmıştır. Bir testin anlamlı olması ölçtüğü etkinin önemli olduğu anlamına gelmeyebilir. Etki büyüklüğünün hesaplanması standartlaştırılmış bir ölçüm sağlayarak diğer araştırmalarla karşılaştırmaya olanak tanır. Etki büyüklüğü gözlemlenen etkinin büyüklüğünün nesnel ve standartlaştırılmış bir şekilde ölçülmesidir. $r > .5$ değeri *büyük* etki miktarını, $r > .3$ *orta* etki miktarını, $r > .1$ *küçük* etki miktarını belirtmektedir (Field, 2005).

Araştırmada öğretmenlerin ve öğrencilerin disiplin problemlerinin nedenleri ile ilgili görüşlerinin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma puanları, t-testi ve tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) uygulanmıştır. Araştırmada öğretmen ve öğrenci görüşlerinin statü (öğretmen-öğrenci), cinsiyet ve eğitim kademesine göre anlamlı biçimde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerin dağılımının her iki grupta da normal olduğu ve karşılaştırılacak iki ilişkisiz örneklemin ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için kullanılan t-testi (Büyüköztürk, 2014); öğretmen görüşlerinde kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek üzere kullanılan (Büyüköztürk, 2014) tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) uygulanmıştır. Çıkarımsal analiz sonuçlarının yorumlanmasında etki büyüklüğü değerleri (η^2 ve Cohen d) kullanılmıştır. Grup ortalama puanları arasındaki farkların test edilmesinde $p < 0.05$ anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, okullarda yaşanan disiplin problemleri ile ilgili olarak elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular araştırmanın alt problemlerine göre sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Okullarda yaşanan disiplin problemleri

2015-2016 Eğitim-Öğretim döneminde Malatya merkez ilçelerde okullarda yaşanan disiplin problemleri ile ilgili olarak okullar tarafından Rehberlik ve Araştırma Merkezlerine gönderilen *Şiddet Olayları Formu* incelenmiş ve yaşanan olayların sayısal dökümü yapılmıştır. Okullara

gönderilen formlardan 52'si ortaokullar ve 38'i de liseler olmak üzere toplamda 90 okuldan elde edilen veriler Tablo 3'te sunulmaktadır.

2015-2016 Eğitim-öğretim dönemine ilişkin verilere bakıldığında toplamda 951 vakanın yaşandığı görülmektedir. Bu vakalardan *Sınıfın huzurunu bozma* ($f=286$), *Kavga* ($f=213$), *Sigara içme* ($f=179$) ve *Öğrencileri tehdit etme* ($f=67$) olaylarının yaşanma sıklığının diğer sorunlara göre daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. *Sınıfın huzurunu bozma* ($f=174$), *öğrencileri tehdit etme* ($f=42$) ve *okul araç gereçlerine zarar verme* ($f=23$) davranışları ortaokullarda daha yoğun bir şekilde görülürken, *kavga* ($f=131$) ve *sigara içme* davranışları ($f=172$) ise liselerde daha yaygındır.

Tablo 3.

2015-2016 Okullarda Yaşanan Şiddet Olaylarının Ortaokul ve Liselere Dağılımı

OKULLARDA YAŞANAN ŞİDDET OLAYLARI	Ortaokul		Lise		TOPLAM	
	(f)	%	(f)	%	(f)	%
Sınıfın Huzurunu Bozma	174	50	112	19	286	30
Kavga	82	22	131	23	213	22
Sigara içme	7	1	172	30	179	19
Öğrencileri Tehdit Etme	42	11	25	4	67	7
Diğer	3	0,1	58	10	61	6
Okul Araç Gereçlerine Zarar Verme	23	6	16	2	39	4
Bilişim Suçları	9	2	20	3	29	4
Öğretmenlere Hakaret- Tehdit Eme	7	2	12	2	19	2
Uyuşturucu Madde Kullanımı	0	0	17	3	17	2
Okul içinde alkol bulundurulması ve kullanımı	0	0	14	2	14	1
Hırsızlık	9	2	1	0,1	10	1
Taciz	8	2	1	0,1	9	1
Okula kesici delici aletler getirme	3	0,1	0	0	3	0,3
Çeteleşme/Gruplaşma	4	1	0	0	4	0,4
Gasp	0	0	1	0,1	1	0,1
TOPLAM	371	100	580	100	951	100

Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre, okullardaki disiplin problemleri

Okullardaki disiplin problemlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin daha çok *bazen* düzeyinde yoğunlaştığı görülmektedir. Tablo 4'te görüldüğü üzere, öğretmen görüşlerine göre anket maddelerinde belirtilen disiplin sorunlarından; *M25 Koridor ve merdivenlerde birbirini itme, gürültü ve kargaşa yaşanması* ($X= 3,12$), *M1 Öğrencilerin giyim tarzlarının kılık-kıyafet kurallarına uygun olmaması* ($X= 3,11$), *M8 Dersin akışını ve sınıf düzenini bozacak tavır ve davranışlar sergileme* ($X= 3,10$), *M9 Dersle ilgili araç-gereçleri yanında bulundurmama* ($X= 3,09$) ve *M12 Sınıf, kantin, soyunma odası ve lavaboları temiz kullanmama* ($X= 3,08$) davranışlarının en sık rastlanan disiplin problemleri olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrenci görüşlerinin de daha çok *Bazen* düzeyinde yoğunlaştığı görülmektedir. Öğrenci görüşlerine göre araştırma kapsamındaki okullarda en çok; *M1 Öğrencilerin giyim tarzlarının kılık-kıyafet kurallarına uygun olmaması* ($X= 3,26$), *M12 Sınıf, kantin, soyunma odası ve lavaboları temiz kullanmama* ($X= 3,21$), *M25 Koridor ve merdivenlerde birbirini itme, gürültü ve kargaşa yaşanması* ($X= 3,17$), *M15 Argo ve kaba ifadeler kullanma* ($X= 3,12$) ve *M23 Öğrencilere lakap takma* ($X= 3,09$) davranışlarına rastlandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 4.

Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre okullardaki disiplin problemlerinin yaşanma sıklığının dağılımı

Madde	Öğretmen		Öğrenci	
	Ort.	S	Ort.	S
M1 Öğrencilerin giyim tarzlarının kılık-kıyafet kurallarına uygun olmaması	3,11	0,97	3,26	1,17
M2 Öğrencilerin yanlarında kesici ve delici aletler bulundurması	1,94	0,86	1,78	1,03
M3 Cep telefonu ve kamerayı kötü amaçlı kullanma	2,14	1,02	1,95	1,17
M4 Okuldan kaçma	2,64	0,92	2,75	1,28
M5 Törenler sırasında saygısız davranışlarda bulunma	2,83	0,98	2,85	1,33
M6 Okula geldiği halde kasıtlı olarak derslere, törenlere katılmamak	2,27	0,91	2,24	1,13
M7 Derse geç gelme	2,89	0,81	2,83	1,04
M8 Dersin akışını ve sınıf düzenini bozacak tavır ve davranışlar sergileme	3,10	0,96	3,03	1,26
M9 Dersle ilgili araç-gereçleri yanında bulundurmama	3,09	0,90	2,76	1,13
M10 Sınavlarda kopya çekme	2,61	0,91	2,98	1,35
M11 Okul binası, duvarları ve araç-gereçlerine zarar verme	2,66	0,93	2,46	1,26
M12 Sınıf, kantin, soyunma odası ve lavaboları temiz kullanmama	3,08	1,00	3,21	1,43
M13 Öğretmenlere karşı saygısız davranışlarda bulunma	2,66	0,96	2,19	1,14
M14 Yöneticilere, memurlara ve diğer görevlilere hakaret etmek	1,91	0,93	1,56	,97
M15 Argo ve kaba ifadeler kullanma	2,79	1,05	3,12	1,34
M16 Öğretmen veya okul yönetimi tarafından verilen ödevleri ve görevleri yapmama	2,83	0,93	2,63	1,06
M17 Kavga etme	2,85	0,91	2,95	1,17
M18 Yaşça büyük ya da güçlü öğrencilerin diğer öğrenciler üzerinde baskı kurması	2,68	0,97	2,80	1,40
M19 Çeteleşerek öğrencileri tehdit etme	2,09	0,96	2,26	1,35
M20 Öğretmenlerle dalga geçme	2,13	0,94	2,16	1,27
M21 Öğretmenlere lakap takma	2,08	0,95	2,24	1,31
M22 Öğrencilerle dalga geçme	2,72	1,04	3,00	1,37
M23 Öğrencilere lakap takma	2,82	1,00	3,09	1,38
M24 Yalan söylemek	2,94	0,93	2,97	1,30
M25 Koridor ve merdivenlerde birbirini itme, gürültü ve kargaşa yaşanması	3,12	1,09	3,17	1,36
M26 Okulla ilgisiz kişilerin okul içerisinde ve çevresinde öğrencileri rahatsız etmesi	2,10	0,97	2,32	1,37
M27 Başkasının malına zarar vermek	2,36	0,90	2,31	1,22
M28 Başkasının malını haberi olmadan almayı alışkanlık hâline getirmek.	2,20	0,89	2,21	1,31

Tablo 5'te disiplin problemlerinin yaşanma sıklığı ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri arasındaki farklılaşmaya ilişkin U testi sonuçları verilmiştir.

Yapılan Mann Whitney U testi sonucunda bazı disiplin problemlerinin yaşanma sıklığına ilişkin öğretmen (n=691) ve öğrenci (n=1001) görüşlerinin istatistiksel açıdan anlamlı biçimde farklılaştığı görülmüştür. Sıra Ortalamaları incelendiğinde öğretmenler *M-2, M-3, M-6, M-9, M-11, M-13, M-14, M-16, M-20, M-27, M-28'de* disiplin sorunlarının anlamlı düzeyde daha sık yaşandığını düşünmektedir. Maddelere ilişkin hesaplanan etki değerlerinin *M-13 Öğretmenlere karşı saygısız davranışlarda bulunma* (U=251011,5; p< .05; r=-0.24) ve *M-14 Yöneticilere, memurlara ve diğer görevlilere hakaret etmek* (U=250817; p< .05; r=-0.26) maddelerinde diğer maddelere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Diğer taraftan öğretmenlerle karşılaştırıldığında öğrenci görüşlerinin *M-1, M-10, M-12, M-15, M-22, M-23* maddelerinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Ancak istatistiksel olarak anlamlı bulunan bu farklar için hesaplanan

etki değerlerinin (r) küçük olması ($\leq .3$), farkların pratikte manidarlığının sorgulanabilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 5.

Disiplin problemlerinin yaşanma sıklığına ile ilgili öğretmen (n=691) ve öğrenci (n=1001) görüşleri arasındaki farklılaşmaya ilişkin U testi sonuçları

Madde	Statü	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p	R
M-1 Öğrencilerin giyim tarzlarının kılık-kıyafet kurallarına uygun olmaması	Öğrtm.	802,03	554202,50	315116,5	,001*	-0.07
	Öğrci.	877,20	878075,50			
M-2 Öğrencilerin yanlarında kesici ve delici aletler bulundurması	Öğrtm.	925,37	639427,50	291349,5	,000*	-0.14
	Öğrci.	792,06	792850,50			
M-3 Cep telefonu ve kamerayı kötü amaçlı kullanma	Öğrtm.	922,49	637438,00	293339,0	,000*	-0.13
	Öğrci.	794,05	794840,00			
M-6 Okula geldiği halde kasıtlı olarak derslere, törenlere katılmamak	Öğrtm.	874,68	604402,00	326375,0	,040*	-0.05
	Öğrci.	827,05	827876,00			
M-9 Dersle ilgili araç-gereçleri yanında bulundurmama	Öğrtm.	940,50	649887,50	280889,5	,000*	-0.16
	Öğrci.	781,61	782390,50			
M-10 Sınavlarda kopya çekme	Öğrtm.	769,66	531838,50	292752,5	,000*	-0.13
	Öğrci.	899,54	900439,50			
M-11 Okul binası, duvarları ve araç-gereçlerine zarar verme	Öğrtm.	915,45	632579,00	298198,0	,000*	-0.12
	Öğrci.	798,90	799699,00			
M-12 Sınıf, kantin, soyunma odası ve lavaboları temiz kullanmama	Öğrtm.	814,05	562512,00	323426,0	,020*	-0.05
	Öğrci.	868,90	869766,00			
M-13 Öğretmenlere karşı saygısız davranışlarda bulunma	Öğrtm.	983,74	679765,50	251011,5	,000*	-0.24
	Öğrci.	751,76	752512,50			
M-14 Yöneticilere, memurlara ve diğer görevlilere hakaret etmek	Öğrtm.	984,02	679960,00	250817,0	,000*	-0.26
	Öğrci.	751,57	752318,00			
M-15 Argo ve kaba ifadeler kullanma	Öğrtm.	776,26	536395,00	297309,0	,000*	-0.12
	Öğrci.	894,99	895883,00			
M-16 Öğretmen-okul yönetimi tarafından verilen ödevleri ve görevleri yapmama	Öğrtm.	906,11	626121,50	304655,5	,000*	-0.10
	Öğrci.	805,35	806156,50			
M-20 Öğretmenlerle dalga geçme	Öğrtm.	874,95	604593,50	326183,5	,037*	-0.05
	Öğrci.	826,86	827684,50			
M-22 Öğrencilerle dalga geçme	Öğrtm.	795,53	549709,50	310623,5	,000*	-0.08
	Öğrci.	881,69	882568,50			
M-23 Öğrencilere lakap takma	Öğrtm.	791,25	546756,00	307670,0	,000*	-0.09
	Öğrci.	884,64	885522,00			
M-27 Başkasının malına zarar vermek	Öğrtm.	883,17	610271,00	320506,0	,008*	-0.06
	Öğrci.	821,19	822007,00			
M-28 Başkasının malını haberi olmadan almayı alışkanlık hâline getirmek.	Öğrtm.	888,67	614073,00	316704,0	,002*	-0.07
	Öğrci.	817,39	818205,00			

Tablo 6'da disiplin problemlerinin yaşanma sıklığına ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerinin eğitim kademesine göre farklılaşmasına ilişkin U testi sonuçları sunulmaktadır. Yapılan Mann Whitney U testi sonucunda bazı disiplin problemlerinin eğitim kademesine göre ortaokul (n=414) ve liselerde (n=277) yaşanma sıklığına ilişkin öğretmen görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşmalara rastlanmıştır. Sıra ortalamaları incelendiğinde öğretmenler M-2 M-5 M-8 M-17 M-18 M-19 M-22 M-23 M-24 M-25 M-27 maddelerdeki davranışların ortaokulda anlamlı düzeyde daha sık yaşandığını düşünmektedir.

Sıra ortalamaları incelendiğinde M-25 *Koridor ve merdivenlerde birbirini itme, gürültü ve kargaşa yaşanması* (U=36602; p<.05; r=-.31) maddesinde ortaokul öğretmenlerinin görüşleri liselerde çalışan öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu maddeye

ilişkin etki değerinin ($r > .3$) orta düzeyde olması bu farkın pratikte manidar olduğunu göstermektedir.

Sıra Ortalamaları incelendiğinde öğretmenler M-3, M-4, M-10 ve M-21'deki davranışların liselerde anlamlı düzeyde daha sık yaşandığını düşünmektedir:

M-3 *Cep telefonu ve kamerayı kötü amaçlı kullanma* ($U=39167$; $p < .05$; $r = -.28$); maddesinde liselerde çalışan öğretmenlerin görüşleri ortaokul öğretmenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Hesaplanan etki değerleri incelendiğinde, *cep telefonu ve kamerayı kötü amaçlı kullanma* ($r = .28$) davranışı için bu farkın etki büyüklüğünün orta düzeye yakın olduğundan ($r > .3$) dolayı nispeten dikkate alınabileceği söylenebilir. Diğer farklar için hesaplanan etki büyüklükleri ise küçük oldukları için ($\leq .3$), bu farkların pratikte manidarlığı sorgulanabilir. Bu maddeler dışındaki disiplin problemlerinin yaşanma sıklığına ilişkin istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamaması ($p > .05$) hem ortaokul hem de ve liselerde görev yapan öğretmenlerin bu disiplin problemlerin yaşanma sıklığına ilişkin benzer görüşlere sahip oldukları şekilde yorumlanabilir.

Tablo 6.

Disiplin problemlerinin yaşanma sıklığına göre öğretmen ($n=691$) görüşlerinin eğitim kademesine göre farklılaşmasına ilişkin U testi sonuçları

Madde	Eğitim kademesi	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p	r
M-2 Öğrencilerin yanlarında kesici ve delici aletler bulundurması	Ortaokul	359,32	148759,00	51824,0	,020*	-0.08
	Lise	326,09	90327,00			
M-3 Cep telefonu ve kamerayı kötü amaçlı kullanma	Ortaokul	302,11	125072,00	39167,0	,000*	-0.28
	Lise	411,60	114014,00			
M-4 Okuldan kaçma	Ortaokul	317,13	131293,00	45388,0	,000*	-0.18
	Lise	389,14	107793,00			
M-5Törenler sırasında saygısız davranışlarda bulunma	Ortaokul	382,25	158249,50	42333,5	,000*	-0.23
	Lise	291,83	80836,50			
M-8 Dersin akışını ve sınıf düzenini bozacak tavır ve davranışlar sergileme	Ortaokul	368,08	152384,50	48198,5	,000*	0.14
	Lise	313,00	86701,50			
M-10 Sınavlarda kopya çekme	Ortaokul	321,34	133036,50	47131,5	,000*	0.16
	Lise	382,85	106049,50			
M-17 Kavga etme	Ortaokul	373,34	154562,00	46021,0	,000*	-0.17
	Lise	305,14	84524,00			
M-18 Yaşça büyük ya da güçlü öğrencilerin diğer öğrenciler üzerinde baskı kurması	Ortaokul	370,97	153581,50	47001,5	,000*	-0.16
	Lise	308,68	85504,50			
M-19 Çeteleşerek öğrencileri tehdit etme	Ortaokul	357,56	148030,50	52552,5	,049*	-0.07
	Lise	328,72	91055,50			
M-21 Öğretmenlere lakap takma	Ortaokul	330,94	137010,50	51105,5	,010*	-0.09
	Lise	368,50	102075,50			
M-22 Öğrencilerle dalga geçme	Ortaokul	358,57	148449,00	52134,0	,035*	-0.08
	Lise	327,21	90637,00			
M-23 Öğrencilere lakap takma	Ortaokul	369,88	153130,50	47452,5	,000*	-0.15
	Lise	310,31	85955,50			
M-24 Yalan söylemek	Ortaokul	364,18	150771,50	49811,5	,002*	-0.11
	Lise	318,82	88314,50			
M-25 Koridor ve merdivenlerde birbirini itme, gürültü ve kargaşa yaşanması	Ortaokul	396,09	163981,00	36602,0	,000*	-0.31
	Lise	271,14	75105,00			
M-27 Başkasının malına zarar vermek	Ortaokul	370,36	153328,00	47255,0	,000*	-0.15
	Lise	309,60	85758,00			

Tablo 7'de disiplin problemlerinin yaşanma sıklığına ilişkin öğretmen ($n=277$) görüşlerinin lise türüne göre farklılaşp farklılaşmadığını gösteren Kruskal Wallis testi sonuçları

sunulmuştur. Bulgular lise türüne göre incelendiğinde öğretmen görüşlerinin bütün maddelerde anlamlı düzeyde farklılıklar gösterdiği anlaşılmaktadır. Analiz sonuçlarında sıra ortalamalarına bakıldığında anket sorularında belirtilen disiplin problemlerinin tamamında Mesleki ve Teknik Liselerin en yüksek puanı aldığı görülmektedir. Bu durumda, araştırmaya katılan öğretmen görüşlerine göre Mesleki ve Teknik Liselerde belirtilen disiplin problemlerinin yaşanma sıklığının diğer lise türlerine göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 7.

Liselerde disiplin problemlerinin yaşanma sıklığına dair öğretmen (n=277) görüşlerinin lisenin türüne göre farklılaşmasına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları

Madde	Okul Türü	n	Sıra		X ²	p	FARK (U)
			ort.	sd			
M-1 Öğrencilerin giyim tarzlarının kılık-kıyafet kurallarına uygun olmaması	1) Ana. L.	113	127,45	2	23,258	,000*	1>2(r=-0.19)
	2) Fen	35	96,59				3>1(r=-0.22)
	3) Meslek	129	160,63				3>2(r=-0.33)
M-2 Öğrencilerin yanlarında kesici ve delici aletler bulundurması	1) Ana. L.	113	118,27	2	48,621	,000*	1>2(r=-0.20)
	2) Fen	35	88,13				3>1(r=-0.36)
	3) Meslek	129	170,97				3>2(r=-0.44)
M-3 Cep telefonu ve kamerayı kötü amaçlı kullanma	1) Ana. L.	113	124,99	2	20,797	,000*	3>1(r=-0.24)
	2) Fen	35	104,61				3>2(r=-0.28)
	3) Meslek	129	160,60				
M-4 Okuldan kaçma	1) Ana. L.	113	112,46	2	66,592	,000*	1>2(r=-0.19)
	2) Fen	35	82,70				3>1(r=-0.43)
	3) Meslek	129	177,53				3>2(r=-0.50)
M-5 Törenler sırasında saygısız davranışlarda bulunma	1) Ana. L.	113	123,12	2	33,573	,000*	1>2(r=-0.19)
	2) Fen	35	92,80				3>1(r=-0.28)
	3) Meslek	129	165,45				3>2(r=-0.38)
M-6 Okula geldiği halde kasıtlı olarak derslere, törenlere katılmamak,	1) Ana. L.	113	130,26	2	26,020	,000*	1>2(r=-0.22)
	2) Fen	35	89,93				3>1(r=-0.19)
	3) Meslek	129	159,97				3>2(r=-0.38)
M-7 Derse geç gelme	1) Ana. L.	113	119,55	2	21,617	,000*	3>1(r=-0.28)
	2) Fen	35	118,90				3>2(r=-0.24)
	3) Meslek	129	161,49				
M-8 Dersin akışını ve sınıf düzenini bozacak tavır ve davranışlar sergileme	1) Ana. L.	113	121,15	2	36,866	,000*	1>2(r=-0.17)
	2) Fen	35	92,54				3>1(r=-0.30)
	3) Meslek	129	167,24				3>2(r=-0.39)
M-9 Dersle ilgili araç-gereçleri yanında bulundurmama	1) Ana. L.	113	119,61	2	57,603	,000*	1>2(r=-0.30)
	2) Fen	35	75,29				3>1(r=-0.36)
	3) Meslek	129	173,27				3>2(r=-0.50)
M-10 Sınavlarda kopya çekme	1) Ana. L.	113	122,03	2	29,901	,000*	3>1(r=-0.28)
	2) Fen	35	99,47				3>2(r=-0.34)
	3) Meslek	129	164,59				
M-11 Okul binası, duvarları ve araç-gereçlerine zarar verme	1) Ana. L.	113	122,35	2	28,780	,000*	3>1(r=-0.28)
	2) Fen	35	100,37				3>2(r=-0.33)
	3) Meslek	129	164,06				
M-12 Sınıf, kantin, soyunma odası ve lavaboları temiz kullanmama	1) Ana. L.	113	123,83	2	26,160	,000*	3>1(r=-0.26)
	2) Fen	35	99,20				3>2(r=-0.32)
	3) Meslek	129	163,09				

M-13 Öğretmenlere karşı saygısız davranışlarda bulunma	1) Ana. L.	113	120,06	2	40,658	,000*	1>2(r=-0.19)
	2) Fen	35	90,43				3>1(r=-0.32)
	3) Meslek	129	168,77				3>2(r=-0.40)
M-14 Yöneticilere, memurlara ve diğer görevlilere hakaret etmek	1) Ana. L.	113	118,69	2	33,734	,000*	3>1(r=-0.31)
	2) Fen	35	102,66				3>2(r=-0.34)
	3) Meslek	129	166,65				
M-15 Argo ve kaba ifadeler kullanma	1) Ana. L.	113	116,65	2	54,476	,000*	1>2(r=-0.25)
	2) Fen	35	83,11				3>1(r=-0.38)
	3) Meslek	129	173,74				3>2(r=-0.44)
M-16 Öğretmen veya okul yönetimi tarafından verilen ödevleri ve görevleri yapmama	1) Ana. L.	113	121,68	2	49,808	,000*	1>2(r=-0.28)
	2) Fen	35	78,26				3>1(r=-0.33)
	3) Meslek	129	170,66				3>2(r=-0.47)
M-17 Kavga etme	1) Ana. L.	113	115,87	2	60,275	,000*	1>2(r=-0.21)
	2) Fen	35	81,57				3>1(r=-0.39)
	3) Meslek	129	174,84				3>2(r=-0.50)
M-18 Yaşça büyük ya da güçlü öğrencilerin diğer öğrenciler üzerinde baskı kurması	1) Ana. L.	113	115,56	2	52,162	,000*	1>2(r=-0.16)
	2) Fen	35	88,63				3>1(r=-0.38)
	3) Meslek	129	173,20				3>2(r=-0.45)
M-19 Çeteleşerek öğrencileri tehdit etme	1) Ana. L.	113	120,10	2	47,846	,000*	1>2(r=-0.24)
	2) Fen	35	83,69				3>1(r=-0.34)
	3) Meslek	129	170,57				3>2(r=-0.44)
M-20 Öğretmenlerle dalga geçme	1) Ana. L.	113	126,39	2	26,630	,000*	1>2(r=-0.18)
	2) Fen	35	95,41				3>1(r=-0.24)
	3) Meslek	129	161,87				3>2(r=-0.35)
M-21 Öğretmenlere lakap takma	1) Ana. L.	113	129,46	2	20,331	,000*	1>2(r=-0.19)
	2) Fen	35	98,89				3>1(r=-0.19)
	3) Meslek	129	158,24				3>2(r=-0.31)
M-22 Öğrencilerle dalga geçme	1) Ana. L.	113	121,74	2	33,734	,000*	1>2(r=-0.16)
	2) Fen	35	94,43				3>1(r=-0.29)
	3) Meslek	129	166,21				3>2(r=-0.37)
M-23 Öğrencilere lakap takma	1) Ana. L.	113	123,15	2	32,876	,000*	1>2(r=-0.18)
	2) Fen	35	93,07				3>1(r=-0.27)
	3) Meslek	129	165,35				3>2(r=-0.38)
M-24 Yalan söylemek	1) Ana. L.	113	121,49	2	30,988	,000*	3>1(r=-0.28)
	2) Fen	35	98,79				3>2(r=-0.36)
	3) Meslek	129	165,25				
M-25 Koridor ve merdivenlerde birbirini itme, gürültü ve kargaşa yaşanması	1) Ana. L.	113	111,56	2	76,220	,000*	1>2(r=-0.27)
	2) Fen	35	74,47				3>1(r=-0.46)
	3) Meslek	129	180,54				3>2(r=-0.51)
M-26 Okulla ilgisiz kişilerin okul içerisinde ve çevresinde öğrencileri rahatsız etmesi	1) Ana. L.	113	116,73	2	57,818	,000*	1>2(r=-0.24)
	2) Fen	35	80,66				3>1(r=-0.38)
	3) Meslek	129	174,34				3>2(r=-0.48)
M-27 Başkasının malına zarar vermek	1) Ana. L.	113	124,12	2	53,492	,000*	1>2(r=-0.34)
	2) Fen	35	72,57				3>1(r=-0.32)
	3) Meslek	129	170,06				3>2(r=-0.48)

M-28 Başkasının malını haberi olmadan almayı alışkanlık hâline getirmek.	1) Ana. L.	113	122,07	2	58,163	,000*	1>2(r=-0.33)
	2) Fen	35	71,70				3>1(r=-0.34)
	3) Meslek	129	172,09				3>2(r=-0.50)

* p< .05

İkili karşılaştırmalarda istatistiksel olarak anlamlı bulunan bu farklar için hesaplanan etki değerlerine bakıldığında *M-9 Dersle ilgili araç-gereçleri yanında bulundurmama* ($r=-0.30$), *M-27 Başkasının malına zarar vermek* ($r=-0.34$) ve *M-28 Başkasının malını haberi olmadan almayı alışkanlık hâline getirmek* ($r=-0.33$) davranışlarının orta düzeyde etki değeri ($r=-0.35$) olduğu ve bu davranışın yaşanma sıklığına ilişkin öğretmen görüşlerinin pratikte manidar olduğu görülmektedir. Buna göre belirtilen disiplin sorunlarının Anadolu liselerinde Fen Liselerine oranla daha sık yaşandığı anlaşılmaktadır. Diğer maddeler için yapılan ikili karşılaştırmalarda hesaplanan etki değerlerine bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bulunan bu farklar için hesaplanan etki değerlerinin (r) *küçük* olması ($\leq .3$), farkların pratikte manidarlığının sorgulanabilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 8’de disiplin problemlerinin yaşanma sıklığına ilişkin öğrenci ($n=400$) görüşlerinin lise türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Kruskal Wallis testi sonuçları sunulmuştur. Yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda lise türüne göre öğrenci görüşleri bütün maddelerde anlamlı düzeyde farklılıklar göstermektedir.

Tablo 8.

Liselerde disiplin problemlerinin yaşanma sıklığına dair öğrenci ($n=532$) görüşlerinin lisenin türüne göre farklılaşmasına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları

Madde	Okul Türü	N	Sıra		X^2	P	FARK (U)
			ort.	sd			
M-1 Öğrencilerin giyim tarzlarının kılık-kıyafet kurallarına uygun olmaması	1) Ana. L.	237	268,55	2	10,137	,006*	1>2(r=-0.12)
	2) Fen	109	228,75				3>2(r=-0.18)
	3) Meslek	186	286,01				
M-2 Öğrencilerin yanlarında kesici ve delici aletler bulundurması	1) Ana. L.	237	265,14	2	25,026	,000*	1>2(r=-0.17)
	2) Fen	109	214,22				3>1(r=-0.11)
	3) Meslek	186	298,87				3>2(r=-0.30)
M-3 Cep telefonu ve kamerayı kötü amaçlı kullanma	1) Ana. L.	237	290,34	2	11,398	,003*	1>2(r=-0.15)
	2) Fen	109	245,01				1>3(r=-0.14)
	3) Meslek	186	248,72				
M-4 Okuldan kaçma	1) Ana. L.	237	275,65	2	38,124	,000*	1>2(r=-0.27)
	2) Fen	109	190,47				3>2(r=-0.34)
	3) Meslek	186	299,40				
M-5 Törenler sırasında saygısız davranışlarda bulunma	1) Ana. L.	237	280,19	2	14,835	,001*	1>2(r=-0.20)
	2) Fen	109	217,44				3>2(r=-0.19)
	3) Meslek	186	277,80				
M-6 Okula geldiği halde kasıtlı olarak derslere, törenlere katılmamak,	1) Ana. L.	237	264,31	2	5,547	,062	
	2) Fen	109	242,13				
	3) Meslek	186	283,58				
M-7 Derse geç gelme	1) Ana. L.	237	266,57	2	6,809	,033*	3>2(r=-0.15)
	2) Fen	109	237,22				
	3) Meslek	186	283,57				
M-8 Dersin akışını ve sınıf düzenini bozacak tavır ve davranışlar sergileme	1) Ana. L.	237	281,22	2	10,563	,005*	1>2(r=-0.18)
	2) Fen	109	225,80				3>2(r=-0.14)
	3) Meslek	186	271,60				

M-9 Dersle ilgili araç-gereçleri yanında bulundurmama	1) Ana. L.	237	274,85	2	21,535	,000*	1>2(r=-0.22)
	2) Fen	109	208,91				3>2(r=-0.24)
	3) Meslek	186	289,61				
M-10 Sınavlarda kopya çekme	1) Ana. L.	237	271,59	2	16,092	,000*	1>2(r=-0.17)
	2) Fen	109	217,28				3>2(r=-0.22)
	3) Meslek	186	288,86				
M-11 Okul binası, duvarları ve araç-gereçlerine zarar verme	1) Ana. L.	237	265,54	2	13,573	,001*	1>2(r=-0.13)
	2) Fen	109	225,81				3>2(r=-0.21)
	3) Meslek	186	291,57				
M-12 Sınıf, kantin, soyunma odası ve lavaboları temiz kullanmama	1) Ana. L.	237	264,12	2	7,549	,023*	3>2(r=-0.15)
	2) Fen	109	237,20				
	3) Meslek	186	286,70				
M-13 Öğretmenlere karşı saygısız davranışlarda bulunma	1) Ana. L.	237	266,84	2	26,828	,000*	1>2(r=-0.19)
	2) Fen	109	208,42				3>1(r=-0.11)
	3) Meslek	186	300,11				3>2(r=-0.30)
M-14 Yöneticilere, memurlara ve diğer görevlilere hakaret etmek	1) Ana. L.	237	253,79	2	15,992	,000*	3>1(r=-0.16)
	2) Fen	109	243,42				3>2(r=-0.19)
	3) Meslek	186	296,22				
M-15 Argo ve kaba ifadeler kullanma	1) Ana. L.	237	277,29	2	12,856	,002*	1>2(r=-0.18)
	2) Fen	109	220,68				3>2(r=-0.17)
	3) Meslek	186	279,60				
M-16 Öğretmen veya okul yönetimi tarafından verilen ödevleri ve görevleri yapmama	1) Ana. L.	237	281,42	2	9,884	,007*	1>2(r=-0.18)
	2) Fen	109	228,28				3>2(r=-0.12)
	3) Meslek	186	269,88				
M-17 Kavga etme	1) Ana. L.	237	264,83	2	72,820	,000*	1>2(r=-0.32)
	2) Fen	109	171,83				3>1(r=-0.21)
	3) Meslek	186	324,10				3>2(r=-0.46)
M-18 Yaşça büyük ya da güçlü öğrencilerin diğer öğrenciler üzerinde baskı kurması	1) Ana. L.	237	260,06	2	15,781	,000*	3>1(r=-0.12)
	2) Fen	109	227,52				3>2(r=-0.22)
	3) Meslek	186	297,54				
M-19 Çeteleşerek öğrencileri tehdit etme	1) Ana. L.	237	261,70	2	22,795	,000*	1>2(r=-0.14)
	2) Fen	109	218,32				3>1(r=-0.13)
	3) Meslek	186	300,84				3>2(r=-0.27)
M-20 Öğretmenlerle dalga geçme	1) Ana. L.	237	267,13	2	9,384	,009*	1>2(r=-0.11)
	2) Fen	109	231,62				3>2(r=-0.18)
	3) Meslek	186	286,14				
M-21 Öğretmenlere lakap takma	1) Ana. L.	237	265,16	2	9,280	,010*	3>2(r=-0.18)
	2) Fen	109	233,25				
	3) Meslek	186	287,70				
M-22 Öğrencilerle dalga geçme	1) Ana. L.	237	276,98	2	13,567	,001*	1>2(r=-0.18)
	2) Fen	109	219,36				3>2(r=-0.19)
	3) Meslek	186	280,77				
M-23 Öğrencilere lakap takma	1) Ana. L.	237	276,14	2	17,127	,000*	1>2(r=-0.20)
	2) Fen	109	213,89				3>2(r=-0.22)
	3) Meslek	186	285,04				
M-24 Yalan söylemek	1) Ana. L.	237	276,42	2	7,520	,023*	1>2(r=-0.14)
	2) Fen	109	231,39				3>2(r=-0.13)

	3) Meslek	186	274,44				
M-25 Koridor ve merdivenlerde birbirini itme, gürültü ve kargaşa yaşanması	1) Ana. L.	237	277,84	2	21,770	,000*	1>2(r=-0.22)
	2) Fen	109	207,22				3>2(r=-0.25)
	3) Meslek	186	286,79				
M-26 Okulla ilgisiz kişilerin okul içerisinde ve çevresinde öğrencileri rahatsız etmesi	1) Ana. L.	237	239,24	2	87,316	,000*	1>2(r=-0.15)
	2) Fen	109	194,63				3>1(r=-0.35)
	3) Meslek	186	343,35				3>2(r=-0.50)
M-27 Başkasının malına zarar vermek	1) Ana. L.	237	272,20	2	28,849	,000*	1>2(r=-0.22)
	2) Fen	109	202,62				3>2(r=-0.31)
	3) Meslek	186	296,67				
M-28 Başkasının malını haberi olmadan almayı alışkanlık hâline getirmek.	1) Ana. L.	237	272,28	2	14,415	,001*	1>2(r=-0.17)
	2) Fen	109	220,77				3>2(r=-0.21)
	3) Meslek	186	285,94				

* p< .05

Bulgular lise türüne göre incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin görüşlerinin 6. Madde dışındaki bütün maddelerde anlamlı düzeyde farklılıklar gösterdiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin lise türüne göre disiplin problemlerinin yaşanma sıklığına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşmalara rastlanmıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, *M-1 M-2 M-4 M-7, M-9, M-10, M-11, M-12, M-13, M-14, M-15, M-17, M-18, M-19, M-20, M-21, M-22, M-23, M-25, M-26, M-27, M-28* maddelerinde Mesleki ve Teknik Liselerdeki öğrencilerin en yüksek puanı aldıkları görülmektedir. Bu da öğrenci görüşlerine göre Mesleki ve Teknik Liselerde yukarıda belirtilen disiplin problemlerinin daha sık yaşandığı şeklinde yorumlanabilir. *M-3, M-5, M-8, M-16, M-24* maddelerinde ise Anadolu Liselerindeki öğrencilerin en yüksek puanı aldıkları görülmektedir.

İkili karşılaştırmalarda istatistiksel olarak anlamlı bulunan bu farklar için hesaplanan etki değerlerine bakıldığında *M-26 Okulla ilgisiz kişilerin okul içerisinde ve çevresinde öğrencileri rahatsız etmesi* ($r=-0.50$), davranışının yüksek düzeyde; *M-2 Öğrencilerin yanlarında kesici ve delici aletler bulundurma* ($r=-0.30$), *M-4 Okuldan kaçma* ($r=-0.34$), *M-13 Öğretmenlere karşı saygısız davranışlarda bulunma* ($r=-0.30$), *M-17 Kavga etme* ($r=-0.46$) ve *M-27 Başkasının malına zarar vermek* ($r=-0.31$) davranışlarının ise orta düzeyde etki değeri ($r>.3$) olduğu ve bu davranışın yaşanma sıklığına ilişkin öğrenci görüşlerinin pratikte manidar olduğu görülmektedir. Buna göre belirtilen davranışların Mesleki ve Teknik Liselerde Fen Liselerine oranla daha yaygın olduğu söylenebilir.

Diğer yandan *M-2, M-13, M-14, M-17, M-18, M-19, M-26* maddelerinde belirtilen davranışların ise Mesleki ve teknik liselerde Anadolu Liselerine oranla daha sık görüldüğü, *M-3 Cep telefonu ve kamerayı kötü amaçlı kullanma* maddesinde belirtilen davranışın ise Meslek Liselerine oranla Anadolu Liselerinde daha sık görüldüğü anlaşılmaktadır.

İkili karşılaştırmalarda istatistiksel olarak anlamlı bulunan bu farklar için hesaplanan etki değerlerine bakıldığında *M-26 Okulla ilgisiz kişilerin okul içerisinde ve çevresinde öğrencileri rahatsız etmesi* ($r=-0.35$) davranışının orta düzeyde etki değeri olduğu ve bu davranışın yaşanma sıklığına ilişkin öğrenci görüşlerinin pratikte manidar olduğu görülmektedir. Buna göre Fen liseleriyle kıyaslandığında, Mesleki ve Teknik Liselerde okulla ilgisiz kişilerin okul içerisinde ve çevresinde öğrencileri rahatsız etmesi durumuyla daha sık karşılaşıldığı anlaşılmaktadır.

Okullarda yaşanan disiplin problemlerinin nedenlerine ilişkin bulgular

Öğretmen ve öğrencilerin disiplin problemlerinin nedenlerine ilişkin görüşlerinin dağılımını belirlemek amacıyla ölçek ve her bir alt boyut için, elde edilen veriler üzerinden betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Bu bağlamda, katılımcı görüşlerinin ölçeğin tamamı ve alt boyutlarında almış oldukları en düşük puanlar, en yüksek puanlar, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Tablo 9'daki bulgular incelendiğinde okullarda yaşanan disiplin

problemlerinin nedenlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin ölçeğin aileden ve başarısızlıktan kaynaklanan nedenler boyutlarında *Çoğunlukla etkilidir* düzeyinde, diğer boyutlar toplamda ise *Orta Düzeyde Etkilidir* düzeyinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Disiplin problemlerinin nedenlerine ilişkin öğrenci görüşlerinin ölçeğin bütün boyutlarında ve toplamda *Orta Düzeyde Etkilidir* düzeyinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Tablo 9.

Okullarda Yaşanan Disiplin Sorunlarının Nedenleri Ölçeğinden Öğretmen ve Öğrencilerin Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Düzy	Öğretmen Ölçeği					Boyut	Öğrenci Ölçeği					Düzy
	N	X	SS	En düşük	En Yüksek		N	X	SS	Düzy		
<i>Orta düzeyde etkilidir</i>	691	24,78	8,41	8	40	Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler	8	40	1001	21,77	7,50	<i>Orta düzeyde etkilidir</i>
<i>Orta düzeyde etkilidir</i>	691	16,77	5,31	5	25	Yönetimden Kaynaklanan Nedenler	5	25	1001	13,72	5,58	<i>Orta düzeyde etkilidir</i>
<i>Çoğunlukla etkilidir</i>	691	14,80	3,70	4	20	Aileden Kaynaklanan Nedenler	4	20	1001	10,76	4,67	<i>Orta düzeyde etkilidir</i>
<i>Orta düzeyde etkilidir</i>	691	15,79	4,52	5	25	Okul Kaynaklı Nedenler	5	25	1001	16,67	5,20	<i>Orta düzeyde etkilidir</i>
<i>Çoğunlukla etkilidir</i>	691	10,95	2,98	3	15	Başarısızlıktan Kaynaklanan Nedenler	3	15	1001	8,86	3,53	<i>Orta düzeyde etkilidir</i>
<i>Orta düzeyde etkilidir</i>	691	13,68	3,30	4	20	Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler	4	20	1001	12,93	4,26	<i>Orta düzeyde etkilidir</i>
<i>Orta düzeyde etkilidir</i>	691	96,76	22,39	29	145	Toplam	29	145	1001	85,44	31,41	<i>Orta düzeyde etkilidir</i>

Tablo 10’da disiplin problemlerinin nedenlerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri arasındaki farklılaşmaya ilişkin t testi sonuçları sunulmaktadır.

Bu bulgular, öğretmenden kaynaklanan nedenler boyutu açısından incelendiğinde, öğretmenlerin ($X=24,77$), öğrencilere ($X=21,76$) göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulguya göre, öğretmenler öğrencilerle karşılaştırıldığında disiplin sorunlarının daha çok öğretmen kaynaklı olduğunu düşünmektedir. Etki büyüklüğüne ilişkin hesaplanan η^2 değeri (.10), ve Cohen d değeri (.37) göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenden kaynaklı nedenler açısından statü(öğretmen-öğrenci) değişkeninin “orta” etki büyüklüğüne sahip olduğu ve elde edilen bulgunun pratikte manidar olduğu söylenebilir.

Yönetimden kaynaklanan nedenler boyutu açısından bakıldığında, öğretmenlerin ($X=16,77$), öğrencilere ($X=13,71$) göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulguya göre, öğretmenler öğrencilerle karşılaştırıldığında disiplin sorunlarının daha çok okul yönetiminden kaynaklı olduğunu düşünmektedir. Statü (öğretmen-öğrenci) ile yönetimden kaynaklanan nedenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğüne ilişkin hesaplanan η^2 değeri (.20) ve Cohen d değeri (.56) göz önünde bulundurulduğunda, yönetimden kaynaklı nedenler açısından statü (öğretmen-öğrenci) değişkeninin “büyük” etki büyüklüğüne sahip olduğu ve elde edilen bulgunun pratikte manidar olduğu söylenebilir.

Tablo 10.

Disiplin problemlerinin nedenlerine dair öğretmen ve öğrenci görüşleri arasındaki farklılaşmaya ilişkin t testi sonuçları

Boyut	Statü	N	X	SS	T	Sd	p	η^2	Cohen d
Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler	Öğretmen	691	24,77	1,051	7,550	1370,58	,000	,10	,37
	Öğrenci	1001	21,76	,938					
Yönetimden Kaynaklanan Nedenler	Öğretmen	691	16,77	1,062	11,391	1528,59	,000	,20	,56
	Öğrenci	1001	13,71	1,115					
Aileden Kaynaklanan Nedenler	Öğretmen	691	14,80	,926	19,783	1657,65	,000	,42	,98
	Öğrenci	1001	10,76	1,167					
Okul Kaynaklı Nedenler	Öğretmen	691	15,78	,903	-3,724	1603,96	,000	,03	-,18
	Öğrenci	1001	16,67	1,040					
Başarısızlıkta n Kaynaklanan Nedenler	Öğretmen	691	10,94	,992	13,106	1623,13	,000	,24	,65
	Öğrenci	1001	8,86	1,175					
Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler	Öğretmen	691	13,68	,825	4,102	1666,56	,000	,03	,20
	Öğrenci	1001	12,92	1,062					
TOPLAM	Öğretmen	691	96,76	,772	10,622	1690	,000	,17	,53
	Öğrenci	1001	84,71	,803					

$p < .05$

Aileden Kaynaklanan Nedenler boyutu açısından bakıldığında, öğretmenlerin ($X=14,80$), öğrencilere ($X=10,76$) göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulguya göre, öğretmenler öğrencilerle karşılaştırıldığında disiplin sorunlarının aileden kaynaklı olduğunu düşünmektedir. Statü (öğretmen-öğrenci) ile aileden kaynaklanan nedenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğüne ilişkin hesaplanan η^2 değeri (.42) ve Cohen d değeri (.98) göz önünde bulundurulduğunda, aileden kaynaklanan nedenler açısından statü (öğretmen-öğrenci) değişkeninin “büyük” etki büyüklüğüne sahip olduğu ve elde edilen bulgunun pratikte manidar olduğu söylenebilir.

Okuldan Kaynaklı Nedenler boyutu açısından bakıldığında, öğrencilerin ($X=16,67$) öğretmenlere ($X=15,78$) göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulguya göre, öğrenciler öğretmenlere karşılaştırıldığında disiplin sorunlarının daha çok okul kaynaklı olduğunu düşünmektedir. Statü (öğretmen-öğrenci) ile okul kaynaklı nedenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğüne ilişkin hesaplanan η^2 değeri (.03) ve Cohen d değeri (-,18) göz önünde bulundurulduğunda, okuldan kaynaklı nedenler açısından statü (öğretmen-öğrenci) değişkeninin “düşük” etki büyüklüğüne sahip olduğu ve dolayısıyla elde edilen bulgunun pratikte sorgulanabilir olduğu söylenebilir.

Başarısızlıktan Kaynaklanan Nedenler boyutu açısından bakıldığında, görev yapan öğretmenlerin ($X=10,9465$), öğrencilere ($X=8,8641$) göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulguya göre, öğretmenler öğrencilerle karşılaştırıldığında disiplin sorunlarının başarısızlıktan kaynaklı olduğunu düşünmektedir. Statü (öğretmen-öğrenci) ile başarısızlıktan kaynaklanan nedenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğüne ilişkin hesaplanan η^2 değeri (.24), ve Cohen d değeri (.65) göz önünde bulundurulduğunda, başarısızlık kaynaklı nedenler açısından statü (öğretmen-öğrenci) değişkeninin “büyük” etki büyüklüğüne sahip olduğu ve elde edilen bulgunun pratikte manidar olduğu söylenebilir.

Öğrenciden kaynaklanan nedenler boyutu açısından bakıldığında, öğretmenlerin ($X=13,68$), öğrencilere ($X=12,92$) göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulguya göre, öğretmenler öğrencilerle karşılaştırıldığında disiplin sorunlarının öğrenci kaynaklı olduğunu düşünmektedir. Statü (öğretmen-öğrenci) ile öğrenciden kaynaklanan nedenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğüne ilişkin hesaplanan η^2 değeri (.03) ve Cohen d değeri (.20) göz önünde bulundurulduğunda, öğrenciden kaynaklanan nedenler açısından statü(öğretmen-öğrenci) değişkeninin “orta” etki büyüklüğüne sahip olduğu ve elde edilen bulgunun pratikte manidar olduğu söylenebilir.

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin disiplin problemlerine ilişkin görüşleri

Tablo 11’de disiplin problemlerinin nedenlerinin cinsiyet değişkenine göre öğretmen görüşleri arasındaki farklılaşmaya ilişkin t testi sonuçları sunulmaktadır. Öğretmenden, yönetimden, okul kaynaklı nedenler boyutları açısından bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin algıları arasında cinsiyet açısından anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 11.

Disiplin problemlerinin nedenlerine ilişkin cinsiyet değişkenine göre öğretmen görüşleri arasındaki farklılaşmaya ilişkin t testi sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	X	SS	T	Sd	p	η^2	Cohen d
Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler	Kadın	349	25,13	1,106	1,121	683,65	,263		
	Erkek	342	24,41	,992					
Yönetimden Kaynaklanan Nedenler	Kadın	349	17,03	1,126	1,310	681,27	,191		
	Erkek	342	16,5	,991					
Aileden Kaynaklanan Nedenler	Kadın	349	15,22	,932	3,062	689	,002	.02	.23
	Erkek	342	14,36	,908					
Okul Kaynaklı Nedenler	Kadın	349	16,01	,942	1,318	689	,188		
	Erkek	342	15,55	,861					
Başarısızlıktan Kaynaklanan Nedenler	Kadın	349	11,27	,983	2,948	689	,003	.02	.22
	Erkek	342	10,61	,989					
Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler	Kadın	349	13,96	,844	2,313	689	,021	.01	.18
	Erkek	342	13,38	,801					
TOPLAM	Kadın	349	98,64	,808	2,237	689	,026	.01	.17
	Erkek	342	94,84	,728					

Aileden kaynaklanan nedenler boyutu açısından bakıldığında, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin ($X=15,22$), erkek öğretmenlere ($X=14,36$) göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulguya göre, kadın öğretmenler erkek öğretmenlerle karşılaştırıldığında disiplin sorunlarının daha çok aileden kaynaklı olduğunu düşünmektedir. Cinsiyet ile aileden kaynaklanan nedenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğüne ilişkin hesaplanan η^2 değeri (.02) ve Cohen d değeri (.23) göz önünde bulundurulduğunda, aile kaynaklı nedenler açısından cinsiyet değişkeninin “orta” etki büyüklüğüne sahip olduğu ve elde edilen bulgunun pratikte manidar olduğu söylenebilir.

Başarısızlıktan kaynaklanan nedenler boyutu açısından bakıldığında, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin ($X=11,2752$), erkek öğretmenlere ($X=10,611$) göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulguya göre, kadın öğretmenler erkek öğretmenlerle karşılaştırıldığında disiplin sorunlarının öğrenci başarısızlığından kaynaklandığını

düşünmektedir. Cinsiyet ile başarısızlıktan kaynaklanan nedenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğüne ilişkin hesaplanan η^2 değeri (.02), ve Cohen d değeri (.22) göz önünde bulundurulduğunda, başarısızlık kaynaklı nedenler açısından cinsiyet değişkeninin “orta” etki büyüklüğüne sahip olduğu ve elde edilen bulgunun pratikte manidar olduğu söylenebilir.

Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler boyutu açısından bakıldığında, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin ($X=13.96$), erkek öğretmenlere ($X=13,38$) göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulguya göre, kadın öğretmenler erkek öğretmenlerle karşılaştırıldığında disiplin sorunlarının daha çok öğrenciden kaynaklı olduğunu düşünmektedir. Cinsiyet ile öğrenciden kaynaklanan nedenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğüne ilişkin hesaplanan η^2 değeri (.01), ve Cohen d değeri (.18) göz önünde bulundurulduğunda, öğrenciden kaynaklanan nedenler açısından cinsiyet değişkeninin “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu ve elde edilen bulgunun pratikte sorgulanabilir olduğu söylenebilir.

Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin disiplin problemlerine ilişkin görüşleri

Öğretmenlerin okullarda yaşanan disiplin problemlerinin nedenlerine ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre değişip değişmediğini test etmek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucu Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin okullarda yaşanan disiplin problemlerinin nedenlerine ilişkin algılarının kıdem değişkenine göre ölçeğin boyutlarında anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmüştür.

Tablo 12.

Meslekteki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin disiplin problemlerine ilişkin görüşleri

Boyut	Kıdem Yılı	N	X	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler ort.	F	P
Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler	0-1	22	23,18	1,036	Gruplar Arası	3,62	5	,725	,653	,659
	2-5	61	24,62	1,040	Gruplar içi	759,715	685	1,109		
	6-10	131	25,15	1,130	Toplam	763,339	690			
	11-15	161	24,31	1,072						
	16-20	171	24,46	1,014						
	21 üstü	145	25,62	1,009						
	Top	691	89,81	1,051						
Yönetimden Kaynaklanan Nedenler	0-1	22	15,72	1,173	Gruplar Arası	1,461	5	,292	,257	,936
	2-5	61	16,49	1,054	Gruplar içi	777,472	685	1,135		
	6-10	131	16,90	1,160	Toplam	778,933	690			
	11-15	161	16,95	1,033						
	16-20	171	16,72	1,000						
	21ve üstü	145	16,79	1,073						
	Toplam	691	97,28	1,062						
Aileden Kaynaklanan Nedenler	0-1	22	14,81	,878	Gruplar Arası	1,426	5	,285	,331	,894
	2-5	61	14,91	,981	Gruplar içi	590,564	685	,862		
	6-10	131	15,00	1,013	Toplam	591,990	690			
	11-15	161	14,96	,863						
	16-20	171	14,61	,887						

	21ve üstü	145	14.6	,948						
	Toplam	691	107,31	,926						
Okul Kaynaklı Nedenler	0-1	22	15,54	,908	Gruplar Arası	1,518	5	,304	,370	,869
	2-5	61	15,80	,878	Gruplar içi	562,151	685	,821		
	6-10	131	16,09	,973	Toplam	563,669	690			
	11-15	161	15,85	,862						
	16-20	171	15,42	,854						
	21ve üstü	145	15,88	,958						
	Toplam	691	91,56	,903						
	Başarısızlıktan Kaynaklanan Nedenler	0-1	22	11,27	,777	Gruplar Arası	10,312	5	2,062	2,111
2-5		61	10,60	,925	Gruplar içi	669,135	685	,977		
6-10		131	11,45	1,004	Toplam	679,447	690			
11-15		161	11,03	1,008						
16-20		171	11,03	,934						
21ve üstü		145	10,37	1,062						
Toplam		691	105,81	,992						
Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler		0-1	22	13,40	,575	Gruplar Arası	1,146	5	,229	,334
	2-5	61	13,44	,880	Gruplar içi	469,351	685	,685		
	6-10	131	13,90	,876	Toplam	470,497	690			
	11-15	161	13,78	,833						
	16-20	171	13,51	,760						
	21ve üstü	145	13,70	,859						
	Toplam	691	99,19	,825						
	TOPLAM	0-1	22	93,95	,765	Gruplar Arası	,953	5	,191	,318
2-5		61	95,88	,773	Gruplar içi	410,452	685	,599		
6-10		131	98,51	,861	Toplam	411,405	690			
11-15		161	96,90	,753						
16-20		171	95,77	,722						
21ve üstü		145	96,99	,773						
Toplam		691	96,76	,772						

Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin disiplin problemlerine ilişkin görüşleri

Tablo 13'te disiplin problemlerinin nedenleriyle ilgili olarak cinsiyet değişkenine göre öğrenci görüşleri arasındaki farklılaşmaya ilişkin t testi sonuçları sunulmaktadır. Bu bulguya göre öğrencilerin cinsiyeti ile Yönetimden kaynaklanan nedenler dışındaki diğer boyutlar arasında anlamlı bir farklılaşma yoktur.

Yönetimden Kaynaklanan Nedenler boyutu açısından bakıldığında, araştırmaya katılan erkek öğrenciler ($X=14,06$) kız öğrencilere ($X=13,37$) göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulguya göre, erkek öğrenciler kız öğrencilerle karşılaştırıldığında disiplin sorunlarının daha çok yönetimden kaynaklı olduğunu düşünmektedir. Cinsiyet ile yönetimden kaynaklanan nedenler boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğüne ilişkin hesaplanan η^2 değeri (.01), ve Cohen d değeri (.12)göz

önünde bulundurulduğunda, yönetimden kaynaklanan nedenler boyutu açısından cinsiyet değişkeninin “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu, dolayısıyla pratik açıdan manidarlığın sorgulanabilir olduğu söylenebilir.

Tablo 13.

Disiplin problemlerinin nedenleriyle ilgili olarak cinsiyet değişkenine göre öğrenci görüşleri arasındaki farklılaşmaya ilişkin t testi sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	X	SS	T	Sd	p	η^2	Cohen d
Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler	Kız	504	21,37	,996	-1,677	985,15	,094		
	Erkek	497	22,16	,872					
Yönetimden Kaynaklanan Nedenler	Kız	504	13,37	1,162	-1,977	993,17	,048	,01	,012
	Erkek	497	14,06	1,061					
Aileden Kaynaklanan Nedenler	Kız	504	10,82	1,228	,417	990,41	,676		
	Erkek	497	10,70	1,103					
Okul Kaynaklı Nedenler	Kız	504	16,71	1,082	,251	994,53	,802		
	Erkek	497	16,63	,997					
Başarısızlıktan Kaynaklanan Nedenler	Kız	504	8,91	1,248	,493	986,18	,622		
	Erkek	497	8,80	1,097					
Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler	Kız	504	13,03	1,100	,844	995,46	,399		
	Erkek	497	12,81	1,022					
TOPLAM	Kız	504	84,24	,864	-,643	978,87	,520		
	Erkek	497	85,19	,737					

Eğitim Kademesi değişkenine göre öğrencilerin disiplin problemlerine ilişkin görüşleri

Tablo 14’de disiplin problemlerinin nedenleriyle ilgili olarak okul türü (ortaokul-lise) değişkenine göre öğrenci görüşleri arasındaki farklılaşmaya ilişkin t testi sonuçları sunulmaktadır.

Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler boyutu açısından bakıldığında, araştırmaya katılan lise öğrencileri ($X=22,9696$) ortaokul öğrencilerine ($X=20,2936$) göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulguya göre, lise öğrenciler ortaokul öğrencileri ile karşılaştırıldığında disiplin sorunlarının öğretmenden kaynaklı olduğunu düşünmektedir. Okul türü ile öğretmenden kaynaklanan nedenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğüne ilişkin hesaplanan η^2 değeri (.06), ve Cohen d değeri (-.36) göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenden kaynaklı nedenler açısından eğitim kademesi değişkeninin “orta” etki büyüklüğüne sahip olduğu ve elde edilen bulgunun pratikte manidar olduğu söylenebilir.

Aileden kaynaklanan nedenler boyutu açısından bakıldığında, araştırmaya katılan lise öğrencileri ($X=11,1632$) ortaokul öğrencilerine ($X=10,274$) göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulguya göre, lise öğrencileri ortaokul öğrencileri ile karşılaştırıldığında disiplin sorunlarının aileden kaynaklı olduğunu düşünmektedir. Okul türü ile aileden kaynaklanan nedenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğüne ilişkin hesaplanan η^2 değeri (.02), ve Cohen d değeri (-.19) göz önünde bulundurulduğunda, aileden kaynaklanan nedenler açısından okul türü değişkeninin “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu ve elde edilen bulgunun pratikte sorgulanabilir olduğu söylenebilir.

Tablo 14.

Disiplin problemlerinin nedenleriyle ilgili olarak okul türü değişkenine göre öğrenci görüşleri arasındaki farklılaşmaya ilişkin t testi sonuçları

Boyut	Eğitim Kademesi	N	X	SS	T	Sd	p	η^2	Cohen d
Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler	Ortaokul	449	20,29	,948	-5,697	999	,000	,06	-,36
	Lise	552	22,96	,903					
Yönetimden Kaynaklanan Nedenler	Ortaokul	449	13,66	1,126	-,291	999	,771		
	Lise	552	13,76	1,106					
Aileden Kaynaklanan Nedenler	Ortaokul	449	10,27	1,177	-3,008	999	,003	,02	-,19
	Lise	552	11,16	1,150					
Okul Kaynaklı Nedenler	Ortaokul	449	15,90	1,048	-4,241	999	,000	,03	,27
	Lise	552	17,29	1,018					
Başarısızlıktan Kaynaklanan Nedenler	Ortaokul	449	8,72	1,172	-1,118	999	,264		
	Lise	552	8,97	1,176					
Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler	Ortaokul	449	13,06	1,098	,953	999	,341		
	Lise	552	12,81	1,032					
TOPLAM	Ortaokul	449	81,93	,834	-3,400	922,95	,001	,02	-,22
	Lise	552	86,98	,769					

Okuldan kaynaklı nedenler boyutu açısından bakıldığında, araştırmaya katılan lise öğrencilerinin ($X=17,297$) ortaokul öğrencilerine ($X=15,9065$) göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulguya göre, lise öğrencileri ortaokul öğrencileri ile karşılaştırıldığında disiplin sorunlarının okul kaynaklı olduğunu düşünmektedir. Okul türü ile okul kaynaklı nedenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğüne ilişkin hesaplanan η^2 değeri (.03), ve Cohen d değeri (.27) göz önünde bulundurulduğunda, okuldan kaynaklı nedenler açısından eğitim kademesi değişkeninin “orta” etki büyüklüğüne sahip olduğu ve elde edilen bulgunun pratikte manidar olduğu söylenebilir.

Ölçeğin diğer boyutlarında öğrenci algıları arasında eğitim kademesi açısından anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada ortaokul ve liselerde yaşanan disiplin problemleri öğretmen ve öğrenci görüşleri ve il milli eğitim müdürlüğü verileri analiz edilerek ele alınmış, disiplin problemlerinin nedenlerini belirlemek amacıyla yine öğretmen ve öğrenci görüşlerine başvurulmuştur.

Okullarda yaşanan disiplin problemlerine ilişkin sonuçlar

Malatya Milli Eğitim Müdürlüğünden elde edilen verilere göre okullarda en yoğun şekilde yaşanan disiplin problemleri *sınıfın huzurunu bozma, kavga, sigara içme, okul malına zarar verme ve öğrencileri tehdit etme* davranışlarıdır. Bu davranışlardan *sınıfın huzurunu bozma, öğrencileri tehdit etme, okul araç gereçlerine zarar verme ve hırsızlık* davranışları ortaokullarda daha yoğun bir şekilde görülmektedir. Duran (2011) araştırmasında, dersin akışını ve düzenini bozucu faaliyette bulunmak davranışının okul yönetimine en fazla yansıyan disiplin sorunlarının başında geldiğini ifade etmektedir. Siyez (2009) eğitim kademesinden bağımsız olarak öğretmenlerin, akademik yaşantıyı engelleyici davranışları en önemli sorunlar arasında gördüğünü belirtmektedir. Bu olayların yoğunluğu, öğrencilerin sınıfın huzurunu bozucu davranışlarının sınıf yönetimi açısından sorun teşkil ettiği şeklinde yorumlanabilir. Bu sorunun

çözümünde öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin becerilerini geliştirmek için hizmet-içi seminerler düzenlenebilir.

Kavga ve sigara içme davranışları ise liselerde daha yaygındır. Yapılan araştırmalarda liselerde meydana gelen en yaygın olayların başında okul içi ve dışındaki kavgalar geldiği sonucuna ulaşılmıştır (Duran, 2011; Durmuş ve Gürhan, 2005). Bu durum bir arada yaşamının gereği olarak iletişimde anlaşmazlıkların çatışmalara dönüşebileceği, sorunların çözümünde öğrencilerin kavgaya başvurdukları şeklinde değerlendirilebilir. Bu tür sorunların çözümü için bu duruma neden olan etmenlerde olduğu gibi ilgili rehberlik servisi tarafından bilgilendirme toplantıları düzenlenmeli, öğrencilere yaptıkları davranışın doğurabileceği sonuçlarla ilgili yaptırımlar hatırlatılmalı ve sorun oluşmadan engel olunmalıdır.

Araştırmada elde edilen öğretmen ve öğrenci görüşleri disiplin problemlerinin daha çok *Bazen düzeyinde yoğunlaştığını* göstermektedir. Öğretmenler *Koridor ve merdivenlerde birbirini itme, gürültü ve kargaşa yaşanması* en sık karşılaşılan problem olduğunu düşünmektedir. Bu durumun öğrencilerin ders aralarında daha rahat hareket etme ya da derste sürekli oturmaktan kaynaklı olarak sıkılma ve enerjilerini boşaltma isteklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Sarpkaya (2007), disiplin problemlerinin nedenleri ile ilgili olarak sıkılma, dersten çıkmanın verdiği rahatlık, uygar yaşam tarzını bilmeme, havanın sıcak, soğuk olması gibi fiziksel koşulların öğrencilerin bu davranışları sergilemesinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Koridor ve merdivenlerde kargaşa yaşanmaması için ders içinde öğretmenler, sınıf rehber öğretmenleri, bilgilendirme toplantıları yoluyla rehber öğretmenler ve törenlerde okul yöneticileri okul kurallarını hatırlatmalı, bu kuralların uygulanması sürecinde de paydaşlar birlikte ve tutarlı bir şekilde hareket etmelidir.

Öğretmen görüşlerine göre; *öğrencilerin giyim tarzlarının kılık-kıyafet kurallarına uygun olmaması, dersin akışını ve sınıf düzenini bozacak tavır ve davranışlar sergileme, dersle ilgili araç-gereçleri yanında bulundurmama ve sınıf, kantin, soyunma odası ve lavaboları temiz kullanmama* davranışları da sık rastlanan disiplin problemleridir. Öğrenci görüşlerine göre ise okullarda en çok yaşanan disiplin problemleri *öğrencilerin giyim tarzlarının kılık-kıyafet kurallarına uygun olmaması, sınıf, kantin, soyunma odası ve lavaboları temiz kullanmama, koridor ve merdivenlerde birbirini itme, gürültü ve kargaşa yaşanması, argo ve kaba ifadeler kullanma ve öğrencilere lakap takmadır.*

Öğretmen görüşleri, *Öğretmenlere karşı saygısız davranışlarda bulunma ve Yöneticilere, memurlara ve diğer görevlilere hakaret etmek* davranışları konusunda öğrenci görüşleriyle anlamlı şekilde farklılık göstermekte ve bu olumsuz davranışları ciddi sorunlar olarak algılamaktadır. Bu bulguya göre öğretmenlerin, öğrencilerin kendilerine ve okuldaki diğer görevlilere saygısız davranışlarda bulunmasını ve verilen görev ve sorumlulukları yerine getirmemelerini önemli sorunlar olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Siyez (2009), öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin öğretmenlerine yönelik olumsuz davranışlarda bulduklarını ifade etmiştir. Öğretmenlere diklenme, karşılık verme ve onlara karşı saygısız davranışlarda bulunma okullarda karşılaşılan olumsuz öğrenci davranışlarıdır.

Öğrenci görüşleri *kopya çekme, argo ve kaba ifadeler kullanma* davranışlarıyla ilgili olarak öğretmen görüşleri ile anlamlı şekilde farklılık göstermekte ve öğrenciler bu olumsuz davranışları ciddi sorunlar olarak algılamaktadır.

Öğretmen görüşlerine göre *koridor ve merdivenlerde birbirini itme, gürültü ve kargaşa yaşanması* davranışı ortaokullarda daha çok yaşanmaktadır. Araştırmanın birinci alt probleminde sunulan Malatya Milli Eğitim Müdürlüğünden elde edilen *Şiddet Olayları Formu*'na ilişkin veriler bu bulguyu doğrular niteliktedir. Öğrenci görüşlerine göre *Törenler sırasında saygısız davranışlarda bulunma* davranışı ortaokullarda yaygın olarak karşılaşılan bir durumdur.

Öğretmen görüşlerine göre cep telefonu ve kamerayı kötü amaçlı kullanma davranışı liselerde yaygın olarak görülmektedir. Öğrenci görüşlerine göre ise lise öğrencileri ortaokul öğrencilerine göre daha fazla *okuldan kaçma* eğilimi göstermektedir.

Mesleki ve Teknik Liselerde araştırmada belirtilen bütün disiplin problemlerinin yaşanma sıklığının diğer lise türlerine göre daha yaygın olduğu anlaşılmaktadır. Fen Liseleriyle karşılaştırıldığında, Mesleki ve Teknik Liselerde en sık karşılaşılan problemler; *okuldan kaçma,*

dersle ilgili araç-gereçleri yanında bulundurmama, kavga etme, koridor ve merdivenlerde birbirini itme, gürültü ve kargaşa yaşanması ve başkasının malını haberi olmadan almayı alışkanlık hâline getirmektir.

Okulla ilgisiz kişilerin okul içerisinde ve çevresinde öğrencileri rahatsız etmesi, öğrencilerin yanlarında kesici ve delici aletler bulundurması, okuldan kaçma, öğretmenlere karşı saygısız davranışlarda bulunma, kavga etme ve başkasının malına zarar vermek davranışları mesleki ve teknik liselerde fen liselerine oranla daha yaygındır. Fen liseleriyle kıyaslandığında, Anadolu liselerindeki öğrencilerin daha fazla kavga eğilimli olduğu anlaşılmaktadır.

Okullarda yaşanan disiplin problemlerinin nedenlerine ilişkin sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarda yaşanan disiplin problemlerinin nedenleri ölçeğinin; Öğretmen Yönetimden Öğrenciden ve Okul kaynaklı nedenler boyutlarında yer alan nedenleri orta düzeyde etkili, aileden ve başarısızlıktan kaynaklanan nedenleri ise *çoğunlukla* etkili olarak algıladıkları belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin ise okullarda yaşanan disiplin problemlerinin nedenleri ölçeğinin bütün boyutlarında yer alan nedenleri orta düzeyde etkili olarak algıladıkları belirlenmiştir.

Araştırmada statü (öğretmen-öğrenci) ile yönetimden, aileden, okuldan, başarısızlıktan ve öğrenciden kaynaklanan nedenler arasında; cinsiyet ile aileden, başarısızlıktan, öğrenciden ve yönetimden kaynaklanan nedenler arasında; okul türü ile öğretmenden, aileden ve okul kaynaklı nedenler arasında anlamlı farklılıklara rastlanmıştır.

Disiplin problemlerinin nedenlerine dair öğretmen ve öğrenci görüşleri arasındaki anlamlı farklılaşmalara rastlanmıştır. Öğretmenler disiplin sorunlarının nedenleriyle ilgili olarak kendileriyle ilgili nedenleri ön plana çıkarmaktadır (Öz, 2012; Sarpkaya, 2005). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin istenmeyen davranışların oluşmasında etkili olduğu söylenebilir. Yapılan bir araştırmada öğretmenlerin iletişime yönelik sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetmede yetersiz kaldıkları ya da önemsemedikleri ifade edilmektedir. Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının en önemli nedeni can sıkıntısıdır (M. Başar, 2011). Bu durum sınıf içerisinde bir takım disiplin problemlerinin oluşmasına neden olabilmektedir. Disiplini sağlamada başarılı öğretmenlerin dersi işlemede daha başarılı, sorunlarının çözümünde ise daha ılımlı olduğunu (Aydın, 2001) Öğretmenin sınıf içerisindeki iletişimi, kullandığı disiplin teknikleri disiplin sorunlarının oluşmasında etki eden önemli bir etmendir. Öğretmenin olumlu, güvene dayalı ilişkiler kurmasının sınıftaki aksaklıkların sayısını azalttığı ve ilişkisel disiplinin sınıftaki aksaklıklar azaldığında öğrenmeyi kolaylaştıran bir okul ortamının gelişmesini sağladığı söylenebilir. Bu durum hem öğretmen hem de öğrenciler için fayda sağlayacak olumlu bir sosyal değişim sağlayabilir (Nouffer, 2011).

Öğretmenler öğrencilerle karşılaştırıldığında disiplin sorunlarının daha çok aile ve öğrenci başarısızlığından kaynaklandığını, öğrenciden kaynaklı olduğunu düşünmektedir. Araştırma bulguları, bu bulguyu destekler niteliktedir. Öyle ki, yapılan araştırmalarda, öğretmen görüşlerine göre disiplin sorunlarının en önemli nedeninin aileden kaynaklanan olumsuzluklar olduğu anlaşılmaktadır (Çetin, 2002; Öz ve Sadık, 2015; Tucker, 1998). Aile ilgili birçok faktör bu duruma neden olabilmektedir. Güçlü (2004) araştırmasında, kardeş sayısının, ailenin ekonomik durumunun, anne babanın tahsil durumunun, hali hazırda ikamet edilen ve çocukluğun geçirildiği yerin, anne ve babanın mesleğinin öğrencilerin disiplin suçu işlemede etkili olduğunu ifade etmektedir. Kardeş sayısı fazla olan öğrencilerin daha çok suç işleme eğiliminde oldukları, ailenin ekonomik durumu iyileştikçe suç işleme oranlarının azaldığı, ekonomik duruma göre işlenen suç türlerinin farklı olduğu, anne babanın öğrenim durumu yükseldikçe çocuğun suç işleme oranlarının azaldığı görülmüştür. Bununla birlikte, Güzel (2014), disiplini bozan öğrenci davranışlarının en önemli nedenlerinden birinin ailelerin çocuklarının eğitimine olan ilgisizliği olduğunu ve Aydın (2001), Bal (2005) ve Demir (2013) öğretmenlerin sınıf içinde karşılaştıkları disiplinsiz davranışların nedeninin, *ailelerin çocuklarının eğitimine olan ilgisizliği olduğunu*, Hill (1993) ailenin daha fazla katılımının disiplin sorunlarının azalmasını sağlayabileceğini ifade etmişlerdir.

Öğrenci başarısıyla disiplin sorunlarının meydana gelmesi arasında anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Yapılan araştırmalar bu bulguyu doğrular niteliktedir. Disiplin sorunlarının meydana gelmesinde öğrencilerin akademik başarılarının etkili olduğu (Aydın, 2001; Ereskici 2006; Güçlü, 2004; Warren, 2007) anlaşılmaktadır. Kuş ve Karatekin, (2009) derslerinde kendini gösteremeyen öğrencilerin kendini daha farklı şekilde göstermek istediği ve öğrencilerin akademik başarıları düştükçe okul kurallarını ihlal etmelerinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen görüşlerine göre, okulda başarı durumu zayıf olan öğrenciler daha çok suç işleme eğilimindedir (Güçlü, 2004). İnce (2011), akademik başarı yükseldikçe, sınıf disiplini ile ilgili öğrencilerin, çağdaş disiplin uygulamalarını benimseme oranlarının yükseldiğini, Aktaş (2009) ise sınıf tekrarı yapan öğrencilerin daha fazla disiplin işlemlerine tabi tutulduğunu ifade etmektedir. Crowder'a (2008) göre, öğrenciler akademik olarak başarılı olduklarında beladan kaçmak için olumlu davranışlar sergilemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin okulla ilgili özelliklerin ve süreçlerin disiplin problemlerine orta düzeyde neden olduğunu düşünmektedir. Öğrenci görüşleri okul kaynaklı nedenlerin disiplin problemlerinin oluşmasında etkili olduğu konusunda öğretmen görüşleri ile anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Okul iklimi ile öğrenci başarımı arasında ilişki olduğu, okuldaki olumsuz etkenlerin varlığının öğrencinin başarımını etkilediği bunun da disiplin problemlerine neden oluşturduğu saptanmıştır (Warren, 2007).

Öğrenciler okul idaresinin yönetim sürecine ilişkin tavır ve davranışlarının disiplin problemlerinin meydana gelmesinde etkisi olduğunu düşündükleri söylenebilir. Yapılan bir araştırmada okul yöneticilerinin olaylara yaklaşımını ve yeterliliğinin okulda yaşanan disiplin problemlerinin meydana gelmesinde etkili olduğunu göstermektedir (Aygün, 2013).

Kadın öğretmenler disiplin sorunlarının daha çok aileden kaynaklı olduğunu düşünmektedir. Yapılan araştırmalar bu bulguyu doğrular niteliktedir. Demir (2013) öğretmen görüşlerine göre ailelerin çocuklarının eğitimine olan ilgisizliğinin ve ailelerin çocuklarına karşı olumsuz tutum ve davranışlarının öğretmenlerin sınıf içinde karşılaştıkları disiplinsiz davranışların nedeni olduğu konusunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Baysal (2009), bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla aileyi disiplin sorunlarının kaynağı olarak daha fazla görmekte olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aile ile ilgili durumlar bayan öğretmenlere göre disiplin sorunlarına daha fazla yol açmaktadır.

Araştırmada elde edilen verilere göre okulda yaşanan disiplin problemlerinin nedeni olarak öğrenci kaynaklı nedenlerin etkileri olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmalarda öğrencinin cinsiyet, sınıf seviyesi ve yaş (Çelik, 2007) gibi bireysel özellikleri, sosyal ilişkileri, öğrencilerin eğitime, okula, toplumsal çevreye ilişkin algıları ve buna bağlı duygusal durumlarının davranışlarına yön vermesi (Tunç ve diğerleri, 2015) ile disipline aykırı davranışta bulunma durumlarının birbirine bağımlı olduğu görülmektedir.

Lise öğrencileri ortaokul öğrencileri ile karşılaştırıldığında disiplin sorunlarının öğretmenlerden aile, okul kaynaklı olduğunu düşünmektedir. Yapılan araştırmalarda öğrencinin yetiştiği çevre, arkadaş ortamı (Gökkyer ve Doğan, 2016), cinsiyet, sınıf seviyesi ve yaş (Çelik, 2007) gibi özellikleri disiplin problemlerinin oluşmasına kaynaklık etmektedir. Sınıf seviyesi yükseldikçe okul kurallarını ihlal etmede artış olduğu, okul kurallarına aykırı davranışlarda bulunma oranının arttığı görülmektedir. Şenses (1990) öğrencilerin yaşları büyüdükçe disipline aykırı davranışlarda artış olduğunu; disipline aykırı davranışların cinsiyete göre dağılımında erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla disipline aykırı davranışta bulduklarını ifade etmektedir. Öğrencilerin okul kurallarını ihlal etmesinin nedeni, bu ihlallerin ağır cezalar gerektirmemesi, sıradan davranışlar olarak görülmesi ve idareci, öğretmenler tarafından hoş görülmesi olarak ifade edilmektedir (Kuş ve Karatekin, 2009). Yapılan araştırmalarda ergenlik çağının etkisi (Bilir ve Tezcan, 2007), öğrencilerin gelişim özellikleri ve gelecek kaygılarının olmaması da okulda disiplini bozan davranışların nedenleri olarak gösterilmektedir (Tunç ve Doğan, 2015).

Kaynaklar

- Ada, S. ve Çetin, M. Ö. (2006). *Eğitim ve öğretim ortamında disiplin nedir?* İstanbul: Nobel Yayınları.
- Aktaş, K. (2009). *Disiplin soruşturması açılan öğrencilerin aile profilleri: İstanbul ili Bayrampaşa ilçesi İnönü Anadolu Teknik, Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi örneği.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri; SPSS uygulamalı (6. Baskı)* Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Aydın, B. (2001). *İlköğretim okullarında sınıf disiplininin sağlanması.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. (Yayımlanmamış doktora tezi) Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.
- Aygün, A. (2013). *Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları disiplin problemleri ve bunlara baş etme yolları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Bal, T. (2005). *İlköğretim 3. ve 5. sınıf öğretmenlerinin disiplin anlayışları ve kullandıkları disiplin yöntemleri (Konya ili Örneği).* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi.* İstanbul: MEB Yayınları, Öğretmen Kitapları Dizisi.
- Başar, M. (2011). *Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetiminde örtük program: Uşak ili örneği.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitime giriş,* Ankara, Kadioğlu Matbaası, 1994.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi nitelikli okul.* Ankara: Feryal Matbaası.
- Baysal, N. (2009). *İlköğretim II. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarına, bunların nedenlerine ve çözüm yollarına ilişkin görüşleri (Diyarbakır ili örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Bilir, A., Kuru, S. ve Tezcan, F. (2007). *Muğla ili ortaöğretim okullarında disiplin uygulamalarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* (19). Erişim adresi: <http://www.istanbuluniversitesi.dergipark.gov.tr/musbed/is sue/23520/250604>
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Ankara: Pegem Akademi.20. Baskı.
- Cangelosi, J. S. (2016). *Sınıf Yönetimi Stratejileri: Öğrencilerin İşbirliği yapmalarını sağlama ve bu işbirliğini devam ettirme.* (R. Hoş ve M. Toprak, Çev.) (7 basımdan çeviri). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Celep, C. (2000). *Sınıf yönetimi ve disiplini.* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, B. (2007). *İstanbul ili Anadolu yakası orta dereceli okul öğrencilerinin disipline aykırı davranışlarda bulunma nedenlerinin araştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çetin Y. (2002). *İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları disiplin problemleri ile ilgili görüşleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Crowder, G. R. (2008). *Why students misbehave: An investigation into the reasons given by elementary school-aged students.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fielding Graduate University. Erişim adresi: <http://search.proquest.com/docview/304838483?accountid=16268>.
- Demir, F. (2013). *Ortaokullarda öğrencilerin disiplinsiz davranışları ve bu davranışların sebepleri (Batman ili merkez ilçesi örneği).* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Deshmukh, A. V. ve Naik, Anju P. (2010). *Educational Management.* Mumbai: IND: Himalaya Publishing House.

- Duran, O. C. (2011), *Ortaöğretim kurumlarında okul yönetimine yansayan disiplin sorunları okul yöneticilerinin çözüm yaklaşımları: Uşak ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Uşak.
- Durmuş E. ve Gürhan, U. (2005). Lise öğrencilerinin şiddet ve saldırganlık eğilimleri. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3.
- Edwards, C. H. (2004). *Classroom discipline and management*. USA 4th Edition, Wiley and Sons Inc.
- Ereskici, E. (2006). *Meslek liselerinde öğrencilerinin disipline aykırı davranışlarda bulunma nedenleri (Ankara ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. (2.Baskı). London: Sage Publications.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. Baskı). New York: McGraw-Hill.
- Gökkyer, N. ve Doğan, B. (2016). İstenmeyen öğrenci davranışları ve nedenlerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 93-105.
- Güçlü, M., (2004). *Ortaöğretim kurumlarında disiplin cezası alan öğrencilerin sosyoekonomik yönden incelenmesi (Kayseri örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kayseri.
- Gupta, K. (2006). *School Management*. Delhi, IND: Pragn Publications.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Güven, M. B. Dönmez, (2002). Ortaöğretim öğrencilerinin okul güvenliğine ilişkin algı ve beklentileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(4), 59-68.
- Güvenç, B., Otkan, P., Belek, T., Akarsu, F., Tözere, S. ve Özden, M. A. (1990). *Japon eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: 1185
- Güzel, H. (2014). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin disiplini bozan öğrenci davranışlarına karşı tutumları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İnce, B. (2011). *Sınıfta istenmeyen davranışlara karşı öğretmenlerin disiplin uygulamalarıyla ilgili ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi (İstanbul ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Kahveci, N. G. (2012). Genel liselerde karşılaşılan disiplin sorunlarının uzamsal incelenmesi: İstanbul'dan bir ilçe örneği. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 7(1), Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/161884>
- Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling*. (3. Baskı). New York: Guilford Press.
- Kuş, Z. ve Karatekin, K. (2009). Öğrencilerin okul ortamında kurallara uygun davranma yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10(1), 183-196.
- Marzano, R. J. (2003). *Classroom management that works: research-based strategies for every teacher*. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision & Curriculum Development (ASCD). ProQuest ebrary.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. ve Pickering, D. J. (2008). *Etkili sınıf yönetimi stratejileri*. (Çev. S. Sakacı). İstanbul: Redhouse Eğitim Kitapları.
- Munn, P., Lloyd, G. ve Cullen, M. A. (2000). *Alternatives to exclusion from school*. London, GBR: SAGE Publications Ltd.
- Nouffer, M. D. (2011). *A case study on positive and relational discipline techniques*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Walden University. USA.
- OECD (2011). Has discipline in school deteriorated? *PISA in Focus*, No. 4, OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/5k9h362q5ng4-en>

- Öz, E. Z. ve Sadık, F. (2015). Ortaokul öğretmenleri ve öğrencilerinin disiplin problemleri ve başatma stratejilerine yönelik görüş ve beklentileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(18), 151-189.
- Öz, E. Z. (2012). *Öğretmen, öğrenci ve ailelerin ilköğretim II. kademedeki gözlenen disiplin problemleri ve baş etmede kullanılan stratejiler ile ilgili görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Özdemir, A. (2007). Öğrenci disiplin işleri ve uygulamaları. E. Karip (Yay. haz.), *Sınıf Yönetimi*, Ankara, Pegem-A Yayıncılık.
- Sarıtaş, M. (2003). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme. L. Küçükahmet (Yay. haz.), *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara, Nobel Yayıncılık, 2003.
- Sarpkaya, P. (2005). *Resmi liselerde disiplin sorunları ve ilgili grupların (öğretmen, öğrenci, yönetici, veli) yaklaşımları*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sarpkaya, P. (2007). Yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilere göre resmi liselerdeki öğrenci disiplin sorunlarının nedenleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 110-121.
- Şenses, V. (1990). *Tokat ili merkez ve ilçe orta dereceli okul öğrencilerinin disipline aykırı davranışlarda bulunma nedenlerinin araştırılması*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Şimşek, H. (1997). *21. yüzyılın eşiğinde paradigmlar savaşı: kaostaki Türkiye*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2008). *Sınıf yönetimi* (6. Baskı). Ankara: Öğreti, Pegem akademi.
- Siyez, D. M. (2009). Liselerde görev yapan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik algıları ve tepkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 67-80.
- Tosun, Ü. (2002). *Onurlu disiplin*. Beyaz Yayınları, İstanbul.
- Tucker, G. M. (1998). *Discipline: Bermuda high school student, teacher, parent, and administrator perceptions of the causes of misbehavior*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Columbia University Teachers College. USA. Erişim adresi: <http://search.proquest.com/docview/304463208?accountid=16268>
- Tunç, B., Yıldız, S. ve Doğan, A. (2015). Meslek liselerinde disiplin sorunları, nedenleri ve çözümü: Bir durum analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 384-403.
- Turan, İ., Şimşek, Ü. ve Aslan, H. (2015). Eğitim araştırmalarında likert ölçeği ve likert-tipi soruların kullanımı ve analizi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 186-203.
- Türnüklü, A. (2006). *Sınıf ve okul disiplinine çağdaş bir yaklaşım: onarıcı disiplin*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Warren, A. F. (2007). *The relationship between reported incidents of student discipline and student achievement across four eastern states*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Virginia Polytechnic and State University. USA. Erişim adresi: <http://search.proquest.com/docview/304809030?accountid=16268>

Extended Abstract

Introduction

The main purpose of any nation's educational system is to raise individuals with proper behaviours. Discipline problems encountered at schools have been a crucial problem day by day. The feature, type and the reasons of disruptive behaviours experienced at schools varies among schools. In order to create an effective teaching-learning environment, it requires much more

time at schools where discipline problems are seen more often. According to PISA results in 2009, there is a high level of relationship between the student performance and school climate.

The aim of this study is to reveal the discipline problems at lower secondary schools and high schools and the teachers' and students' views regarding the reasons of these problems.

Method

For the study, descriptive method was used. Causal comparative research design was employed in this study in order to find out if there were significant differences in the views of teachers and students regarding discipline problems and the reasons behind these in terms of gender, teaching experience, school type and socio-economical level of the school regions variables.

In the study, the official data which were collected from schools for discipline problems in Malatya for 2015-2016 Academic Year and the teachers' and students' views on this issue were presented and the practices of discipline by school administrators to maintain discipline were analyzed by revealing the disciplinary sanctions and practices against these problems in these schools.

The population of the study includes 6.141 teachers and 68.921 students at lower secondary schools and high schools in Yeşilyurt and Battalgazi, central towns of Malatya in 2016-2017 Academic Year. In the study *stratified random sampling* method was used and the sample of the study consists of 691 teachers and 1001 students. In the study, the data from Malatya Provincial Directorate of Education related to disciplinary cases were analyzed; in 2016-2017 Academic year, the data were collected through Discipline Problems at Schools Survey and The Reasons of Discipline Problems at Schools Scale. The quantitative data was analyzed by using descriptive statistical analyses, Mann Whitney U and Kruskal Wallis Tests, independent samples t-test, one-way ANOVA, and the eta-square (η^2) and Cohen's d coefficient were calculated. The qualitative data was analyzed by using descriptive and content analyses.

Results and Discussion

In this study, it was aimed to determine the discipline problems and the reasons of these problems according to the data obtained from the provincial educational directorate of Malatya and the surveys.

In the light of the findings, it was found out that disruptive behaviors in class, fighting, smoking, giving harm to school properties and threatening students are the most common discipline problems at schools. Disruptive behaviors in class, threatening students, giving harm to school properties and theft are more common at lower secondary schools while fighting and smoking are more common at high schools.

According to the views of the teachers', the most common discipline problems at schools are; causing disorders in the corridors and at the stairs, displaying disruptive behaviors during the lesson, not bringing the course materials to class, not keeping the class, canteen etc. clean, not obeying the uniform rules. Students believe that the most common discipline problems at schools are; not keeping the class, canteen etc. clean, causing disorders in the corridors and at the stairs, fighting, using slang words and not obeying the uniform rules, and nicknaming. Compared to the other schools, it was found out that all discipline problems mentioned in the study have the most frequency of occurrence in Vocational and Technical High Schools.

It was found that the teachers' views are believed to be *mostly effective* on the items in the family and failure originated reasons subscales, and to be *moderately effective* for the other subscales and in total. Student views regarding the reasons of discipline problems are understood to be *moderately effective* for all subscales and in total while the views of teachers and students regarding the reasons of discipline problems differ significantly in all subscales and for all subscales teachers have higher means.

According to the gender variable, the views of male and female teachers differ significantly in the subscales of family, failure and student originated reasons and there is no statistically significant difference for other subscales. According to the professional seniority variable, there is no statistically significant difference for all subscales.

According to the gender variable, the views of male and female students differ significantly only in the subscale of administrative originated reasons and in total and there is no statistically significant difference for other subscales. According to the level of education variable, the views of students differ significantly in the subscale of teacher, family and school originated reasons and in total and there is no statistically significant difference for other subscales.

Kelime Tanıma Envanteri Tasarımı ve Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*

Design and Development of Word Recognition Inventory: Validity and Reliability Study

Ayşegül AVŞAR TUNCAY**, Hakan DEDEOĞLU***

Öz: Okumayı anlamlandırmanın ilk aşaması kelime tanımadır. Öğrenci, okuma metninde geçen kelimeleri tanırsa okuma onun için anlamlı hâle gelecektir. İlkokullarda öğrenciler farklı kelime tanıma düzeylerine sahip olmalarına rağmen aynı okuma parçalarını okumaktadırlar. Bu da okuma değerlendirme çalışmalarında öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate almayı grupla değerlendirmenin yapılmasına neden olmaktadır. Bu çalışmada öğrencilerin kelime tanıma düzeylerinin belirlenmesi ve okuma parçalarının öğrencilerin düzeylerine göre seçilmesi açısından katkı sağlayacak bir aracın geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bireysel bir değerlendirme aracı olarak tasarlanan envanterlerden Kelime Tanıma Envanteri-1’de (KTE-1) yer alan kelimeler öğrencilerin ilkokuma yazma sürecinde karşılaştıkları 6 seviye ses grubundan oluşan kelimelerden; Kelime Tanıma Envanteri-2’de (KTE-2) yer alan kelimeler ise ders kitaplarında geçen ve sınıf içi uygulamalarında öğrendikleri kelimelerden oluşmuştur. Tasarım ve geliştirme araştırma modelinin Tip 1 geliştirme araştırması türü kullanılarak yapılan araştırmanın çalışma grubunu uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiş toplam 85 (%52 kadın, %48 erkek) ilkököl birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Kelimelerin uygunluğu için içerik geçerliğine bakılmış, iç ve dış geçerliğine olası etki eden etkenlere yönelik önlemler alınmıştır. İç tutarlıklarının güvenilirliğini ortaya koymak için KTE-1 ve KTE-2’nin güvenilirlik katsayısı hesaplanması yapılmış; KTE-1’in tüm listelerinin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının .986; KTE-2’nin ise .970 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlar, KTE-1 ve KTE-2’nin geçerlik ve güvenirliliğinin yüksek düzeyde olduğunu ortaya koyması, hata türü ve kelime türü arasında yüksek düzeyde ilişki bulunması, kelimeyi doğru okuma ve okuma hızları arasında doğru orantı olması ve tüm bu özelliklerin her iki envanterde de tutarlılık göstermesi envanterlerin iyi bir ölçme aracı olma özelliğine sahip olduğunu göstermektedir. KTE uygulanması sonucunda, öğrencilerin kelime tanıma düzeyleri belirlenerek kelime tanıma becerilerinin değerlendirilmesine ve bireysel ihtiyaçlarına uygun olan okuma çalışmaları yapılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kelime tanıma, kelime tanımayı değerlendirme, kelime tanıma envanteri, geçerlik, güvenilirlik

Abstract: The first stage of making sense of reading is Word recognition. If students recognise the words in a reading text, reading will become meaningful for them. Although students are at different levels of Word recognition at primary school, they read the same reading passages- which results in ignoring the individual differences between students and in making assessment in groups. This study aims to develop an instrument which will contribute to determining students’ levels of word recognition and to selecting reading texts according to their levels. Of the inventories which were designed as individual assessment instruments, Word Recognition Inventory-1 (WRI-1) contained the vocabulary items of 6 level of vocal groups that students encountered in the process of primary literacy whereas Word Recognition Inventory-2 (WRI-2) contained the vocabulary items they encountered in text books and they learned in in-class applications. The study group of this study, which is conducted in Type 1 development research of design and development research model, was composed of 85 primary school first graders (52% girls and 48% boys) who were chosen in convenience sampling method. Content validity was checked for the convenience

* Bu makale, ilk yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı ve 13.12.2017 tarihinde tamamlanan “İlkokul birinci sınıf öğrencilerine yönelik bir kelime tanıma envanteri tasarımı ve geliştirme çalışması” isimli doktora tezinin bir kısmıdır.

** Dr. Öğr. Üyesi, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Mersin-Türkiye, ORCID: 0000-0002-0520-1747, e-posta: aysegulaat@mersin.edu.tr

*** Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara-Türkiye, ORCID: 00000003-2436-7010, e-posta: dede@hacettepe.edu.tr

of the words, and precautions were taken for factors probable to influence internal and external validity. The reliability coefficients for WRI-1 and WRI-2 were calculated to exhibit the reliability of internal consistency, and Cronbach's Alpha reliability coefficient was found to be .986 for all the lists of WRI-1 and .970 for all the lists of WRI-2. The fact that the results showed WRI-1 and WRI-2 had high validity and reliability, that there were high correlations between error types and word types, that there was direct proportion between reading accurately and reading speed and that all those properties were consistent in both inventories demonstrated that the inventories were measurement tools of good quality. The WRI is thought to make contributions to determining students' levels of word recognition and thus evaluating their word recognition skills and to doing reading activities suitable to their individual needs.

Keywords: Word recognition, word recognition evaluation, word recognition inventory, validity, reliability

Giriş

İnsanlar kelimeler yoluyla iletişim kurar ve kelimeler sayesinde anlama anlatma etkinliklerini sürdürür. Hayatın ilk yıllarında sözel olarak gerçekleşen kelime anlama ve anlatma gibi kelime tanıma etkinlikleri dinleme ve konuşma yoluyla gerçekleşir. Okul hayatına başlayınca dinleme ve konuşmaya ek olarak okuma ve yazma yoluyla kelime anlama, anlatma ve tanıma etkinlikleri sürdürülür. “Yazılı bir kelime harf, hece, telaffuz gibi çeşitli ipuçlarından tanınmaktadır. Kelime tanıma, öğrencinin zihinsel sözlüğünü kullanarak kelimenin anlamını belirlemesi sonucu gerçekleşmektedir” (MEB, 2009, s. 16). “Kelime tanıma, verilen kelimeyi doğru bir şekilde seslendirmektir. Kelime ayırt etme ise kelimeyi hem doğru bir şekilde seslendirme hem de anlamını bilmektir. Kelime ayırt etme, kelime tanımayı kapsar. Kelime tanımayı, anlamı taşıyan araç; anlamı ise aracın taşıdığı mesaj olarak düşünebiliriz.” (Akyol, 2012, s. 198). Dolayısıyla verilmek istenen mesajı anlayabilmek için öncelikle anlamı taşıyan aracın öğrenilmesi gerekmektedir.

Sözlü ve yazılı olmak üzere iki tür kelime tanıma söz konusudur (Güneş, 2013, s. 229-230). Okul öncesi dönemde çocukların sözlü kelime tanımaları dinleme ve konuşma yoluyla olur. Çocukların erken yaşlarda çok sayıda kelime öğrenmeleri ilk okuma yazma öğretimi sürecinde okuma başarısını doğrudan etkilemektedir (Hart ve Risley, 2003). Yazılı kelime tanıma ise; çocuğun okuma yazma öğrenme sürecinde cümle ve metni düzgün bir ifadeyle ve belirli çabuklukta okuma, yani akıcı okumayı getirmektedir. Yazılı kelimeleri tanıma becerisi okuma ve yazma çalışmalarıyla gelişir. Çocuk okula başlayınca kadar anlamını bildiği kelimelerin hecelere ve harflere ayrıldığını sözlü kelime tanıma yoluyla öğrenemez. Bunun için yazı yazmayı öğrenmesi gerekmektedir. Çocuk ilkökul birinci sınıfa başladığında anlamını bildiği ve günlük hayatında çokça kullandığı kelimeleri oluşturan heceleri ve harfleri öğrenmeye başlar. Çocuk için daha önceki yaşantısında duyduğu kelimeleri yazılı olarak görmek, kelimeyi anlamlandırmasını kolaylaştıracaktır (Avşar Tuncay, 2017). Çocuğun kelimeyi anlamlandırması, cümleyi ve sonrasında metni anlamlandırmasını sağlayacak, dolayısıyla okuma akıcı hale gelecektir.

Okuma ve anlamada hangi düzeyde olduğunu tespit etmek ve hataları etkili bir şekilde belirleyip düzeltmek amacıyla değerlendirmeye ihtiyaç duyulmuştur. Bu ihtiyaca bağlı olarak geleneksel ve alternatif okuma değerlendirme uygulamaları kullanılmaya başlanmıştır. (Akyol, 2012; Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya ve Rasinski, 2014; Göçer, 2013; Karasu, Girgin ve Uzuner, 2011). Alternatif okuma değerlendirme uygulamalarında, diğer beceri alanlarına ilişkin yapılan eğitsel ölçme ve değerlendirme uygulamalarında olduğu gibi, formel ve formel olmayan değerlendirme araçları kullanılabilir (Karasu, 2011, s. 20). Formel değerlendirme araçları, standartlaştırılmış bağıl testlere dayanan, puanlama ve sonuçların yorumlanması belirli kurallara göre yapılandırılmış değerlendirme araçlarıdır. Uygulayıcılar ve uygulama ortamları bakımından güvenilir olarak hazırlanan standartlaştırılmış bağıl testler, geçerliği ve güvenirliliği olan ve öğrencinin performansını norm oluşturan gruptaki diğer bireylerin performansıyla karşılaştıran testlerdir. Formel olmayan değerlendirme araçları ise, öğrencinin performansını belli bir grubun gösterdiği beceriye göre değil, kendi performansına göre değerlendiren ve sonucunda kişinin okuma sürecine ilişkin bilgi veren değerlendirme araçlarıdır (Karasu, 2011; Kretschmer ve Kretschmer, 1978; McLoughlin ve Lewis, 2004; Richek, Caldwell, Jennings, Lerner, 2002; Uzuner, 2008). Öğrencinin okuma becerisindeki ilerlemeyi gözleyebilmek açısından formel ve formel olmayan ölçme araçlarının birlikte kullanılması önerilmektedir. Sınıf içi uygulamalarda

öğretmenlere, öğrencilerini bir okuyucu olarak derinlemesine değerlendirme ve öğrencinin okuma becerisindeki güçlü ve zayıf yönleri kolaylıkla belirleyebilme imkânı sunan bu araçlar; ölçüt bağımlı testler, gözlem, görüşme, öz değerlendirme, ürün dosyası, formel olmayan okuma envanteri gibi değerlendirme araçlarından oluşabilir (Cooter ve Flynt, 1996; Karasu, 2011; McLoughlin ve Lewis, 2004; Uzuner, 2008). Akyol ve diğerlerine (2014) göre “Bir öğrencinin okuması sırasında kelime tanıma, okuma akıcılığı ve anlama olmak üzere üç kritik alanda performans düzeyi belirlenebilir. Okuma envanterlerinde yer alan değerlendirme etkinliklerinden elde edilen bilgilerle okumanın üç boyutu açısından öğrencinin zaman içerisinde ilerlemesi izlenebilir.” Formel olmayan okuma envanterleri, öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyan özellikleri değerlendirebilmek amacıyla çeşitli düzeylerde ve farklı yazı türlerinde hazırlanan okuma metinleri ile kelime listelerini kapsar (Karasu, 2011, s. 25). Türkiye’de son yıllarda ilgi duyulan okuma değerlendirme çalışmalarında (Akyol ve diğerleri, 2014; Delimehmet Dada, 2017; Genç, 2016; Göçmenler, 2016; Karasu, 2011), değerlendirme aracı olarak genellikle okuma envanterinin kullanıldığı görülmektedir. Okuma envanterindeki metinleri okuyan öğrenci, eğer metinde geçen kelimeleri tanırorsa, okuma onun için anlamlı hâle gelecektir. Bu nedenle çocuğa önce kelime tanıma düzeyini belirlemek üzere kelime tanıma envanteri, daha sonra da okumadaki durumunu belirlemek için okuma envanterini uygulamak daha doğru olacaktır.

Kelime tanıma envanteri

Kelime Tanıma Envanteri (KTE), öğrencinin kelime tanıma becerisini belirlemek ve değerlendirmek için yalın hâlde sunulmuş kelimeleri içeren listelerin yer aldığı formel olmayan bir değerlendirme aracıdır. Araştırmacılara göre (Akyol, 1998; Garnett, 2011; Goodman, 1967; Harris ve Sipay, 1990; Rayner, Foorman, Perfetti, Pesetsky ve Seidenberg, 2001; Snow, Burns ve Griffin, 1998; Torgesen, 1986), başarılı okuyucularda kelime tanıma özellikle küçük yaşlarda gelişir; 2. veya 3. sınıfta kelime tanıma becerileri otomatik hâle gelmektedir. Bu da kelime tanıma otomatikliğin erken oluşması için envanterin ilkökul 1 ve 2. sınıflarda kullanımının daha etkili olacağını göstermektedir.

İlkokul birinci sınıf öğrencileri için ses öğretimi gerçekleştiği anda heceler oluşturulmaya ve daha sonra hecelerden anlamlı kelimeler türetilmeye başlanır. Bazı sınıf öğretmenlerinin bu konuda, yani anlamlı kelime türetme konusunda hata yaptıkları, türettikleri kelimelerin anlamlı olmadığı gözlenmektedir. Öğrenci için anlamlı olmayan bir kelimeyi okumaya çalışmak oldukça zordur. Bu yüzden kelimelerin anlamlı olmasına dikkat etmek gerekir. Her ses grubunda yer alan seslerden kelime türetmek öğretmenler için de zor bir durumdur. Ellerinde yazılı bir kaynak olmaması onları anlamsız kelime türetmeye zorlamakta ve gereksiz zaman kaybına neden olmaktadır. Öğretmenler aynı zamanda kelime tanıma öğrenciyi değerlendirirken nasıl bir yol izleyeceğini neye göre değerlendirme yapacağını bilememektedir. Özellikle Türkçe Dersi Öğretim Programı’na göre, ses gruplarının belirli bir zaman diliminde verilmesi zorunluluğu öğretmen için de henüz o ses grubunu tam olarak öğrenememiş öğrenci için de sorun teşkil etmektedir. Öğretmen, öğrencinin öğrenip öğrenmediğini bilmeden ses grubunu tamamlayıp diğer ses grubunu işlemeye devam etmektedir. Ses grubuyla oluşturulan kelimeleri tam olarak okuyamadan diğer ses grubuna geçen öğrenci için bu sorun katlanarak devam etmektedir. Bu nedenle öğrencilerin her ses grubunu kendi içinde öğrenip öğrenmediğini ortaya koymak adına bireysel bir değerlendirme aracına ihtiyaç duyulmaktadır. KTE, ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin okuma sürecinde karşı karşıya geldikleri her ses grubuna ait kelime listelerini içermesi bakımından, öğrencinin ses grubundaki seslerden oluşan kelimeyi tanımasına ve öğrencinin kelime tanıma becerisinin değerlendirilmesi için öğretmene yardımcı olacaktır.

Kelime tanıma envanterinin geliştirilmesi

Araştırmacı tarafından öğrencilerin kelime tanıma düzeylerini belirlemek amacıyla bir değerlendirme aracı geliştirilmiştir. Kelime Tanıma Envanteri geliştirilmeden önce yurt dışında kullanılan okuma envanterlerinde yer alan kelime tanıma listeleri incelenmiştir. İncelenen kelime tanıma listelerinde yer alan kelimelerin seçiminde farklı yollardan yararlanıldığı görülmüştür. Bunlardan bir tanesi Margaret La Pray ve Ramon Ross tarafından 1969 yılında geliştirilmiş San

Diego Quick Assessment (SDQA)'dır. SDQA'da yer alan listelerin sınıf düzeyine göre kategorize edilen kelimelerden oluşmasına dikkat edilmiş, kelimeler temel okuyucuların sözlüklerinden ve Thorndike ve Lorge (1944) tarafından *Teacher's Word Book of 30000 Words* adlı eserinde yer alan kelimelerden rastgele seçilmiştir. 1969 yılında yayımlanan *The graded word list: Quick gauge of reading ability* adlı makalelerinde yazarlar, dereceli kelime listelerini iki amaç için kullandıklarını belirtmişlerdir: bunlardan ilki okuma seviyesini belirlemek, ikincisi ise kelime analizinde okuma hatalarını tespit etmektir. Öğretmenler, öğrencileri okumalarına göre gruplandırmak veya öğrenciler için uygun okuma materyali seçmek için kelime listelerinden elde ettikleri bilgileri kullanabilir. Kelime listeleri, bu amaç için kullanıldığında olağanüstü derecede doğru sonuçlar vermektedir. Basic Reading Inventory'de yer alan kelime listeleri Edward William Dolch tarafından en çok kullanılan İngilizce kelimelerin yer aldığı kelime listelerinden ve Educational Developmental Laboratories (EDL) Core Vocabulary Grades PrePrimer-12 ders kitaplarında bulunan kelimelerden oluşmaktadır. Bader Reading and Language Inventory'de kelime listelerinde yer alan kelimelerin seçiminde okuyucuların en sık kullandıkları kelimelerden ve alan çalışmalarından elde edilen kelimelerden yararlanıldığı görülmektedir. Ekwall/Shanker Informal Reading Inventory'de ise farklı olarak kelime seçiminde temel okuyucular ve Thorndike'in listesinden sözcükler rastgele seçilerek dereceli sözcük listeleri oluşturulmuştur (Pray ve Ross, 1969).

Bader Reading and Language Inventory'de yer alan kademeli kelime listelerinin her biri 10 kelimedenden oluşurken, The Basic Reading Inventory, Analytical Reading Inventory, Ekwall/Shanker Informal Reading Inventory, Informal Reading Inventory, The Classroom Reading Inventory gibi okuma envanterlerinde yer alan kelime listeleri 20 kelimedenden oluşmaktadır. Tüm envanterlerin kelime seçiminde basitten-karmaşığa, kolaydan-zora, kişinin yaşına ve sınıf seviyesine göre kademeli kelime seçimi yapıldığı görülmektedir. Sadece Bader Reading and Language Inventory'de yer alan kelimeler deneysel ve tematik listelerden oluşmaktadır. Envanterlerde yer alan listeler başlangıç öncesi düzeyden 12. seviyeye kadar kelimeler zorlaştırılarak verilmiştir. Bu envanterler ortaokul sonuna kadar kullanılabilen kelime listeleri içermektedir. The Basic Reading Inventory, The Classroom Reading Inventory, Informal Reading Inventory gibi bazı envanterlerde kelime listelerinin yanında kelime soruları da yer almaktadır.

İncelenen kelime listeleri sonrasında araştırmacılar tarafından geliştirilen Kelime Tanıma Envanteri-1 (KTE-1) ve Kelime Tanıma Envanteri-2 (KTE-2)'de yer alan kelimeler belirlenmiştir. Buna göre 6 seviye ses grubundan kelimeler türetilmiş ve KTE-1'e eklenmiştir. Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilkokullarda okutulması önerilen Türkçe, Hayat Bilgisi ve Matematik ders kitaplarında ve Karadağ'ın (2005) ilköğretim 1-5. sınıf öğrencilerinin sınıf düzeyine göre yaygın olarak kullandığı kelimelerden oluşan çalışmada yer alan kelimelere de KTE-2'de yer verilmiştir. Envanterlerde yer alan kelimeler öğrencilerin geçmiş yaşantılarından elde ettikleri, bilgi ve yaşantılarında hâlâ var olan kelimelerden seçilmesi değerlendirmenin güvenilirliğini etkileyen bir özelliktir (Roe ve Burns, 2007, s. 4) Bu nedenle KTE-1 ve KTE-2'de yer alan kelimeler öğrencilerin ders kitaplarında ve sınıf içi çalışmalarında bulunan ve günlük yaşamlarındaki konuşmalarında karşılaştıkları kelimelerden seçilmiştir. Kelime tanıma listelerinde yer alan kelimeler, öğrencinin kelime tanıma düzeylerini ve kelime kullanımını değerlendirmek için yalın hâlde sunulmuş, her bir listede bulunan kelimeler yaklaşık olarak eşit zorlukta kelimelerden seçilmiş, kelimelerin seçiminde harf-hece sayısı gibi biçimsel özellikler dikkate alınmış, her sınıf düzeyinde kullanılacak şekilde çeşitli seviyelerde kelime örneklerinden oluşturulmuştur. The Basic Reading Inventory, Analytical Reading Inventory, Ekwall/Shanker Informal Reading Inventory, Informal Reading Inventory, The Classroom Reading Inventory gibi okuma envanterlerinde yer alan kelime listelerinin 20 kelimedenden oluştuğu görülmektedir. Bu çalışmada da okuyucunun kelime tanıma düzeyini belirlemek için her bir listede 20 kelimeye yer verilmiştir. Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı, 2018-2019 eğitim öğretim yılında başlattığı yeni uygulamada okul zümre öğretmenlerinin kararıyla ilk okuma yazma öğretiminin dik temel harf ya da bitişik eğik harflerle yapılmasına karar vermiştir. Buna göre envanterler hem bitişik eğik yazıyla hem de dik temel yazıyla hazırlanmış, örgün

eğitim süresince ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma becerisinin değerlendirilmesinde ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun olarak ilk okuma yazma öğretim programının düzenlenmesinde kullanılması düşünülmüştür.

Bu çalışmanın amacı, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerini belirlemede sınıf öğretmenlerine yardımcı olacak kelime listelerinin geliştirilmesidir. Geliştirilen kelime listeleriyle ulaşılmak istenen hedefler şunlardır: (1) ilkokul birinci sınıf öğrencileri için anlamlı okumada çok önemli yere sahip olan kelime tanıma düzeylerini belirlemek, (2) okuma metinlerinin öğrencilerin düzeylerine göre seçilmesi açısından sınıf öğretmenlerine katkı sağlayacak geçerli ve güvenilir bir değerlendirme aracı geliştirmek ve (3) geliştirilen aracın uygulanabilirliğini ortaya koymaktır. Kelime Tanıma Envanteri'nin çıkış noktasını Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) okuyucuları kitaplar, makaleler ve diğer seviyeli okuma kaynaklarıyla eşleştirmek için kullanılan Lexile diye adlandırılan bir eğitim aracı oluşturmaktadır. Öğrencinin okuma düzeyini belirlemek amacıyla kitaplara Lexile ölçeğinde puan verilmektedir. Düşük puanlar, kitaplar için daha kolay okunabilirlik ve okuyucular için daha düşük okuma düzeyi anlamına gelirken; yüksek puanlar, kitaplar için daha zor okunabilirlik ve okuyucular için daha yüksek okuma düzeyi anlamına gelir. ABD'de Lexile puanları, okuma programları ve değerlendirmeler yıllık olarak raporlanmaktadır. Böylece ABD öğrencileri her sene Lexile ölçüsü alır (Lexile, 2017). Lexile ölçüsünün önemli olduğu ve okuma seviyelerini bu ölçüyü dikkate alarak grupladıkları düşünüldüğünde öğrencilerinin Lexile düzeylerini ve okunabilirlik verilerini sağlamak için öğretmenlerin güvenecekleri bir değerlendirme aracı kullanmaları gerekmektedir. 2002 yılı No Child Left Behind (NCLB) yasasının yanı sıra eyalet tarafından zorunlu tutulan ve öğrenci başarısının değerlendirilmesine verilen önem, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamak, kaliteli öğretimi planlamak ve uygulamak için öğretmenlerin öğrencilerin performanslarını izlemelerini gerekli kılmaktadır (Monti, 2003; Paris ve Carpenter, 2003). Okuma envanterlerinin geliştirilme fikri, öğrencinin okuma düzeyini belirlemek için öğretmenin sınıf içerisinde bireysel değerlendirme aracına duyulan ihtiyaçtan kaynaklanmaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada öğrencilerin kelime tanıma düzeylerini belirlemeye yönelik bir araç geliştirilmesi ve bu aracın uygulanabilirliğini ortaya koyması bakımından tasarım ve geliştirme araştırma modelinin Tip 1 geliştirme araştırması türü kullanılmıştır. “Yeni ürün, araç, model ve süreçlerin geliştirildiği ve geliştirilen ürünün denenerek uygulanabilirliğinin, etkililik ve verimliliğinin ortaya koyulduğu araştırmalar ‘tasarım ve geliştirme araştırması (TGA)’ olarak adlandırılmaktadır.” (Richey ve Klein, 2008; akt. Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2016, s. 225). Tasarım ve geliştirme araştırmalarına özgü olan şey; uzun vadede eğitimi desteklemek için araçlar ve modeller geliştirmektir (McKenney ve Reeves, 2013, s. 139). Ürettiği bilgilere ek olarak, eğitimde tasarım ve geliştirme araştırmasının değeri, geliştirilen aracın eğitimde uygulanabilirliğini geliştirmesiyle ölçülür (Design-Based Research Collective, 2003, s. 5). Büyüköztürk ve diğerleri (2016) tasarım ve geliştirme araştırmalarını iki kategoride toplamış, Tip-1 ve Tip-2 şeklinde isimlendirmiştir. Tip-1 ürünler ve araçların geliştirilmesiyle ilgili araştırmalar, Tip-2 tasarım ve geliştirme modellerinin geliştirilmesiyle ilgili araştırmalardır. Tip-1 çalışması Ürün ve Araç Araştırması olarak da adlandırılır, amacı bir ürün veya araç geliştirmek veya test etmektir. Tip-1 türünde ürün ve araç geliştirme süreçleri üç aşamadan oluşur. Bunlar; analiz aşaması, ürün geliştirme aşaması, son ürünün değerlendirilme aşaması olarak tanımlanabilir (Mutlu, 2016, s. 54). Yeni ürün olarak tasarlanması düşünülen KTE-1 ve KTE-2'nin tasarım ve geliştirme aşamalarının detaylı dokümantasyonunun olması, geçerliği ve güvenilirliği test edilip uygulanabilirliğinin denendiği ve değerlendirildiği bu araştırmanın yapısı tasarım ve geliştirme araştırma modelinin Tip-1 Ürün ve Araç Araştırması türüne uygundur.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiş, Ankara ilinin Yenimahalle ilçesinde bulunan üç farklı devlet okulunda öğrenim görmekte olan toplam 85 ilkokul 1. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Okulların seçiminde sosyo-ekonomik durumları göz önünde tutulmuş

böylelikle çeşitlilik sağlanmıştır. Sosyo-ekonomik düzeyin seçilme amacı, aynı ortamlardan seçilmiş öğrencilerle yapıldığında kelime tanıma düzeylerinde herhangi bir fark çıkmayabileceğinden dolayı, öğrencilerin yaşadıkları çevrede karşılaştıkları kelimeleri okurken kelime tanıma düzeyleri arasında farklılık yaratmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgileri incelendiğinde öğrencilerin 44'ünün kadın (%51,8), 41'inin (%48,2) erkek olduğu görülmektedir. Yaş değişkenine göre incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 1'nin (%1,2) zorunlu olmayıp isteğe bağlı, veli dilekçesi ile kayıt yapılabilecek ay aralığı olan 65 aylık, 13'ünün (%15,3) zorunlu, fakat doktor raporu ile kayıt olmayabileceği ay aralığı olan 69-71 aylık, 71'inin (%83,5) zorunlu kayıt ayları olan 72-85 ay aralığında olduğu görülmektedir. Sosyo-ekonomik durum değişkenine göre öğrencilerin 23'ünün (%27,1) üst seviyede sosyo-ekonomik duruma sahip A İlkokulunda, 34'ünün (%40) orta seviyede sosyo-ekonomik duruma sahip B İlkokulunda, 28'inin (%32,9) alt seviyede sosyo-ekonomik duruma sahip C İlkokulunda olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitim alıp-almama değişkenine göre öğrencilerin 77'sinin (%90,6) okul öncesi eğitim aldığı, 8'inin (%9,4) okul öncesi eğitim almadığı görülmektedir. Okul öncesi eğitimi aldığı okul türü değişkenine göre araştırmaya katılan öğrencilerin 36'sının (%42,4) anaokuluna gittiği, 41'inin (%48,2) hem kreş hem de anaokuluna gittiği, 8'inin (%9,4) ise okul öncesi eğitime hiç gitmediği görülmektedir.

Veri toplama araçları

Bu araştırmada öğrencilerin kelime tanıma düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen KTE-1, KTE-2 ve Kelime Tanıma Çizelgesi veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

Kelime tanıma envanterleri: KTE-1'de Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 05.08.2015 tarih ve 71 sayılı kurul kararı ile kabul edilen İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan ve 2016-2017 eğitim-öğretim yılında kullanılan 6 seviye ses grubundan kelimeler türetilmiştir. KTE-2'de ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilkokullarda okutulması önerilen Türkçe, Hayat Bilgisi ve Matematik ders kitaplarında yer alan kelimelere yer verilmiştir. Her iki envantere de yer alan kelimeler öğrencilerin ders kitaplarında ve sınıf içi çalışmalarında bulunan ve günlük yaşamlarındaki konuşmalarında karşılaştıkları kelimelerden seçilmiştir. Bitişik eğik yazıyla hazırlanmış KTE-1'de her biri 20 kelimedenden oluşan 64 tane, okunuşunu bilmese de ders kitaplarında yer alan ve sınıf içi uygulamalarında öğrendikleri kelimelerden oluşan ve dik temel yazıyla hazırlanmış KTE-2'de her biri 20 kelimedenden oluşan 34 tane listeye toplamda 98 liste oluşturulmuştur. Envanterlerde yer alan kelime listeleri her bir liste bir sayfada yer alacak şekilde düzenlenmiş ve kelimelerin puntosu 20 olarak belirlenmiştir. KTE'lerde yer alan kelimelerin; yalın hâlde sunulmasına, öğrencilerin yaşına, bilgi düzeyine ve sınıf seviyesine uygun farklı düzeylerde olmasına, 6 seviye ses grubundan oluşturulan ve ders kitaplarında yer alan kelimelerde yer alan hece sayısı, harf sayısı ve basitten karmaşığa doğru sıralanmasına, sözcük çeşitliliğinin benzer olmasına (orantılı isim, sıfat, fiil kullanımı gibi...), her bir listenin 20 kelimedenden oluşmasına dikkat edilmiştir. 6 seviye ses grubundan ve ders kitaplarındaki kelimelerden oluşturulmuş envanterlerdeki kelime listelerinin ayrıntılı gösteriliş biçimi Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.

KTE-1 ve KTE-2'de Yer Alan Kelime Listelerinin Sayılarına Göre Dağılımları

Seviyeler	Ses Grupları	KTE-1 Liste Sayısı	KTE-2 Liste Sayısı	Toplam
1. Seviye	E, L, A, N	1	-	1
2. Seviye	İ, T, O, B, U	5	-	5
3. Seviye	K, I, R, Ö, S, Ü	12	5	17
4. Seviye	M, D, Ş, Y, C, Z	15	15	30
5. Seviye	Ç, G, P, H	16	8	24
6. Seviye	F, V, Ğ, J	15	6	21
Toplam		64	34	98

Tablo 1 incelendiğinde KTE-1'in 1. Seviyesinde yer alan E, L, A, N ses grubundan 1 liste, 2. Seviyesinde yer alan İ, T, O, B, U ses grubundan 5 liste, 3. Seviyesinde yer alan K, I, R, Ö, S, Ü ses grubundan 12 liste, 4. Seviyesinde yer alan M, D, Ş, Y, C, Z ses grubundan 15 liste, 5. Seviyesinde yer alan Ç, G, P, H ses grubundan 16 liste, 6. Seviyesinde yer alan F, V, Ğ, J ses grubundan 15 liste ile toplamda 64 listeden oluştuğu görülmektedir. KTE-2'nin 1 ve 2. Seviyesinde kelime listeleri bulunmamaktadır. Tüm sesli harflerin 3. Seviyede tamamlanması sonucu ilkokullarda önerilen Hayat Bilgisi, Türkçe ve Matematik kitaplarında ilk konudan itibaren birçok kelime 3. Seviye ve sonraki seviyelerin ses gruplarıyla oluşturulabilecek kelimeleri içermektedir. Bu yüzden 3. Seviyeden itibaren liste oluşturulması tercih edilmiştir. KTE-2'nin 3. Seviyesinde yer alan K, I, R, Ö, S, Ü ses grubundan 5 liste, 4. Seviyesinde yer alan M, D, Ş, Y, C, Z ses grubundan 15 liste, 5. Seviyesinde yer alan Ç, G, P, H ses grubundan 8 liste, 6. Seviyesinde yer alan F, V, Ğ, J ses grubundan 6 liste ile toplamda 34 listeden oluştuğu görülmektedir. Buna göre envanterlerde yer alan toplam liste 98'dir.

Kelime Tanıma Çizelgesi: Kelime Tanıma Çizelgesi envanterlerin aksine öğrencilerin göremeyeceği, sadece uygulayıcıların kullanacağı şekilde tasarlanmış ölçme araçlarıdır. Öğrencilerin önünde sadece kelime listelerini okuyabilecekleri KTE-1 ve KTE-2 yer almaktadır. Uygulayıcının önünde ise, öğrencilerin envanterleri okuduğu sırada onların listelerinin aynısının yer aldığı ve öğrencilerin doğru/yanlış okumalarını kaydettikleri Kelime Tanıma Çizelgesi yer almaktadır. Kelime Tanıma Çizelgesi'nde öğrencilerin doğru okudukları kelimeler "√" işaretiyle, hatalı okudukları kelimeler de okudukları şekilde kaydedilir. Öğrencilerin yaptığı okuma hataları kısaca şu şekilde tanımlanmaktadır:

Yanlış Telaffuz: Öğrenciler kelimeyi telaffuz etmeye çalışır, ancak gerçek bir kelimedenden ziyade anlamsız bir kelime üretirler. Örnek: Yanlış/Yamlış

Yerine Koyma: Öğrenciler okunacak kelime yerine başka bir kelime okurlar. Örnek: Ev/Av

Ekleme Yapma: Öğrenciler kelime içinde yer almayan harf veya harfler ekler. Örnek: Kask/Kasık

Çıkarma Yapma: Öğrenciler kelime içinde bir heceyi veya sesi atlar. Örnek: İlet/İlet

Tersine Çevirme: Öğrenciler kelimedede yer alan hece veya seslerin yerini değiştirir. Örnek: Abant/Abnat

Tekrarlama: Öğrenciler kelimeyi doğru okur fakat geri dönüp kelime içinde yer alan hece veya sesleri bir daha okur. Örnek: Lala/Lalala

Öğretmenin Söylemesi: Öğrenciler kelimeyi beklenen sürede okuyamadıklarında uygulayıcının kelimeyi söylemesi şeklinde açıklanmaktadır.

Bu çizelgede uygulayıcının öğrencinin okuduğu doğru kelimeleri belirtebileceği doğru sayısı, yanlış okuduğu kelimeleri belirtebileceği yanlış sayısı ve okuma sürelerini belirtebileceği alan bulunmaktadır.

Geçerlik

Bireylerin bir alandaki öğrenme düzeylerini (performanslarını) ölçmeyi hedefleyen başarı testleri için belirlenmesi gereken geçerlik çeşidi içerik geçerliğidir (Kırcaali-İftar, 1999, s. 17). Öğrencilerin kelime tanıma becerilerini değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmada da içerik geçerliği belirlenmiştir. İçerik geçerliği için; seçilen kelimelerin öğrencilerin yaşı, bilgi düzeyi ve sınıf seviyesine uygunluğu, listelerde yer alan sözcük çeşitliliğinin benzerliği (orantılı isim, sıfat, fiil kullanımı gibi...), 6 seviye ses grubundan oluşturulan ve ders kitaplarında yer alan kelimelerde yer alan hece sayısı, harf sayısı ve basitten karmaşığa doğru sıralanışına bakılmıştır. Kelimelerin seçimi ve değerlendirme formunun düzenlenmesinde Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde yer alan iki öğretim elemanından oluşan uzman kişilerin görüşleri temele alınmıştır. Thiagarajan, Semmel ve Semmel (1974), geliştirme aşamasında öğretim metodunu, materyalini ve öğretimde kullanılan dili daha etkili hâle getirmek adına çeşitli uzmanlık alanlarındaki profesyonellerden bu aşamada yardım alınmasının önemine vurgu yapmışlardır (Özden ve Durdu, 2016, s. 62).

Araştırmanın iç geçerliğine olası etki eden tehditlere yönelik bir takım önlemler alınmış, bunlar sırasıyla verilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilere “Öğrenci Bilgi Formu” uygulanarak çeşitli değişkenler açısından (cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, ailelerin eğitim durumu, ailelerin meslek durumu... gibi) benzerlikler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Katılımcı kaybının, uygulama sırasında diğer katılımcılarla aynı listeleri okuyamama durumunu ve araştırmanın sonuçları üzerindeki etkisini en aza indirebilmek için, çalışma sonunda listeleri tamamlayamayan, başka bir okula kaydını aldırın, sık sık hastalandığı için listeleri eksik okuyan öğrenciler belirlenerek araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Öğrencilerde beklenti etkisi yaratmak adına araştırmanın hangi aşamasında kaç liste okuyacakları hakkında bilgi verilmemiştir. Veri toplama araçlarından kaynaklı tehditlerin önüne geçebilmek için tüm katılımcılara aynı ölçme aracı aynı zaman diliminde ve aynı kişiler tarafından uygulanmıştır. Ayrıca tüm öğrencilere okumaları sırasında eşit bekleme süresi tanınmıştır. Mekâna bağlı olarak ortaya çıkabilecek iç geçerlik tehditlerini engelleyebilmek için tüm sınıflarda veriler aynı ortamda toplanmıştır. B ilkokulu ve C ilkokulundaki veriler okulun kütüphanesinde, A ilkokulundaki veriler ise boş olduğu için müdür yardımcısının odasında toplanmıştır.

Araştırmanın dış geçerliğini tehdit eden örnekleme (temsil edebilme) etkisi ise; araştırmanın çalışma grubunun yapısı nedeniyle sınırlı bir genelleme söz konusudur. Çalışma devlet okullarının sosyo-ekonomik durumu farklı düzeylerde olan üç ilkokulunun toplamda dört tane birinci sınıfında öğrenim görmekte olan 85 öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar sadece benzer özelliklere sahip gruplar için genellenebilir.

Güvenirlik

Güvenirlik, bir çalışmanın veya deneyin benzer sonuçlar ile tekrarlanabilirliğinin derecesidir (Johnson, 2014, s. 111). Güvenirlik aynı şekilde yapılan araştırmanın aynı sonucu vermesi olarak anlaşılabilir da Kirk ve Miller (1986) bunu yanlış yönlendirme olarak ifade etmişler ve nitel araştırmalardaki ölçüm ve ifadelerin nadiren sabit kaldığını savunarak farklı araçları kullanarak tutarlı sonuç elde etmenin bir kriter olamayacağından bahsetmişlerdir. Yapılan araştırmayı, varsayımları, kısıtlamaları, katılımcı ile olan ilişkileri ve tüm araştırma adımlarını iyi açıklamak gereklidir (Koç, 2016, s. 154).

Buna göre araştırmanın varsayımları, kısıtlamaları, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının uygulanışı, katılımcılarla olan ilişki, öğretmenlerle olan ilişki ve araştırmaya dair tüm adımlar ayrıntılı şekilde açıklanmıştır. Bu tarz detaylandırma araştırmanın güvenilirliğini artırır. Koç’a (2016) göre; “Notların standardize edilmesi, eğer birkaç araştırmacı rol oynamışsa veri toplamada güvenilirliği artırır.” (s. 154). Veri toplama sırasında kelime listelerinin birkaç araştırmacı tarafından toplanması ve standardize edilmiş bir değerlendirme çizelgesinin hazırlanmış olması da güvenilirliği arttıran unsurlardandır. Uygulamanın planlandığı şekilde yapılıp yapılmadığı, aynı zamanda değerlendirme aşamasına gelindiğinde kelime tanıma çizelgesinde yer alan hatalı okumalardaki belirgin olmayan yanlışların analizinde uzmanlara danışılıp ortak bir karar sonucu yanlışın ne tür bir yanlış olduğunun belirlenmesi de değerlendiriciler arası güvenilirliğe örnek olarak verilebilmektedir.

İç tutarlıklarının güvenilirliğini ortaya koymak için KTE-1 ve KTE-2’nin güvenilirlik katsayısı hesaplaması yapılmıştır. Bu tür güvenilirlik katsayısı hesaplamalarından KR-20 ya da Cronbach Alpha elde edilen test puanları arasındaki iç tutarlılığı incelemek amacıyla kullanılır. Test maddelerine verilecek cevapların doğru/yanlış, evet/hayır gibi iki seçeneğe olması durumunda KR-20, pek çok kişilik testlerinde olduğu gibi üç veya daha fazla olması durumunda Cronbach tarafından geliştirilmiş olan alfa katsayısı kullanılır (Büyüköztürk, 2007, s. 170-171). KTE-1 ve KTE-2’de yer alan kelime listelerini okuyan öğrencilerin verdikleri cevaplar doğru/yanlış olarak kodlansa da, hataların birden fazla kod (yanlış telaffuz, yerine koyma, ekleme yapma, ses düşmesi, tersine çevirme, tekrarlama ve öğretmenin söylemesi) içermesinden dolayı kelime sayılarına ilişkin güvenilirlik katsayıları hesaplanırken Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı kullanılmıştır. Buna göre Tablo 2’de KTE-1’in kelime listelerinin kelime sayılarına ilişkin güvenilirlik katsayıları gösterilmiştir.

Tablo 2.
Kelime Tanıma Envanteri-1'in Kelime Listelerinin Kelime Sayılarına İlişkin Güvenirlik Değerleri

Seviye	Liste Sayısı	Kelime Sayısı	Alpha Güvenirlik Katsayısı
1. Seviye	1	20	.864
2. Seviye	5	100	.923
3. Seviye	12	240	.953
4. Seviye	15	300	.955
5. Seviye	16	320	.941
6. Seviye	15	300	.963
Toplam	64	1280	.986

Tablo 2 incelendiğinde seviyelerin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları .864 ve .963 arasında değişmektedir. KTE-1'in tüm listelerinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının ise .986 olduğu görülmektedir. Tablo 3'de ise KTE-2'nin kelime listelerinin kelime sayılarına ilişkin güvenirlik katsayıları gösterilmiştir.

Tablo 3.
KTE-2'nin Kelime Listelerinin Kelime Sayılarına İlişkin Güvenirlik Değerleri

Seviye	Liste Sayısı	Kelime Sayısı	Alpha Güvenirlik Katsayısı
1. Seviye	-	-	-
2. Seviye	-	-	-
3. Seviye	5	100	.877
4. Seviye	15	300	.957
5. Seviye	8	160	.871
6. Seviye	6	120	.844
Toplam	34	680	.970

Tablo 3 incelendiğinde seviyelerin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları .844 ve .957 arasında değişmektedir. KTE-2'nin tüm listelerinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının ise .970 olduğu görülmektedir. Buna göre hesaplanan güvenirlik katsayılarının .70 ve daha yüksek olması envanterlerin güvenirliliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2007, s. 171).

Geçerlik güvenirliliğine bakılan envanterin işlerliğini test etmek için geliştirilen ölçme araçlarının uygulanacağı grup belirlenerek pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulaması için, tasarlanan KTE-1 ve KTE-2'nin ve uygulama planının etkililiğini sınamak amacıyla araştırma grubunda bulunmayan 10 öğrenci ile çalışılmıştır. Pilot çalışmada her bir öğrenci kelime listelerini okumuş, okumaları süresince araştırmacı tarafından okuma hataları belirlenmiş ve "Kelime Tanıma Çizelgesi"ne kaydedilmiştir. Pilot uygulaması sırasında geliştirilen araçlarda ve uygulamada herhangi bir sorunla karşılaşılmamıştır. Pilot çalışma sonrasında araştırmanın uygulanabilirliği hakkında öğretmenlerden ve uzmanlardan dönüt alınarak envanterlerde yar alan kelimeler üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

İşlem

Ankara ili Yenimahalle ilçesindeki farklı sosyo-ekonomik duruma sahip (üst-orta-alt) uygun örnekleme yöntemiyle seçilen üç okulun dört sınıfında okuyan birinci sınıf öğrencilerine 2016-2017 eğitim-öğretim yılı boyunca uygulamalar yapılmıştır. İlk olarak öğrencilerin öğrendikleri her ses grubundan sonra bitişik eğik yazıyla hazırlanan KTE-1, daha sonra da dik temel yazıyla hazırlanan KTE-2 uygulanmıştır. Araştırmacının uygulama yaptığı okullardan B ilkokulu, birinci sınıflarda dâhil tüm öğrencilere tüm gün eğitim vermekte olup, A ilkokulu ve C ilkokulu ise birinci sınıfları öğrenci olarak belirlemiştir. 19 Eylül 2016 okulların açılmasıyla birlikte öğretmenlerle görüşülmüş, sınıf hakkında bilgiler alınmış, uygulamaları yapmak için

öğretmenlerle iletişimde kalınmıştır. Uygulamalar tam anlamıyla 2 Kasım 2016 tarihinde başlamış, 3 Mart 2017 tarihinde bitmiştir. 19 Eylül 2016 tarihinde okulların açılmasıyla birlikte öğretmenlerle çalışmanın amacı, kapsamı, sürecin nasıl işleyeceği, uygulamanın nerede ve nasıl yapılacağı hakkında bilgiler verilmeye başlanmıştır.

Uygulama sırasında öğrencinin önünde KTE, uygulayıcının önünde de Kelime Tanıma Çizelgesi yer almaktadır. Uygulayıcı öğrenciyi sınıfından kendisi alıp, uygulamanın yapıldığı mekâna getirmiştir. Bir masada uygulayıcı ile öğrenci, öğrencinin onun işaretlemelerini göremeyeceği şekilde karşı karşıya oturmuşlardır. Birinci sınıf öğrencileri, özellikle okuma düzeyi zayıf olanlar, bir yabancıнын yanında bazen okumak istemeyebilir. Bu sebeple uygulayıcı öğrencinin çekinmemesi, yanında rahat etmesi ve onun yanında okuması için öğrenciyi cesaretlendirmiş, okumaya geçmeden önce öğrenciyle kısa kısa sohbet etmiştir. Okumaya geçtiklerinde ise kelimeleri tek tek, sırayla okumasını istemiş, öğrenci listedeki kelimeleri okurken her bir kelime arasında ilk uygulamalarda süre kısıtlaması yokken daha sonra en fazla 10 saniye bekleyip sıradaki kelimeye geçmesi cesaretlendirilmiştir. Öğrencinin okuduğu her liste için süre tutulmuştur. Öğrenci listedeki kelimeleri okurken araştırmacı Kelime Tanıma Çizelgesi'nde öğrencinin okuduğu kelimeleri doğru/yanlış diye kodlamaktadır. Uygulamalar sırasında öğrenci sıkılmış, okumak istememiş, üşümüş, sıcaklamış, konuşmak istemişse araştırmacı süreyi durdurup öğrencinin yapmak istediği şeyi yapmasını sağlayıp daha sonra devam etmiştir. Araştırmacının KTE uygulanmasında izlediği aşamalar şu şekilde sıralanabilir.

1. Uygulamaya başlangıç düzeyinde yer alan kelimelerin okunmasıyla başlanmakta, öğrenciyi her kelimeyi zor olsa bile mutlaka okuması söylenmektedir. Doğru cevap verirse, uygulayıcı kendi test belgesindeki kelimelerin üzerine √ işareti koymaktadır.
2. Öğrenci bir kelimeyi hatalı okuyup telaffuzunu düzeltmezse, uygulayıcı çocuğun yanlışını kendi test belgesine öğrencinin okuduğu şekilde kaydetmekte ve ödün verilmemektedir.
3. Öğrenci bir kelimeyi hatalı okuyup, ancak daha sonraki kelimeye devam etmeden önce hatasını düzeltirse, uygulayıcı Kelime Tanıma Çizelgesi'ne kaydetmekte ve yanlış okuduktan sonra düzelttiğini belirtmekte ve kayıt formuna √ işaretini koymaktadır. Bu kelime için ödün verilebilir.
4. Öğrenci eğer bir kelimeyi doğru okumadan önce birkaç defa hatalı okursa, hiçbir ödün verilmemektedir. Uygulayıcı, daha sonra yapılacak analizler için tüm hatalı yanıtları kaydetmektedir.
5. Öğrenci bir sözcük üzerinde on saniyeden fazla bir süre bekliyorsa, uygulayıcı bir sonraki kelimeyi göstermekte veya sunmaktadır. Bu gibi durumlarda uygulayıcı Kelime Tanıma Çizelgesi'ne öğrencinin kelimeyi okuyamadığını gösteren "bilmiyor" yazmakta ve ödün verilmemektedir.
6. Öğrencinin kelime tanıma düzeyi puanı, doğru okuduğu her kelime için √ ile işaretlenmiş kelimelerin sayısını ifade etmektedir (Bader ve Pearce, 2013; Johns, 2016; Roe ve Burns, 2007; Shanker ve Cockrum, 2014; Silvaroli ve Wheelock, 2011; Woods ve Moe, 2011).

Öğrencilerin her bir listede yer alan 20 kelimeyi okudukları esnada, uygulayıcı sadece uygulayıcıların görebileceği belgeye okunan her kelime için notlar almaktadır. Öğrencinin okuduğu her kelime için Kelime Tanıma Çizelgesine doğru anlamına gelen √ işareti konulmakta, hatalı okuduysa eğer kelime öğrencinin okuduğu şekilde yazılmaktadır. Hatalı okuduğu kelimeler öğrencinin okuduğu şekilde kaydedildikten sonra ne tür okuma hataları yaptığı değerlendirme aşamasında belirlenmektedir (Roe ve Burns, 2007, s. 18).

3 Ekim 2016 tarihinde A ilkokulu 1-E sınıfı, C ilkokulu 1-A sınıfı ve B ilkokulu 1-F sınıfı öğretmenleri 1. Seviye Grubunun ilk sesi olan "e" sesini vermeye başlamıştır. 10 Ekim 2016 tarihinde de B ilkokulu 1-B sınıfı öğretmeni 1. Seviye Grubunun ilk sesi olan "e" sesini vermiştir. "l", "a" ve "n" sesleri de ilerleyen tarihlerde verildikten sonra 2-4 Kasım 2016 tarihleri arasında 1. Seviye listeleri uygulanmıştır. Uygulamalar okulun kütüphanesinde ve müdür yardımcısının odasında bire-bir araştırmacı-öğrenci şeklinde olmuştur. Araştırmacı sınıflara gidip öğrencileri tek tek uygulamanın yapıldığı mekâna çağırıp onlara envanterdeki listeleri okutmuştur. Bunun araştırmaya faydası ise, araştırmacının uygulamalarını sessiz ve öğrenci ile baş başa kaldığı bir

ortamda gerçekleştirmesidir. Uygulamadan önce uygulayıcı öğrenciye süreç ve uygulama ile ilgili kısa bir bilgi vermiştir (Woods ve Moe, 2011).

29-30 Kasım 2016 tarihlerinde A ilkokulu 1-E sınıfında, 2. Seviye kelime listeleri olan 5 liste uygulanmıştır. Bunu 30 Kasım-2 Aralık 2016 tarihleriyle B ilkokulu 1-F sınıfında, 2-7 Aralık 2016 tarihlerinin sabah saatlerinde B ilkokulu 1-B sınıfında, öğleden sonraki saatlerde de C ilkokulu 1-A sınıfında 2. Seviye listeleri uygulamaları bitmiştir. 3. Seviye kelime listeleri 13-20 Aralık 2016 tarihlerinde bütün sınıflarda uygulanmıştır. 3-4 Ocak 2017 tarihlerinde B ilkokulu 1-F sınıfında 4. Seviye kelime listeleri olan 15 liste uygulanmaya başlanmış ve 10-11 Ocak 2017 tarihinde 15 liste de tamamlanmıştır. Bu sırada 11 Ocak 2017 tarihinde B ilkokulu 1-B sınıfının öğretmeni, 12 Ocak 2017 tarihinde de A ilkokulu 1-E sınıfının öğretmeni tüm sesleri bitirmiştir. 13 Ocak 2017 tarihinde sadece B ilkokulu 1-F sınıfında 5. Seviye listelerinin 8 listesi uygulanmaya başlanmıştır. 18 Ocak 2017 tarihinde de C ilkokulu 1-A sınıfının öğretmeni tüm sesleri bitirmiştir. Böylece yarıyıl tatiline girmeden önce tüm sınıflarda sesler bitirilmiştir. 20 Ocak 2017 tarihinde okullar yarıyıl tatiline girmiştir.

6 Şubat 2017’de yarıyıl tatilinin bitmesiyle birlikte okullar yeniden açılmış fakat öğrencilerin bir kısmının sesleri unutulması sonucu genel tekrar yapmaları gerektiğini düşünen öğretmenlerle ortak bir karar alınmış ve uygulamalara ikinci hafta gidilmesine karar verilmiştir. 13-17 Şubat 2017 tarihlerinde sabahları B ilkokulu 1-B sınıfı ve B ilkokulu 1-F sınıfında, öğleden sonra da A ilkokulu 1-E sınıfı ve C ilkokulu 1-A sınıfında 5. Seviye ve 6. Seviye listelerinin tamamı olan 31 liste okutulmuştur. Böylece “Kelime Tanıma Envanteri-1” de yer alan 64 liste tüm sınıflarda tamamlanmıştır. Öğretmenler bu sırada ses gruplarını tamamladıktan sonra dik temel yazıya geçmişler, öğrencilere pekiştirmeleri için dik temel yazı ile ilgili hem yazı hem de okuma ödevleri vermişlerdir. 20 Şubat- 1 Mart 2017 tarihlerinde tüm sınıflarda dik temel yazı kelime listeleri okutulmuş, “Kelime Tanıma Envanteri-2” de yer alan 34 liste tüm sınıflarda tamamlanmıştır. Sadece A ilkokulu 1-E sınıfında 1 kişi, C ilkokulu 1-A sınıfında 3 kişi hastalanıp okula gelememiş ve listelerde geri kalmıştır. Bu öğrencilerin listelerini tamamlamak için araştırmacı 3 Mart 2017 tarihinde yeniden okullarına gitmiş ve öğrencilerin listelerin tamamını okumalarını sağlamıştır.

Bulgular

Bu bölümde ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerini ölçecek şekilde geliştirilen KTE-1 ve KTE-2 iyi bir ölçme aracı özellikleri taşıdığına ilişkin bulgular yorumlanarak verilmiştir.

KTE-1 Tüm Kelime Tanıma Listelerine Ait Bulgular

Aşağıda KTE-1 uygulamasında tüm kelime listelerinde birinci sınıf öğrencilerinin en çok doğru okudukları kelimeleri, bu kelimelerin türlerini, yapılan hata sayısını ve ne tür hatalar yaptıklarını gösteren Tablo 4 yer almaktadır.

Tablo 4.

KTE-1’de En Çok Doğru Okunan Kelimelere Ait Değerler

Kelime Listeleri	Kelimeler	Kelime Türü	Hata Sayısı	Hata Türü			
1. Seviye Kelime Listesi	Al	İsim-Sıfat-Fiil	1	Yerine Koyma			
			1	Öğretmenin Söylemesi			
2. Seviye Kelime Listesi	Ali	İsim	1	Yerine Koyma			
3. Seviye Kelime Listesi	İki	İsim-Sıfat	1	Yerine Koyma			
4. Seviye Kelime Listesi	Dede	İsim	1	Çıkarma Yapma			
			Delik	İsim-Sıfat	1	Ekleme Yapma	
5. Seviye Kelime Listesi	Aç	Sıfat-Zarf-Fiil	-	-			
			İsim	-	-		
				Ege	Fiil	-	-
				Yap	İsim	-	-

	Gelin		-	-
	Ev	İsim	1	Tersine Çevirme
6. Seviye Kelime Listesi	Fayda	İsim	1	Yerine Koyma
	Av	İsim	1	Yerine Koyma

Tablo 4'e göre KTE-1 uygulamasında tüm kelime listelerine ait elde edilen bulguların genel değerlendirilmesi yapıldığında en dikkat çeken bulgu; sadece 5. Seviye Listelerinde yer alan bazı kelimelerin okunmasında öğrencilerin tamamının hatasız okumasıdır. Diğer listelerde en fazla 1 hata ya da 2 hata ile okunan kelimeler yer almaktadır. Bu kelimeler öğrencilerin geçmiş yaşantılarında da en fazla kullandıkları ve Karadağ'a göre (2013) "Ege" kelimesinin özel isim olmasından kaynaklı listede yer almaması dışında diğer kelimeler "Aç", "Yapmak", "Gelin" öğrencilerin hedef kelime listelerinde yer alması gereken kelimelerdendir. En fazla bir hatanın yer aldığı diğer listelerde de en çok yerine koyma hata türünün yapıldığı görülmektedir. Kelime türlerinde ortak olan bulgu ise genelde kelimelerin isim olma özelliği göstermesidir. Buradan kelime türü ile hata türü arasında ilişki kurulursa eğer; bu ilişkinin isim kelime türü ile yerine koyma hatası arasında olacağı düşünülmektedir.

Aşağıda KTE-1 uygulamasında tüm kelime listelerinde birinci sınıf öğrencilerinin en çok yanlış okudukları kelimeleri, bu kelimelerin türlerini, yapılan hata sayısını ve ne tür hatalar yaptıklarını gösteren Tablo 5 yer almaktadır.

Tablo 5.
KTE-1'de En Çok Yanlış Okunan Kelimelere Ait Değerler

Kelime Listeleri	Kelimeler	Kelime Türü	Hata Sayısı	Hata Türü
1. Seviye Kelime Listesi	Lala	İsim	29	Yerine Koyma
2. Seviye Kelime Listesi	Tabii	Sıfat-Zarf	38	Yerine Koyma
3. Seviye Kelime Listesi	Kask	İsim	39	Ekleme Yapma
4. Seviye Kelime Listesi	Komünikasyon	İsim	46	Yerine Koyma
5. Seviye Kelime Listesi	Gol	İsim	34	Yerine Koyma
6. Seviye Kelime Listesi	Blöf	İsim	31	Ekleme Yapma

Tablo 5'e bakıldığında en çok dikkat çeken bulgu 4. Seviye Kelime Listelerinde yer alan "Komünikasyon" kelimesini çalışma grubunda yer alan öğrencilerden yarısından fazlasının hatalı okumasıdır. Bu kelimenin okunuşunda çok fazla hata yapılmasının, diğer kelimelere göre hece sayısının fazla ve telaffuzunun da zor olmasından kaynaklandığını söyleyebiliriz. Kelimelerin ortak noktalarından bir tanesi de yabancı kökenli olmalarıdır. Listelerde yer alan kelimelerin okunuşunda hataların en fazla yerine koyma hata türüyle yapıldığı bunu ekleme yapma hata türünün izlediği görülmektedir. Kelime türlerinde ortak olan bulgu ise "Tabii" kelimesi dışında diğerlerinin hepsinin isim olma özelliği göstermesidir. Buradan kelime türü ile hata türü arasında ilişki kurulursa eğer; tıpkı doğru okunan kelimelerdeki gibi bu ilişkinin isim kelime türü ile yerine koyma hatası arasında olacağı düşünülmektedir.

Listelerin okunma süreleri arasında bir ilişki kurulacak olunursa, listeler okundukça öğrencilerin okuma hızlarının da aynı oranda artma ya da azalma gösterdiği söylenemez. Bir diğer ifadeyle listeler ilerledikçe ve çoğaldıkça öğrenciler bazen hız kazanmıştır, bazen de hızlarını azaltmışlardır. En hızlı okunan liste 5. Seviye Listelerinden 1A listesinin 18 saniyede okunmasıdır. En yavaş okunan liste de 3. Seviye Listelerinden yine 1A listesinin 7 dakika 2 saniyede okunmasıdır. Burada dikkat çeken bulgu aslında en hızlı ve en yavaş okuyan öğrencilerin ilk üç seviye listelerinde aynı kişiler olmasıdır. Bir diğer ifadeyle listeleri en hızlı okuyan öğrencinin ve en yavaş okuyan öğrencinin aynı kişiler olmasıdır.

KTE-2 Tüm kelime tanıma listelerine ait bulgular

Aşağıda KTE-2 uygulamasında tüm kelime listelerinde birinci sınıf öğrencilerinin en çok doğru okudukları kelimeleri, bu kelimelerin türlerini, yapılan hata sayısını ve ne tür hatalar yaptıklarını gösteren Tablo 6 yer almaktadır.

Tablo 6.
KTE-2’de En Çok Doğru Okunan Kelimelere Ait Değerler

Kelime Listeleri	Kelimeler	Kelime Türü	Hata Sayısı	Hata Türü
3. Seviye Kelime Listesi	Su	İsim	-	-
	Nar	İsim	-	-
	Orta	İsim-Sıfat	-	-
	Ankara	İsim	-	-
	Ok	İsim	-	-
	Sel	İsim	-	-
	Ön	İsim-Sıfat	-	-
4. Seviye Kelime Listesi	Sarı	İsim-Sıfat	-	-
	Yemek	İsim	-	-
	Kasım	İsim	-	-
	Ekmek	İsim	-	-
	Kuş	İsim	-	-
5. Seviye Kelime Listesi	Önce	Zarf	-	-
	Kitap	İsim	-	-
	Gül	İsim-Fiil	-	-
6. Seviye Kelime Listesi	Gaga	İsim	-	-
	İçinde	Zarf	-	-
	Telefon	İsim	-	-

Tablo 6’ya bakıldığında en çok dikkat çeken bulgu bu envantere tüm seviye gruplarında bazı kelimelerin hatasız okunmasıdır. Bu kelimeler öğrencilerin geçmiş yaşantılarında da en fazla kullandıkları ve günlük konuşmalarında sık sık yer verdikleri kelimeler olduğu düşünülmektedir. Karadağ’a göre (2013) “Ankara” ve “Kasım” kelimelerinin özel isim olmalarından kaynaklı listede yer almaması dışında, “Nar”, “Ok”, “Gaga”, “İçinde” kelimeleri hariç diğer kelimeler olan “Su”, “Orta”, “Sel”, “Ön”, “Sarı”, “Yemek”, “Ekmek”, “Kuş”, “Önce”, “Kitap”, “Gül” ve “Telefon” kelimeleri öğrencilerin hedef kelime listelerinde yer alması gereken kelimelerdendir (s. 156-166). Kelime türlerinde ortak olan bulgu ise genelde kelimelerin isim, isim-sıfat, isim-fiil olma özelliği göstermesidir.

Aşağıda KTE-2 uygulamasında tüm kelime listelerinde birinci sınıf öğrencilerinin en çok yanlış okudukları kelimeleri, bu kelimelerin türlerini, yapılan hata sayısını ve ne tür hatalar yaptıklarını gösteren Tablo 7 yer almaktadır.

Tablo 7.
KTE-2’de En Çok Yanlış Okunan Kelimelere Ait Değerler

Kelime Listeleri	Kelimeler	Kelime Türü	Hata Sayısı	Hata Türü
3. Seviye Kelime Listesi	Tren	İsim	39	Ekleme Yapma
4. Seviye Kelime Listesi	Cisim	İsim	19	Yerine Koyma
5. Seviye Kelime Listesi	Plan	İsim	29	Ekleme Yapma
6. Seviye Kelime Listesi	Şoför	İsim	18	Yerine Koyma

Tablo 7’ye bakıldığında en çok dikkat çeken bulgunun 3. Seviye Kelime Listelerinde yer alan “Tren” kelimesini çalışma grubunda yer alan öğrencilerin yarısına yakınının hatalı okumasıdır. Bu kelimenin okunuşunda çok fazla hata yapılmasının tek heceli olmasından ve çocukların iki ünsüz harfin yan yana gelmesinde zorluk çektikleri için ekleme yapma ihtiyacı

hissetmelerinden kaynaklandığını söyleyebiliriz. Kelimelerin ortak noktalarından bir tanesi de yabancı kökenli olmalarıdır. “Cisim” kelimesi Arapça kökenli, diğerleri de Fransızca kökenli kelimelerdir. Listelerde yer alan kelimelerin okunuşunda hataların en fazla ekleme yapma hata türüyle yapıldığı bunu yerine koyma hata türünün izlediği görülmektedir. Kelime türlerinde ortak olan bulgu ise en çok yanlış okunan kelimelerin isim olma özelliği göstermesidir. Buradan kelime türü ile hata türü arasında ilişki kurulursa bu ilişkinin isim kelime türü ile ekleme yapma hatası arasında olacağı düşünülmektedir.

Listelerin okunma süreleri arasında bir ilişki kurulacak olunursa listeler okundukça okuma hızları da aynı oranda artma ya da azalma gösterdiği söylenemez. Bir diğer ifadeyle listeler ilerledikçe ve çoğaldıkça öğrenciler bazen hız kazanmıştır, bazen de hızlarını azaltmışlardır. En hızlı okunan liste 3. Seviye Listelerinden 2. listenin 18 saniyede okunmasıdır. En yavaş okunan liste de 4. Seviye Listelerinden 11. listenin 3 dakikada okunmasıdır. Burada dikkat çeken bulgu aslında bitişik eğik yazıyla yazılmış listelere göre dik temel yazıyla yazılmış bu kelime listelerinin öğrenciler tarafından daha hızlı okunmasıdır. Bitişik eğik yazıyla yazılan KTE-1’de en hızlı okuyan öğrenci 18 saniyede, KTE-2’de ise en hızlı okuyan öğrenci 15 saniyede okumuştur. Yine bitişik eğik yazıyla yazılan KTE-1’de en yavaş okuyan öğrenci 7 dakika 2 saniyede, KTE-2’de ise en yavaş okuyan öğrenci 3 dakikada okumuştur.

Buna göre ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirliliğinin yüksek düzeyde olduğunu ortaya koyması, hata türü ve kelime türü arasında yüksek düzeyde ilişki bulunması, kelimeyi doğru okuma ve okuma hızları arasında doğru orantı olması ve tüm bu özelliklerin her iki envantere de tutarlılık göstermesi envanterlerin iyi bir ölçme aracı niteliğini sağladığını göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada öğrencilerin kelime tanıma düzeylerinin belirlenmesi ve okuma parçalarının öğrencilerin düzeylerine göre seçilmesi açısından katkı sağlayacak geçerli ve güvenilir bir aracın geliştirilmesi ve bu aracın uygulanabilirliğini ortaya koyması amaçlanmıştır. Buna göre; ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerini ölçecek şekilde geliştirilen KTE-1 ve KTE-2’nin bir ölçme aracı özellikleri taşıdığına ilişkin bulgulara göre elde edilen sonuçlar sıralanmıştır. Geliştirilen envanterlerin uygulama yapılmadan önce ölçme araçlarında bulunması gereken niteliklerden geçerlik ve güvenirliliğine bakılmıştır. Kelime tanıma düzeylerinin belirlenmesinin amaçlandığı çalışmada bir bakıma başarı değerlendirmesi söz konusu olduğu için öncelikle içerik geçerliğine bakılmıştır. İçerik geçerliği için; seçilen kelimelerin öğrencilerin yaşına, bilgi düzeyine ve sınıf seviyesine uygunluğuna, listelerde yer alan sözcük çeşitliliğinin benzerliğine (orantılı isim, sıfat, fiil kullanımı gibi...), kelimelerin basitten karmaşığa doğru sıralanmasına ve değerlendirme formunun düzenlenmesine uzman kişilerin görüşleri alınarak bakılmıştır. Araştırmanın iç geçerliğine olası etki eden katılımcılara, veri toplama araçlarına ve mekâna bağlı olarak ortaya çıkabilecek tehditlere yönelik önlemler alınmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere çeşitli değişkenler açısından benzerlikler ortaya koymak adına “Öğrenci Bilgi Formu” uygulanmış, katılımcı kaybı olmaması adına önlemler alınmış bazı öğrenciler belirlenerek araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Öğrenciler üzerinde beklenti etkisi yaratılmış, tüm katılımcılara aynı ölçme aracı, aynı zaman diliminde, eşit sürede ve aynı kişiler tarafından uygulanarak veri toplama araçlarından kaynaklanabilecek tehditlerin önüne geçilmeye çalışılmıştır. Mekâna bağlı olarak ortaya çıkabilecek iç geçerlik tehditlerini engelleyebilmek için tüm sınıflarda veriler aynı ortamda toplanmıştır.

Araştırmanın güvenirliliğini arttırmak için araştırmanın varsayımları, kısıtlamaları, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının uygulanışı, katılımcılarla olan ilişki, öğretmenlerle olan ilişki ve araştırmaya dair tüm adımlar ayrıntılı şekilde açıklanmıştır. Veri toplama sırasında kelime listeleri birkaç araştırmacı tarafından toplanması ve hatalı okumalardaki belirgin olmayan yanlışların analizinde uzmanlara danışılıp ortak bir karar sonucu yanlışın ne tür bir yanlış olduğunun belirlenmesi de değerlendiriciler arası güvenirliliğe örnek olarak verilebilmektedir. İç tutarlıklarının güvenirliliğini ortaya koymak için KTE-1 ve KTE-2’deki tüm listelerin Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısına bakılmış ve katsayının .70’den daha büyük olduğu görülmüştür.

Geçerliği ve güvenilirliği sağlanan ve bir ölçme aracı olma özelliği gösterdiği sonucuna ulaşılan KTE-1 ve KTE-2 uygulanan birinci sınıf öğrencilerinin en çok doğru okudukları kelimeler, doğru okuyan kişi sayısı, en çok yanlış okudukları kelimeler, yanlış okuyan kişi sayısı, okuma süreleri gibi bulgulardan elde edilen sonuçlar şu şekilde sıralanmıştır: Bu çalışmada en çok doğru okunan kelimelerin arasında “Dede”, “Gaga” gibi tekrarlı seslerden oluşmuş kelimeler olduğu dikkat çekmektedir. İlk çocukluk günlerinden itibaren öğrenciler, tekrarlı seslerden oluşan kelimeleri söylemekten çok hoşlanırlar. Dolayısıyla bu kelimelerin en çok doğru okunan kelimeler arasında yer alması beklenen sonuçlar arasındadır. Okulu çağrıştıran “Okul”, “Sıra”, “Kitap”, “Silgi”, “Ödev”, “Başarılı” gibi kelimeler de öğrencilerin en çok doğru okudukları kelimeler arasındadır. Özkan (2012), çalışmasının örnekleminde yer alan öğrencilerin toplam 6 temada yer alan 193 sözcük arasında doğru kullanım oranı en fazla olan sözcüklerin: “Atatürk, gözü tutmak, misafir, fikir, vakit, konser, kıyı, yakasına yapışmak, çevresine bakmak, otobüs, yurt, empati, gelenek, zaman, teftiş, fert, orkestra, köle, tasarruf, vicdan azabı duymak” olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada geçen kelimelerle bizim araştırmamızda geçen “Atatürk” ve “Otobüs” kelimelerinin ortak kelimeler olduğu görülmektedir. Temur’un (2006) ve Çetinkaya’nın (2011) araştırmalarında ortaya koydukları gibi bu araştırmada da en çok doğru okunan kelimelerin büyük çoğunluğunun isimlerden oluştuğu, bunu sıfat, fiil, zarf ve zamirlerin izlediği görülmektedir. Araştırmacılar (Çıplak, 2005; Yalçın, 2005; Yersüren, 2009; Karahan, 2007) kelimeleri temel türlerine göre inceledikleri çalışmalarında, isimlerin doğal olarak fiillere oranla daha fazla kullanıldığını belirlemişlerdir. Bu konuda Çıplak (2005); “Bütün dillerdeki yazılı ve sözlü anlatımlarda isimlerin fiillerden fazla kullanılması doğaldır. Çünkü bir dildeki fiillerin sayısının sınırlı” olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada yer alan kelimelerin anlam, yapı, tür, görev ve köken açısından analizleri dikkate alındığında öğrencilerin somut ve gerçek anlam taşıyan, basit yapı, Türkçe ve isim kökenli kelimeleri daha iyi tanıdıkları görülmüştür. Bu çalışmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre “Mavi”, “Sarı” gibi renkler; “Bir”, “İki” gibi sayılar; “El”, “Göz” gibi organlar; “Kızgın”, “Üzgün”, “Mutlu” gibi duygu ifade şekilleri; “Ali”, “Mustafa” gibi Türkiye İstatistik Kurumu’nun (TÜİK, 2017) verilerine göre en sık duyulan erkek-kadın isimleri; “Tavuk”, “Kedi”, “Kuzu” gibi hayvan isimleri; “Meyve”, “Ekmek”, “Et” gibi yemek isimleri öğrencilerin en çok doğru okudukları kelime türlerine örneklerdir. Böylece doğru okunan kelimelerin çocuğun günlük yaşamından elde edilebilecek ve sıklıkla duyduğu kelimelerden olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada en çok yanlış okunan kelimeler arasında Türkçe kökenli kelimelerin dışında Fransızca kökenli kelimelerin yer aldığı görülmektedir. Yalçın (2005), çalışmasında ilköğretim 1 ve 5. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan sözcüklerin çoğunluğunu Türkçe kökenli sözcüklerin oluşturduğunu, geri kalan kısmını ise genellikle Arapça, Farsça ve Fransızca kökenli sözcüklerin oluşturduğunu belirtmiştir. Genellikle en çok yanlış okunan kelimelerin iki sessiz harfin yan yana geldiği kelimeler olduğunu görülmektedir. Öğrenciler bu kelimeleri okurken iki sessiz harfin arasına bir sesli harf getirerek be bunu baskın bir şekilde okuyarak en çok ekleme hatasını yapmışlardır. Bir diğer bulgu da öğrenciler için anlamlı olmayan soyut kelimelerin en çok yanlış okunan kelimeler arasında çoğunlukta olmasıdır. Öğrencilerin soyut anlam içeren sözcükleri yeterince tanımadıklarını gösteren bu sonuç, Aköz ve Toptaş’ın (2009) çalışmaları ile paralellik göstermektedir. Korkmaz da (2007), Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerde soyut anlam içeren sözcüklerin fazlalığından söz etmektedir. Ayrıca Genç (2010), özellikle 1, 2 ve 3. sınıf ders kitaplarında daha net ve somut sözcüklerin kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır.

KTE-1 kelime listelerinin okunma süreleri arasında en hızlı okuma sürelerinde seviyeler ilerledikçe gelişme olduğu; en yavaş okuma sürelerinde seviyeler ilerledikçe gerileme olduğu söylenemez. Üçüncü seviye kelime listelerinden birini okuyan öğrencinin birinci kelime listesini okuyan öğrenciden daha yavaş; beşinci seviye kelime listelerinden birini okuyan öğrencinin altıncı kelime listelerinden birini okuyan öğrenciden daha hızlı okuduğu sonucu elde edilmiştir. Dik temel yazıyla hazırlanan KTE-2 kelime listelerinin okunma süreleri arasında da en hızlı okuma sürelerinde seviyeler ilerledikçe gelişme olduğu; en yavaş okuma sürelerinde seviyeler ilerledikçe gerileme olduğu söylenemez. Dördüncü seviye kelime listelerinden birini okuyan öğrencinin üçüncü kelime listesini okuyan öğrenciden daha yavaş; üçüncü seviye kelime

listelerinden birini okuyan öğrencinin dördüncü kelime listelerinden birini okuyan öğrenciden daha hızlı okuduğu sonucu elde edilmiştir.

Araştırma sonunda, geliştirilen KTE-1 ve KTE-2'nin birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerini iyi bir ölçme aracı niteliklerini taşıyacak şekilde ölçtüğü sonucuna ulaşılmıştır. KTE-1 ve KTE-2, 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında Ankara iline bağlı Yenimahalle ilçesinde yer alan 3 ilkokulun 4 birinci sınıfında eğitim gören 85 öğrenciye uygulanmasıyla sınırlıdır. Elde edilen bulguların genellenebilirliği için benzer çalışmaların daha büyük çalışma gruplarıyla yapılması gerektiğinden hazırlanan KTE-1 ve KTE-2 farklı çalışma grubuna da uygulanabilir. Farklı çalışma grubunun kelime tanıma düzeylerinin belirlenmesi yoluyla karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.

Etik Kurul Onay Bilgileri

Çalışma; Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonunun 26 Temmuz 2016 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş, 35853172/433-2359 sayılı yazısıyla etik açıdan uygun bulunmuştur.

Araştırma İzni talebi, Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 21 Eylül 2016 tarihli toplantısında incelenmiş, 14588481-605.99-E.9995784 sayılı yazısıyla Milli Eğitim Müdürlüğüne uygun görülmüş, araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Kaynaklar

- Aköz, Y. ve Toptaş, B. (2009, Mayıs). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde öğrendiği kelimelerin anlamlarının karşılığının zihinsel olarak kavrama düzeylerinin incelenmesi* [Öz]. VIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir.
- Akyol, H. (1998). Kelime tanıma ve okumaya etkisi. *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Sempozyumu Bildirileri, Konya: Selçuk Üniversitesi Yayınları 1*, içinde (ss. 677-684).
- Akyol, H. (2012). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç. ve Rasinski, T. V. (2014). *Okumayı değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Avşar Tuncay, A. (2017). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerine yönelik bir kelime tanıma envanteri tasarımı ve geliştirme çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bader, L. A. ve Pearce, D. L. (2013). *Bader reading and language inventory* (7thed.). New Jersey: Pearson Education.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cooter, R. B. ve Flynt, E. S. (1996). *Teaching reading in the content areas: Developing content literacy for all students*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Çetinkaya, Ç. (2011). *İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin kelime kullanım sıklıkları üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çıplak, M. (2005). *Uşak merkez ilköğretim 5., 8. ve 11. sınıfların yazılı kelime hazinesinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Delimehmet Dada, Ş. (2017). *Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8.
- Garnett, K. (2011). Fluency in learning to read: Conceptions, misconceptions, learning disabilities, and instructional moves. J. R. Birsh (Yay. haz.), *Multisensory teaching of basic language skills* içinde (ss. 293-320). Baltimore, MD: Brookes Publishing.

- Genç, B. (2010). *Türkçe dersinde öğrenilen yeni sözcüklerin yazılı anlatımda kullanım durumu* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Genç, T. (2016). *İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Goodman, K. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6, 126-135.
- Göçer, A. (2013). İlköğretimde Türkçe öğretimi. A. Kırkılıç ve H. Akyol (Yay. haz.), *Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 477-519). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Göçmenler, H. (2016). *Koklear implant kullanan çocuklarda okuma ve yazma becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Harris, A. J. ve Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability: A guide to developmental & remedial methods*. (9th ed.). London: Longman.
- Hart, B. ve Risley, T. (2003). *The early catastrophe*. American Educator: Spring.
- Johns, J. L. (2016). *The basic reading inventory* (12thed.). Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Johnson, A. P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı*. (Yıldız U. ve Meltem Ö. A., Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Karadağ, Ö. (2013). *Kelime öğretimi*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Karahan, F. (2007). Language attitudes of Turkish students towards the English language and its use in Turkish context. *Journal of Arts and Sciences*, 7, 73-87.
- Karasu, H. P. (2011). *İşitme engelli öğrenciler ve normal işiten öğrencilerin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karasu, H. P., Girgin, Ü. ve Uzuner, Y. (2011). Okuma becerilerini değerlendirmede formel olmayan okuma envanterlerinin kullanımı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1(1), 108-124.
- Kırcaali-İftar, G. (1999). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. A. A. Bir (Yay. haz.) *Ölçme* içinde (s. 13-17). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1081.
- Kirk, J. ve Miller, M. L. (1986). *Qualitative research methods: Reliability and validity in qualitative research*. Newbury Park, CA: SAGE Publications, Inc. doi: 10.4135/9781412985659.
- Koç, E. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik. M. Yaşar Özden ve L. Durdu (Yay. haz.). *Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 149-165). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Korkmaz, Z. (2007). *Türkiye Türkçesi grameri şekil bilgisi* (2. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kretschmer, R. R. ve Kretschmer, L. W. (1978). *Language development and intervention with hearing impaired*. Baltimore: University Park Press.
- Lexile (2017). Lexile ölçüsü. Erişim Tarihi: 26 Kasım 2017, Erişim adresi: https://lexile-website-media2011091601.s3.amazonaws.com/cms_page_media/135/What%20does%20the%20Lexile%20Measure%20Mean.pdf
- McKenney, S. ve Reeves, T. C. (2013). Handbook of research on educational communications technology. J. Michael Spector, M. David Merrill, Jan Elen, M. ve J. Bishop (Yay. Haz.), *Educational Design Research* içinde (ss. 131-160). New York: Springer.
- McLoughlin, J. A. ve Lewis, R. B. (2004). *Özel gereksinimli öğrencilerin ölçümlenmesi* (F. Gencer, Çev.) Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

- MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Monti, D. A. (2003). Informing instruction: Prerequisite for success. *The New England Reading Association Journal*, 39, 9-12.
- Mutlu, N. (2016). Tasarım ve geliştirme araştırma modeli. M. Yaşar Özden ve L. Durdu (Yay. haz.). *Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 49-70). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özden, M. Y. ve Durdu, L. (2016). *Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özkan, E. (2012). *İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında öğrencilere kazandırılması hedeflenen sözcüklerin öğretimi ve iç sözlük ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Paris, S. G. ve Carpenter, R. D. (2003). FAQs about IRIs. *Reading Teacher*, 56(6), 578-560.
- Pray, M. L. ve Ross, R. (1969). The graded word list: Quick gauge of reading ability. *Journal of Reading*, 12(4), 305-307.
- Rayner, K., Foorman, B. R., Perfetti, C. A., Pesetsky, D. ve Seidenberg, M. S. (2001). How psychological science informs the teaching of reading. *Psychological Science in the Public Interest*, 2, 31-74.
- Richey, R. C. ve Klein, J. D. (2008). Research on design and development. J. M. Spector, M. D. Merrill, J. van Merriënboer ve M. P. Driscoll (Yay. haz.), *Handbook of research for educational communications and technology* içinde (ss. 748-757). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Richek, M. A., Caldwell, J. S., Jennings, J. H. ve Lerner, J. W. (2002). *Reading problems: Assessment and teaching strategies (4th ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Roe, B. D. ve Burns, P. C. (2007). *Informal Reading Inventory. Preprimer to twelfth grade (7th edition)*. Boston, New York: Houghton Mifflin Company.
- Silvaroli, N. J. ve Wheelock, W. H. (2011). *Classroom reading inventory (12th ed.)*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Shanker, J. L. ve Cockrum, W.A. (2014). *Ekwall/Shanker reading inventory (6th ed.)*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Snow, C. E., Burns, M. S. ve Griffin, P. (Yay. haz.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Temur, T. (2006). *İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin yazı dilindeki kelime hazinelerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Thiagarajan, S., Semmel, D. S. ve Semmel, M. I. (1974). *Instructional development for training teachers of exceptional children: A Sourcebook*. University of Minnesota: Leadership Training Institute/Special Education.
- Thorndike, E. L. ve Lorge, I. (1944). *The teacher's word book of 30,000 words*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Torgesen, J. K. (1986). Computers and cognition in reading: A focus on decoding fluency. *Exceptional Children*, 53, 157-162.
- TÜİK. (2017). http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1059 Erişim Tarihi: 28.09.2017
- Uzuner, Y. (2008). İlk okuma yazma öğretiminde ölçme değerlendirme. G. Can (Yay. haz.). *İlk okuma ve yazma öğretimi* içinde (ss. 209-237). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Woods, M. L. ve Moe, A. J. (2011). *Analytical reading inventory: Comprehensive standards-based assessment for all students including gifted and remedial (9th ed.)*. Boston, MA: Pearson Education.
- Yalçın, S. K. (2005). *İlköğretim 1. ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki sözcük hazinelerinin eğitsel açıdan değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yersüren, N. (2009). *Türk dil bilgisinde kelime türleri (ad ve ad soylu kelimeler)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Extended Abstract

Introduction

Humans communicate through words and they maintain their comprehension and description activities thanks to words. Word recognition activities such as word comprehension and description which happen orally in the earlier years of life happen through listening and speaking. When school life begins, word comprehension and description activities are maintained through reading and writing in addition to listening and speaking. Assessment was needed to become aware of our level of reading and comprehension, to identify our mistakes effectively and to correct them, and thus alternative assessment instruments beside traditional instruments were used for such purposes (Akyol, 2012; Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya & Rasinski, 2014; Göçer, 2013; Karasu, Girgin & Uzuner, 2011). Formal and informal assessment instruments can be used in evaluating reading as in the educational measurement and evaluation approaches to other domains of skill (Karasu, 2011, p. 20). Formal and informal measurement instruments are recommended to be used in combination to be able to evaluate the product and the process to monitor the progress in students' reading skill. Such evaluation enabling teachers to evaluate their students in depth as readers and to determine their weaknesses and strengths in reading easily can contain evaluation instruments such as criterion-referenced tests, observations, interviews, self-evaluation, product files and informal reading inventory (Cooter & Flynt, 1996; Karasu, 2011; McLoughlin & Lewis, 2004; Uzuner, 2008).

Reading inventory has been used as an evaluation instrument in reading assessment in Turkey (Akyol et al., 2014; Delimehmet Dada, 2017; Genç, 2016; Göçmenler, 2016; Karasu, 2011). The factor influential in students' reading comprehension is word recognition in evaluating reading. If students can recognise the words in a text, reading will be meaningful for students. Therefore, it would be better to give students Word Recognition Inventory (WRI) in which their word recognition is evaluated before giving them reading inventory in which their reading is evaluated. WRI is an informal assessment instrument of word lists which is given to determine and evaluate students' word recognition skill. Prior to developing the WRI-1 and WRI-2- which were developed by the researcher to determine students' levels of word recognition- word recognition lists included in the reading inventories used in other countries were analysed and the properties of the words included in the inventories, the criteria for determining the words and the properties to be considered in evaluation and marking were set. After that, words were derived from 6 levels of vocal groups and they were included in WRI-1. The words appearing in Turkish language, Life Science and mathematics course books were examined and they were included in WRI-2.

Method

This study uses Type 1 development research of design and development research model to develop an instrument to determine students' word recognition levels and to exhibit the applicability of the instrument. Research in which new products, instruments, models and processes are developed and in which the developed products are tested and their feasibility, effectiveness and efficiency are demonstrated is called "design and development research" (Richey & Klein, 2008; as cited in Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel (2016).

The study group was composed of 85 primary school students who were the first graders in three different state schools in Yenimahalle district of Ankara who were chosen in convenience sampling method. According to the demographic properties of the students, 44 of them (51.8%) were female while 41 of them (48.2%) were male. The WRI-1 and WRI-2, which were developed by the researcher to determine students' word recognition levels, and word recognition chart were used as the data collection tools. WRI-1, which was written in italics, contained 64 lists each of which had 20 words and WRI-2, which was written in non-italic letters, contained 34 lists each of which had 20 words; and thus the inventories contained 98 lists in total. The word lists in the inventories were arranged in the way that each list is on a page and the font size for the words

was 20. The words in the WRIs were given in stem/ infinitive form, care was taken to have words suitable to students' age, knowledge level and grade level, the words were chosen from the 6 levels of vocal groups and from textbooks, they were ordered according to the number of syllables and number of letters in them and they were from simple to complex, similar variation of words (such as nouns, verbs, adjectives) were given and each list contained 20 words. Word recognition charts are the measurement instruments designed in a way that practitioners can see but students cannot see, unlike inventories. The words students read correctly are recorded with the symbol "✓", the words they read incorrectly are recorded as they read the words in word recognition charts. The reading errors students make are incorrect pronunciation, replacement, addition, deletion, reversing, repetition and teachers' correction.

Content necessity was checked for the suitability of the words in WRI-1 and WRI-2 for students and precautions were taken against the factors probable to affect internal and external validity. Reliability coefficients of WRI-1 and WRI-2 were calculated to show the reliability of internal consistency, and Cronbach's Alpha reliability coefficient was found to be .986 for all the lists of WRI-1 and .970 for all the lists of WRI-2. A group was chosen and the pilot scheme was done with the group to test the operability of the inventory. Following the pilot scheme, feedback was obtained from teachers and experts for the applicability of the research, and the necessary arrangements were made in the words in the inventories.

Conclusions and Discussion

This paper aimed to develop a valid and reliable instrument which would contribute to determining students' word recognition levels and to selecting the reading texts according to students' levels and to demonstrate the applicability of the instrument. The results obtained for the WRI-1 and WRI-2 are listed below. The results coming from the findings such as the words that the first graders to whom the WRI-1 and WRI-2 were applied read correctly most often, the number of students reading correctly, the words they read incorrectly most often, the number of students reading incorrectly and the length of time for reading are listed as in the following: the words which were read correctly most of the time were the words such as "dede" (grandfather) and "gaga" (beak) -which contained repeated sounds-. Children like saying words of repeated sounds beginning with their early childhood days. Thus, it was an expected result for them to read such words most correctly. Such words as "okul" (school), "kitap" (book), "ödev" (homework) and "başarılı" (successful) -which associated school- were also the words students read correctly most often. Considering the analysis of words in this study in terms of meaning, structure, type, function and origin; it was found that students recognised words with concrete meaning and literal meaning, simple words and words which are Turkish in origin and words which are nouns better. The results obtained showed that colour words such as "mavi" (blue) and "sarı" (yellow); numbers such as "bir" (one) and "iki" (two); names of organs such as "el" (hand) and "göz" (eye); names of feelings such as "kızgın" (angry), "sad" (üzgün) and "mutlu" (happy); most frequently used names such as "Ali" and "Mustafa"; names of animals such as "tavuk" (hen), "kedi" (cat) and "kuzu" (lamb) and names of food such as "meyve" (fruit), "ekmek" (bread) and "et" (meat) were the examples for the students most often read correctly. Thus, it is clear that the words that are read correctly most often are the words they hear frequently in daily life.

The words read incorrectly most often included words borrowed from French language. The words that were most often read incorrectly were usually the words having two successive consonants. While reading such words the students put a vowel sound between the two consonants and thus, they made the mistake of addition. Another finding demonstrated that the words that students found meaningless were dominantly among the abstract words that they most often read incorrectly.

It cannot be said that there is improvement in length of time in reading the word lists in WRI-1 and in WRI-2 in parallel to the progress in levels. Thus, it was found that students reading one of the level three word lists were slower than students reading one of the level one lists, and students reading one of the level five word lists were faster than students reading one of the level six word lists. It was concluded that the WRI-1 and WRI-2 measured the first graders' levels of

word recognition in the way that a good measurement tool could measure. The WRI-1 and WRI-2 were restricted to application with 85 primary school students who were the first graders in four first grade classes in three schools in Yenimahalle district of Ankara. WRI-1 and WRI-2 can be applied to different study groups since similar studies need to be conducted with larger study groups for the generalisability of the findings. Comparative studies can be performed by determining the word recognition levels of differing study groups.

‘Amerikan Güzeli’ Filminin Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi ve Bilişsel Terapi’nin Bazı Kavram ve Görüşleri Açısından İncelenmesi

Analysis of ‘American Beauty’ Movie in terms of Rational Emotional Behavioral Therapy and Some Concepts and Views of Cognitive Therapy

Yelda YILDIZ*

Öz: Bu çalışmada, 1999 yılında Sam Mendes yönetmenliğinde çekilen *Amerikan Güzeli* (*American Beauty*) filminin ana karakterleri Lester Burnham, Carolyn Burnham, Jane Burnham ve Albay Frank Fitts’in genel davranışları ve önemli görülen söylemleri Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi ve Bilişsel Terapi’nin bazı kavram ve görüşleri açısından incelenmiştir. Bu çalışma betimsel bir çalışma olup, yöntem olarak doküman analizi kullanılmıştır. Sonuç olarak, bu kişilerin mantıksız inanç, düşünce ve davranışlarının fazlalığı nedeniyle bireysel, aile ve toplumsal yaşantılarının olumsuz etkilendiği görülmüştür. Her iki ekol açısından bakıldığında, tüm karakterlerin mantıksızlığa yatkınlıkları aile bireyleri, arkadaşları, kitle iletişim araçları ve içinde yaşadıkları toplum tarafından beslenmiştir. Ruh sağlığı alanında eğitim alan ve çalışan bireylere her iki ekolün kuramsal önemini fark ettirilmesi, derinlemesine bir anlatımının yapılabilmesi için bu çalışmada olduğu gibi film analizi yönteminin kullanılmasının ve insanların gerçek dünyalarına, kimlik arayışlarına, anlamsızlığa, yabancılaşmaya, ruhsal sorunlara odaklanan filmlerin psikolojik analizlerinin yapılmasının alana önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akılcı duygusal davranışçı terapi, bilişsel terapi, film analizi, doküman analizi, akılcı olmayan inançlar, mantıksız düşünceler

Abstract: In this study, the main characters of American Beauty movie directed by Sam Mendes in 1999, Lester Burnham, Carolyn Burnham, Jane Burnham and Colonel Frank Fitts’s general behaviors and important discourses are examined in terms of the basic concepts and views of both Rational Emotional Behavioral Therapy and Cognitive Therapy. This study is a descriptive study and document analysis is used as a method. As a result, it was seen that individual, family and social lives of these people were negatively affected due to the excess of their illogical beliefs, thoughts and behaviors. Tendency of illogicality of all characters has been fed by family members, friends, the society in which they live and mass media. It is recommended to use movie and working in the field of mental health. At the same time, it is thought that psychological analysis of movies focusing on people’s real worlds, seeking identity, meaninglessness, alienation, and psychological problems will make significant contributions to the field.

Keywords: Rational emotive behavioral therapy, cognitive therapy, film analysis, document analysis, irrational beliefs, illogical thoughts

Giriş

Sanat, insan doğasının farklı ortamlarda gözlenmesini ve analiz edilmesini sağlar. Bir sanat dalı olan sinema aracılığıyla farklı zaman ve çevrelerdeki insanlar hakkında sosyal, antropolojik ve kültürel bilgi edinilir. Bu yolla insan hayatının yorumlanması ve anlaşılması kolaylaşır (Marcus, 1999). Sanatçının bakış açısını açıklamak için belirli bir estetik kullanılması noktasında, ruh sağlığı eğitiminde de sinema bir araç olarak kullanılır (Quadrelli, Colt ve Semeniuk, 2009). İyi bir film, yaşanmış bir psikolojik rahatsızlığın üç boyutlu gerçek niteliğini ve rahatsızlığın öncül olan ayırt edici özelliklerini verebilir. Bu arada gerçek insanları, onların hayatlarını, kişisel davranış kalıplarını, yaşadıkları zorlukları, umutlarını ve başa çıkma yöntemlerini gösterebilir (Richards, 2016). Sinema, terapötik bir müdahale aracı olarak kullanıldığında; danışanlara yaşadıkları problemle ilgili içgörü kazanabilecekleri, hayatlarında pozitif kurallar geliştirebilecekleri ve model alabilecekleri yararlı davranışları içeren filmler ev ödevi olarak

* Dr. Öğr. Üyesi, Medipol Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul-Türkiye, ORCID: 0000-0002-2397-4778, e-posta: yeldayildiz@medipol.edu.tr.

verilir (Mangot ve Murphy, 2017) ya da film danışanla birlikte izlendikten sonra filmle ilgili danışanın duygu ve düşünceleri irdelenir (Berg-Cross, Jennings ve Baruch, 1990). Böylece danışanların uzun süreli empati ve yansıtıcı düşünce geliştirmelerine yardımcı olunur (Preminger, 2012). Sinema sadece danışanların ve toplumun gelişimi için değil aynı zamanda medikal/psikiyatri ve psikoloji eğitimi alan bireylerin, bireysel ve grup çalışmalarıyla, psikolojik sağlık ve rahatsızlıklarla ilgili bilgilerini arttırmak ve terapötik becerilerini geliştirmek için kullanılır (Gramaglia, Jona, Imperatori, Torre ve Zeppegno, 2013). Eğitsel amaçlı kullanılan filmler arasında; psikopatoloji ile bağlantılı filmler; ruh sağlığı eğitimi alan öğrencilerin izlemesi gerektiğine inanılan filmler; psikopatolojiyle doğrudan bağlantılı olmayan kışkırtıcı, etkileyici ve çeşitli psikolojik fenomenler için örnek oluşturan, karakter gücünü, direncini ve değişik psikolojik durumları tasvir eden filmler yer almaktadır (Wedding ve Niemiec, 2016).

Ruh sağlığı alanında konuyla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında; sinemanın ruh sağlığı eğitiminde ve terapideki kullanımının ele alındığı (Gramaglia ve diğerleri, 2013; Klemenc-Ketis ve Kersnic, 2011; Mangot ve Murphy, 2017; Sanchez, Gutierrez ve Morales, 2010; Wedding ve Niemiec, 2016), alkolizmle ilgili inançları ve temaları içeren *The Country Girl* filminin yorumlayıcı okumasının yapıldığı (Basic, 1992); mükemmeliyetçilik ve ilişkili şemalarda sinema terapinin etkisinin incelendiği (Türküler-Aka ve Gençöz, 2010); farklı terapi ekolleri bağlamında film analizlerinin yapıldığı (Acar ve Voltan-Acar, 2013; Boyacı ve İlhan, 2016; Bozdağ, 2018; Cag ve Voltan-Acar, 2015; Hewison, 2003; Mert ve Soyer, 2014; Morsünbül, 2015; Peoples ve Helsel, 2013; Şenol-Durak ve Fışiloğlu, 2007; Ülker-Tümlü ve Voltan-Acar, 2014); *Benim Çocuğum* filmi aracılığıyla psikolojik danışman eğitiminde cinsel yönelim olgusunun irdelendiği (Kağnıcı, 2015) görülmüştür. Ancak bilişsel ekollerin, duyguların, düşüncelerin ve davranışların döngüsel bir nedensellik içerisinde birbirini etkilediği (Burns, 2008), psikolojik sorunların genelde bilişsel süreçlerdeki zorluklardan kaynaklandığı ve düşünce, duygu, davranış değişiminin oluşması için bilişsel sürece odaklanılması gerekliliği görüşü (Arnkoff ve Glass, 1992; Corey, 2008; Dobson ve Block, 1988; Weishaar, 1993) çarpıcı sahneleriyle *Amerikan Güzeli* (*American Beauty*) filminde gözler önüne serilmesine rağmen filmin bu ekoller bağlamında psikolojik analizinin yapılmaması alanda bir eksiklik olarak görülmüştür. Dolayısıyla bu çalışmada *Amerikan Güzeli* filminin bilişsel ekollerden Albert Ellis'in Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi (ADDT) ve Aaron Beck'in Bilişsel Terapi (BT) ekollerinde yer alan bazı kavram ve görüşlerle analiz edilmesi, böylelikle ruh sağlığı eğitimi alanların ve alan çalışanlarının kuramsal bilgilerini güçlendirmeleri amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öncelikli olarak ADDT ve BT yaklaşımları kısaca açıklanmış ardından bu yaklaşımların bazı kavram ve görüşleriyle açıklanabilecek *Amerikan Güzeli* filminin ana karakterlerinin önemli görülen davranışları ve söylemleri analiz edilmiştir. Yapılan analizlerde, ADDT'nin *akılcı olmayan inanç, durağanlığa karşı gelme eğilimi, mükemmeliyetçilik, kendini/diğerlerini/içinde yaşadığı dünyayı kabul* kavramları, *A-B-C modeli* ve ADDT'nin oluşumunda yararlanılan *hedonizm, rasyonalizm* yaklaşımlarıyla birlikte BT'nin *temel inançlar*, danışanın kendisini, çevresini ve geleceğini olumsuz değerlendirdiği *bilişsel üçlü* ve *ya hep ya hiç düşüncesi, aşırı genelleme, zihinsel filtre, olumluyu geçersiz kılmak, felaketleştirme, aşırı büyüme ya da küçültme, duygusal kararlar, meli-malı cümleler, etiketleme*'nin yer aldığı *bilişsel hatalar/mantıksız düşünceler* kavramları kullanılmıştır. Aynı zamanda, mantıksız inanç ve düşüncelerin oluşumuna etki eden faktörler de her iki yaklaşım doğrultusunda ele alınmıştır.

Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi Yaklaşımı

ADDT, güçlü felsefi temelleri olan ve yaşama bakış açısında anlamlı değişiklikler yapılmasını hedefleyen psikoterapi biçimidir (Koroğlu, 2008). Ellis ADDT'yi oluştururken felsefe, hedonizm, hümanizm, rasyonalizm gibi birçok yaklaşım ve görüşten etkilenmiştir (Sharf, 2000). Ellis, düşünce, duygu ve davranışların etkileşim halinde olduğunu ve birçok duygusal problemde, kişinin kendi kendine olumsuz konuşmasının (-meli, -malı gibi) ve akılcı olmayan düşüncelerin ('mükemmel olmalıyım' gibi) rolü olduğunu belirtmektedir (Burns, 2008). İnsanların yaratma ve kendini gerçekleştirme potansiyeli olmasına rağmen hedeflerine uymayan, olumsuz sonuçlara yol açan düşünme potansiyeli de vardır (Clark, 2000; Ellis, 1994). İnsanların hem mantıklı hem mantıksız olma eğilimleri varken sorumsuz insanlar mantıksız ve akılcı olmayan bir şekilde davranmaktadır (Nelson-Jones, 1982). Bu durum başarısızlığa, katılığa, zorunluluğa, durağanlığa neden olmakta ve yoğun duygusal veya soğuk duygular ortaya çıkarmaktadır (Ellis ve Harper, 2005). Açıklıktan, esneklikten ve pragmatik olmaktan yana olan ADDT'nin temel varsayımına göre, insanların olayları ve yaşantıları değerlendirme biçimleri psikolojik güçlükleri belirlemektedir (Ellis ve Harper, 2005). Dolayısıyla duygulanımın kaynağı, inançlar,

yorumlar ve yaşantılara verilen tepkilerdir (Corey, 2008). İnsanların mantıksızlığa yatkınlıkları çevreleri tarafından özellikle ilk çocukluk döneminde beslenmektedir (Nelson-Jones, 1982). Akılcı olan ve olmayan inançlar, aile bireylerinden, akranlardan, öğretmenlerden, toplumdan ve kitle iletişim araçlarından öğrenilmektedir (Clark, 2000; Hackney ve Cornier, 2008).

Ellis, insanların içsel konuşmaları nedeniyle kendilerine sürekli değer atfında bulunduğunu ve kendilerini etiketlediğini belirtmektedir. Dolayısıyla çoğu rahatsızlığın temelinde kişinin kendini suçlamasının yani kendini kabul etmemesinin olduğunu savunmaktadır. Ellis'e göre sevmek, onaylanma, başarı arzusu gibi temel tercihlerle ihtiyaçların birbirine karışması, duygusal ve davranışsal problemlere yol açmaktadır (Corey, 2008). Ellis, duygusal rahatsızlığı olan insanların kendilerine, başkalarına ve dünyaya ilişkin talepleri bakımından üç temel mantıksız inanç ileri sürmüştür. Bunlar: 'İyisini yapmalıyım ve tüm başarılarım takdir edilmeli, aksi halde başarısız birisi olacağım.'; 'Bana karşı nazik, düşünceli ve adaletli olmalısın, aksi halde işe yaramaz birisi olacağım.'; 'Yaşama koşullarım iyi ve rahat olmalı, böylece istediğim her şeyi çok fazla çaba sarf etmeden ve rahatsızlık duymadan elde edebilmeliyim aksi takdirde bu lanet bir dünyadır ve hayat yaşamaya değmez' (Nelson-Jones, 1982, s. 52). ADDT, duygusal rahatsızlığı asgari düzeye indirmek için bireylerin kendilerini, diğerlerini, içinde yaşadıkları dünyayı koşulsuz kabul etmelerine ve daha hoşgörülü olmalarına yardımcı olmaktadır (Ellis, 2004)

Temel amacı mantıksız inançları değiştirmek olan ADDT, A-B-C modelini uygulamalarının merkezine koymuştur. A; tetikleyici bir olay veya bir kişinin davranışdır. C; bireyin duygusal, bilişsel veya davranışsal sonuçlarıdır. C'nin oluşumunda etkili olan süreç kişinin A hakkındaki inancı olan B'dir. C'den sonra gelen D, terapötik süreçte danışanların akılcı olmayan söz konusu inançlarının tartışılmasıdır. Bununla birlikte danışanlar etkili davranış biçimi olan E'ye ulaşırlar (Hackney ve Cornier, 2008).

Bilişsel Terapi Yaklaşımı

Aaron T. Beck, depresyonla ilgili yaptığı klinik gözlemler ve çalışmalar sonucunda BT yaklaşımını geliştirmiştir. Beck, depresif danışanların düşünsel karmaşa yaşamaları nedeniyle hayat olayları karşısında nesnel olmadıklarını ve olumsuz bir yaklaşıma sahip olduklarını belirtmiştir (Beck, Rush, Shaw ve Emery, 1987). Beck, mantık dışı inançlar yerine bazı görüşlerin aşırı kesin, geniş ve sıra dışı olduğunu savunur. Ona göre, insanlar kurallarla (önergeler veya formüller) yaşarlar; birtakım gerçekdışı kurallarla etiketleme, yorumlama ve değerlendirme yaptıklarında veya kuralları uygunsuzca veya aşırı kullandıklarında sıkıntıya düşerler (Corey, 2008, s. 315). Beck (2006), bilişsel yapıyı üç bölüme açıklamıştır. Bunlar; otomatik düşünceler, ara inançlar ve temel inançlardır. Otomatik düşünceler görünür olmasına rağmen temel inançlar derindedir, ara inançlar ise ikisinin ortasındadır. Sevilemezlik inancı ve çaresizlik inancı olumsuz temel inançlardır. Olumsuz temel inançlar genellikle, evrensel, genelleme ve değişime dirençlidir. Temel bir inanç harekete geçtiğinde, bireyin o inancı destekleyecek kanıtları bulması daha kolay olup inanca ters olan veriler genellikle çarpıtılır (Beck, 2001).

Beck, depresyonun psikolojik yapısını açıklamak için de üç kavram ileri sürmüştür. Bunlar; bilişsel üçlü, şemalar ve bilişsel hatalardır (mantıksız düşünceler). Bilişsel üçlünün ilk örüntüsünde, danışan kendisini değersiz ve kusurlu bulduğu için kendisini sürekli eleştirme eğilimindedir. İkinci örüntüde, danışan çevreyi olumsuz bir şekilde yapılandırdığı için deneyimlerini de olumsuz yorumlamaktadır. Üçüncü örüntüde danışan şimdi yaşadığı problemlerin aralıksız devam edeceğine inanmaktadır (Beck, Rush, Shaw ve Emery, 1987).

Beck'in ileri sürdüğü kavramlardan şemalar, uyarımları ayırıştırıcı, kodlayan ve kişinin kendisiyle ilgili tartışmasız kabul ettiği bilişsel yapılar olarak açıklanmaktadır. Depresyon modelinin son kavramı olan bilişsel hatalar ise kişilerin yanlış çıkarımlarda bulunmalarına ve yanlış anlamalarına neden olan mantıksız düşüncelerdir. Bunlar; ya hep ya hiç düşüncesi, aşırı genelleme, zihinsel filtre, olumluyu geçersiz kılmak, aşırı büyütme ya da küçültme, duygusal kararlar, felaketleştirme, meli-malı cümleler, etiketleme ve kişiselleştirme'dir (Burns, 2008). Beck'in kuramı, danışanların olumsuz düşüncelerini, uyumsuz inançlarını tanımaya ve değiştirmeye odaklıdır. Danışanların iç görüş kazanmaları hedeflenmektedir (Arkar, 1992; Corey, 2008). ADDT ve BT hakkında yapılan özet açıklamalardan sonra bu araştırmada ADDT ve BT'nin bazı kavram ve görüşleriyle açıklanabilecek *Amerikan Güzeli* filminin ana karakterlerinin önemli görülen davranışları ve söylemleri analiz edilmiştir.

Yöntem

Bu çalışma, *Amerikan Güzeli* filminin ADDT ve BT'nin bazı kavram ve görüşleriyle analiz edildiği betimsel bir çalışmadır. Nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesi çalışmada kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu/olgular hakkında bilgi içeren yazılı kaynakların ve film, video, fotoğraf gibi görsel kaynakların analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Doküman analizi, araştırılan konuyla ilgili detaylı veri toplanmasını sağlamaktadır (Boyacı ve İlhan, 2016; Goodson ve Walker, 1988).

İşlem

Sam Mendes yönetmenliğinde çekilen, Burnham ailesinin karamsarlığını ve dağılmasını ele alan *Amerikan Güzeli* filminin ana karakterleri Lester Burnham (baba), Carolyn Burnham (anne), Jane Burnham (çocuk) ve Albay Frank Fitts'in (Burnham ailesinin komşusu) genel davranışları ve önemli görülen söylemleri incelenmiştir. Bu amaçla öncelikli olarak araştırmacı önemli bir detayı atlamamak için filmi 4 kere izlemiş daha sonra ADDT'nin *akılcı olmayan inançlar*, *durağanlığa karşı gelme eğilimi*, *mükemmelliyetçilik*, *kendini/diğerlerini/içinde yaşadığı dünyayı kabul* kavramları, *A-B-C modeli* ve ADDT'nin oluşumunda yararlanılan *hedonizm*, *rasyonalizm* yaklaşımlarıyla birlikte BT'nin *temel inançlar*, *bilişsel üçlü* ve *bilişsel hatalar/mantıksız düşünceler* kavramlarıyla analiz edilebileceği düşünülen genel davranışların ve söylemlerin deşifresini yapmıştır. Deşifresi yapılan her bir davranışın ve söylemin ekoller bağlamında hangi kavramla/kavramlarla veya görüşle açıklanabileceği değerlendirilmiş ve uygun görülen biçimde analizleri yapılmıştır. Okuyucuların kafa karışıklığı yaşamaması için tablolar oluşturulmuş, analiz edilen davranış ve söylemlerin nasıl bir ortamda ortaya çıktığı ve hangi karakterle ilişkili olduğu detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Araştırmanın geçerliliği için nitel araştırmada yer alan *meslektaş teyidi* (Yıldırım ve Şimşek, 2008) yöntemine başvurulmuştur. Nitel araştırma deneyimine güvenilen iki öğretim üyesi ve bir psikolojik danışmandan görüş alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda analizlerde kullanılan kavram ve yaklaşımlarda bazı değişiklikler yapılmış, bulguların son hali diğer uzmanların da onayı alındıktan sonra tamamlanmıştır. Meslektaş teyidi araştırmanın iç güvenilirliğini de etkilemiştir.

Bulgular

Orijinal adı *American Beauty* (Amerikan Güzeli) olan ve 2000 yılında vizyona giren ABD yapımı film 5 Oscar ödülü kazanmıştır. Filmde bir Amerikan ailesinin yaşadığı karamsarlık ve dağılma konu edilmiştir. Filmin ana karakterlerinden Lester Burnham (*Kevin Spacey*) lüks bir banliyöde eşi Carolyn (*Annette Bening*) ve kızı Jane (*Thora Birch*) ile yaşamaktadır. Ancak hem eşi hem kızı tarafından saygı duyulmayan Lester, iş hayatının zorlayıcılığı ve orta yaş bunalımının da etkisiyle yaşamını daha anlamlı kılmak için hayatında birtakım değişiklikler yapar. Emlak işiyle uğraşan Carolyn iş hayatındaki hırsı nedeniyle hayatı kendine ve çevresine karşı zorlaştırırken Jane ise şiddete başvuran bir babası (Albay Frank Fitts-*Chris Cooper*) olan komşuları Ricky Fitts (*Wes Bentley*) ile sevgilidir. Her bir aile ferdinin birbirinden kopuk hareket etmesi Burnham ailesinin dağılmasını kaçınılmaz kılmıştır. Filmin demografik bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Filmle İlgili Demografik Bilgiler

Yönetmen	Sam Mendes
Yapımcılar	Bruce Cohen, Dan Jinks
Senarist	Alan Ball
Oyuncular	Kevin Spacey, Annette Bening, Thora Birch, Chris Cooper
Orijinal Dil	İngilizce
Süre	122 dk.
Ülke	Amerika Birleşik Devletleri

Bu bölümde film karakterlerinin genel özellikleri verilmiş ardından önemli görülen söylemler ve davranışlar ADDT ve BT'nin bazı kavram ve görüşleriyle analiz edilmiştir. Öncelikli olarak, analiz edilen davranışlar Tablo 2'de, söylem analizleri ise Tablo 3'te sunulmuştur.

‘Amerikan Güzeli’ Filminin Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi ve Bilişsel Terapi’nin Bazı Kavram ve Görüşleri Açısından İncelenmesi

Tablo 2.

Analizi Yapılan Davranışlara İlişkin Liste

Davranış	Davranışın Kime Ait Olduğu	Analizde Kullanılan Kavram veya Görüş
1	Lester Burnham	Hedonizm (ADDT)
2	Lester Burnham	Akılcı Olmayan İnanç (ADDT)
3	Carolyn Burnham	Geleceği Değersizleştirme (BT) Felaketleştirme (BT) Mantıksız inanç ve düşüncelerin oluşumundaki etkenler (ADDT ve BT)
4	Jane Burnham	Etiketleme (BT) Diğerlerini Kabul (ADDT)
5	Jane Burnham	Zihinsel Filtre (BT) Etiketleme (BT) Mantıksız inanç ve düşüncelerin oluşumundaki etkenler (ADDT ve BT)

Tablo 3.

Analizi Yapılan Söylemlere İlişkin Liste

Söylem	Söylemin Kime Ait Olduğu	Gösterim Zamanı	Analizde Kullanılan Kavram veya Görüş
1	Lester Burnham	2. dk.	Durağanlığa Karşı Gelme Eğilimi (ADDT)
2	Lester Burnham	3. dk.	Akılcı Olmayan İnanç (ADDT) Felaketleştirme (BT)
3	Lester Burnham	4. dk.	Kendini Değersizleştirme (BT) Etiketleme (BT) Kendini Kabul (ADDT)
4	Lester Burnham	66. dk.	Rasyonalizm (ADDT)
5	Lester Burnham	100. dk.	Mantıksız inanç ve düşüncelerin oluşumundaki etkenler (ADDT ve BT)
6	Carolyn Burnham	11. dk.	meli-malı cümle (BT) ABC Modeli (ADDT)
7	Carolyn Burnham	14. dk.	Kendini Değersizleştirme Etiketleme (BT) Aşırı Genelleme (BT) Akılcı Olmayan İnanç (ADDT) Kendini Kabul (ADDT)
8	Carolyn Burnham	18. dk.	Mükemmeliyetçilik (ADDT)
9	Carolyn Burnham	33. dk.	Aşırı Büyütme ya da Küçültme (BT) Kendini Değersizleştirme (BT) Kendini Kabul (ADDT)
10	Carolyn Burnham	69. dk.	Çevreyi Değersizleştirme Aşırı Genelleme (BT) Felaketleştirme (BT) Rasyonalizm (ADDT)
11	Lester Burnham & Carolyn Burnham	76. dk.	meli-malı düşünce (BT) Olumlu Geçersiz Kılmak (BT) ABC Modeli (ADDT)
12	Albay Frank Fitts	25. dk.	Diğerlerini, Dünyayı Kabul (ADDT) Felaketleştirme (BT) Çevreyi Değersizleştirme (BT) Rasyonalizm (ADDT)
13	Albay Frank Fitts	26. dk., 72. dk., 94. dk. ve 95. dk.	Kendini Kabul (ADDT) Etiketleme (BT) meli-malı cümle (BT) Çaresizlik Temel İnanıcı (BT) Sevilemezlik Temel İnanıcı (BT)
14	Albay Frank Fitts	73. dk.	meli-malı cümle (BT) ABC Modeli (ADDT)

Karakter 1 - Lester Burnham: Lester, mutlu bir evliliği olmayan, eş ve baba rollerini sağlıklı bir şekilde yerine getirmeyen, eşiyle ve kızıyla iletişim kurmakta başarısız olan, rutin işlerden ve mesleğinden memnun olmayan biridir. Orta yaş dönemi içinde bulunan Lester, bu dönemin gerektirdiği çeşitli yüzleşmelerle karşı karşıya kalmıştır. Bu dönemde kişiler ortaya koydukları ürünlere bağlanma eğilimi taşır. Kişi gerekli verimliliği gösteremediğini düşündüğünde kriz yaşama eğiliminde olur (Ersanlı, 2012). Lester de bu konuda yaşadığı eksiklik nedeniyle telafi arayışına girer. Böyle bir ortamda gençlik tutkularını tekrar yaşamak için kızı Jane'nin arkadaşı Angela'yı cinsel anlamda hedef haline getirir. Angela'yı fiziksel olarak etkilemek için spora başlar, daha basit bir işe başlayıp kendine zaman ayırır ve her zaman istediği spor arabayı alır. Lester'in ADDT'nin savunduğu gerçekçi bir hayatı neden tercih etmediği bazı davranışlarından ve söylemlerinden yola çıkılarak analiz edilmiştir.

Lester: Aslında şimdi bile ölmüş sayılırım. Bana bakın, duş alırken bile mastürbasyon yapıyorum. Günümün en heyecanlı anımı bu oluşturuyor. 2. Dk.

Söylem Analizi (1): Lester'in içsel konuşmalarında kendini ölmüş olarak değerlendirmesi, daha fazla içe kapanmasına, durağanlaşmasına ve potansiyellerini gerçekleştirmekten uzun bir süre kaçınmasına sebep olmuştur. ADDT'nin savunduğu *durağanlığa karşı gelme eğilimini* göstermediği için sıkıcı olarak değerlendirdiği hayata yönelik çaba sarf edip alternatifler yaratmak yerine (mastürbasyon dışında) yıllarca aynı kısır döngünün içinde yaşamıştır.

Lester: Az sonra tüm olağan felaketler yeniden başlayacak (günlük işlerden bahsediyor). 3. Dk.

Söylem Analizi (2): BT'de yer alan depresyon modelinin son kavramı bilişsel hatalar/mantıksız düşüncelerden *felaketleştirme* bu cümlede kullanılmıştır. Hemen hemen herkesin günlük olarak yapması gereken işler mevcuttur. Fakat Lester bunları büyütürken hayatı kendine çekilmez kılmıştır. ADDT'ye göre değerlendirildiğinde ise, Ellis'in sunduğu üç temel akılcı olmayan inançtan biri olan, *'yaşama koşullarım iyi ve rahat olmalı, böylece istediğim her şeyi çok fazla çaba sarf etmeden ve rahatsızlık duymadan elde edebilmeliyim, aksi takdirde bu lanet bir dünyadır ve hayat yaşamaya değmez'* inancıyla Lester'in var olan durumu felaketleştirdiği söylenebilir.

Lester: Kızımın ve karımın gözünde kaybeden ve utanç verici olarak görülüyorum. Aslında haksız da sayılmazlar. 4. Dk.

Söylem Analizi (3): BT'ye göre değerlendirildiğinde Beck'in tarif ettiği depresyon modelinin ilk kavramı olan bilişsel üçlüden, *kendini değersizleştirme* ve depresyon modelinin üçüncü kavramı bilişsel hatalardan (mantıksız düşünce) *etiketleme*; ADDT'ye göre değerlendirildiğinde ise, *kendini kabul etmediği* görülmektedir. Lester, hatalarını tarif etmek yerine kendine olumsuz atıfta bulunmuştur.

Lester: Ben yokmuşum gibi davranmanızdan bıktım artık. Sizler her zaman istediğiniz gibi davranıyorsunuz, oysa ben sesimi bile çıkartmıyorum. Bir daha bana ne yapıp ne yapmayacağımı söylemeye kalkmayın. 66. Dk.

Söylem Analizi (4): Rasyonalizm yaklaşımına göre değerlendirildiğinde Lester akılcı bir söz kullanmamıştır. Çünkü içine attığı birçok şeyi yıllar sonra bir akşam yemeğinde öfkeyle eşine ve kızına dile getirmesi, tabağı duvara fırlatması mantıklı değildir. Yıllarca dışlanmaya yol açabilecek davranışlarda bulunmak ve dışlanmayı görmezden gelerek yaşamak yerine ADDT'nin savunduğu gibi hissedilen rahatsız edici durumları gerçekçi bir şekilde değerlendirip bunların düzeltilmesi için akılcı yöntemler bulabilirdi. Pasif bir direniş gösterip aile bireyleri arasındaki uyumun büyük yara almasında etkin rol almak yerine, zamanında önlemler alarak aile içinde sağlıklı bir iletişim ortamının oluşmasına yardımcı olabilirdi.

Lester: Karım beni aldatıyor ama benim umurumda değil. Evliliğimiz sadece formalite gereği. Ekonomik birliktelik. Etrafa mutlu bir imaj sergilemek için. 100. Dk.

Söylem Analizi (5): Beklentilerinin karşılanmaması nedeniyle Carolyn’nin, eşi Lester’den uzaklaşması ve Lester’in değersizlik duygularıyla baş başa kalması, kendilerini zorunlu bir evliliğin içinde bulmalarına sebep olmuştur. Mantıklı bir şekilde yaklaşıldığında uzun yıllar birbirlerinden nefret etme noktasına gelmiş bu kişilerin daha sağlıklı bir hayat sürmeleri için boşanmayı tercih etmeleri beklenirdi. Fakat çevre faktörünün devreye girmesiyle içinde buldukları kültürün de desteklediği birtakım kişisel çıkarlar sebebiyle bu ilişkinin devam ettiği görülmektedir. ADDT ve BT’ye göre kişilerin inanç ve düşünce sistemlerinin oluşumu çocukluk yıllarından itibaren toplum, aile, okul, kitap, sinema, televizyon vb. yollarla sağlanmaktadır. Amerikan toplumunda da bireyciliğin desteklediği göz önünde bulundurulduğunda (Kağıtçıbaşı, 2005) bu toplumda yetişen Lester’in aldatma olayını ciddiye almaması, Amerikan kültüründe önce bireyin ardından toplumun önemsenmesiyle ilintili olabilir. Dolayısıyla Lester başkalarına göre aldatma olayını değerlendirme yolunu seçmeden, kişisel çıkarlarına odaklanmıştır ve olayı görmezden gelmiştir. Fakat Lester, örneğin toplumculuk fikrinin ön planda olduğu Türk kültürü (Kağıtçıbaşı, 2005) içinde yetişseydi farklı inanç sistemi geliştirmiş olabileceğinden eşine yaklaşımı farklılık gösterebilirdi. Söylemlerden yola çıkılarak yapılan analizlerin ardından aşağıda Lester’in bazı davranışlarına göre yapılan analizlere yer verilmiştir.

Davranış analizi (1): ADDT’ye göre değerlendirildiğinde, 42 yaşında ve evli olan Lester’in, kızının yakın arkadaşı Angela’ya âşık olması, kızının yanında bu duygularını bastırmaya çalışmadan belli etmesi, sürekli onun hayaliyle yaşayıp mastürbasyon yapması, Angela ile cinsellik yaşama isteğiyle hayatını değiştirip mücadele etmesi ve ailesini daha da fazla ihmal etmesi nedeniyle aşırı derecede *hedonist* olduğu söylenebilir. Cinsel arzusu uğruna canlanabilmeyi başarabilen Lester, ergenlik dönemindeki kızının ihtiyaçlarını karşılamak için bir çaba sarf etmemiştir. Ailesinin dağılmasına seyirci kalıp, aynı zamanda Angela’nın da yaşını, yaşayabileceği duygusal sıkıntılarını düşünmeyip sadece kendine odaklanması, ADDT’nin desteklediği *sorumlu hedonizm* ilkesine uymamaktadır.

Davranış analizi (2): 105. Dk. Lester cinsel amacına ulaşacağı noktada Angela’nın daha önce cinsellik yaşamadığını öğrenir ve şefkatli bir yaklaşımla ona dokunmaktan vazgeçer. Ancak, kendinden yaşça küçük, duygusal ve bedensel olgunluğa tam olarak erişmemiş Angela’yı cinsel obje olarak görmemesinde etkili olan faktör (daha önce cinsellik yaşamaması) ADDT’ye göre değerlendirildiğinde Lester’in akılcı olmayan inancı olduğunun göstergesidir. Birçok toplumda da bekâretin kutsanması ve bekâretini koruyan kadınların mükâfatlandırılması gerektiği inancı (Berktaş, 2000) toplumların *akılcı olmayan inançlarına* örnektir.

Karakter 2 - Carolyn Burnham: Hırslı bir emlak satıcısı olan Carolyn yarattığı mükemmeliyetçi dünyada yaşamaktadır. Kişisel bakımına çok özen gösteren, bahçeye bile çıkarken havalı terlikler giyen, akşam yemeklerinde kendi istediği müziği dinleten ve çevreye karşı mutlu bir aile tablosu sergilemek için çabalayan biridir. Eşi Lester’i küçümseyen Carolyn, gözünde yücelttiği emlak şirketlerinin lideri konumunda olan Buddy’e âşık olmuş ve eşini onunla aldatmıştır. Carolyn’in akılcı olmayan/mantık dışı davranışlarının sebepleri bazı davranışlarından ve söylemlerinden yola çıkılarak analiz edilmeye çalışılmıştır.

Carolyn: Ben bugün bu evi satacağım. Satacağım. Bunu yapmalıyım. 11. Dk.

Söylem Analizi (6): Carolyn bu sözü hırslı bir şekilde söylemiş ve satacağı evi düzene sokmak için büyük çaba harcamıştır. BT’de yer alan mantıksız düşüncelerden, zorunluluğu ifade eden *meli-malı cümlelerle* kendini motive etmeye çalışmış fakat isteğine ulaşamayınca ağlama krizine girmiş ve kendini tokatlamıştır. ADDT’nin *ABC modeline* göre değerlendirildiğinde, (A) evi satamaması, (C) ağlama krizine girmesi, kendini tokatlaması ve kendini aşağılamasıdır. (C)’nin oluşmasında etkili olan (B) ise akılcı olmayan, ‘Bunu yapmalıyım.’ inancıdır. Başarısızlığa uğradığında aşağıdaki sözleri kendine sarf etmiştir.

Carolyn: Sus! Ağlama. Kapa çeneni. Seni zayıf, güçsüz, aciz bebek... Sus! 14. Dk.

Söylem Analizi (7): Bu söylemde BT’ye göre bilişsel üçlüden, *kendini değersizleştirme* ve bilişsel hatalardan (mantıksız düşünce) *etiketleme* görülmektedir. Carolyn esnek olmadığı için kendine olumsuz

etiketler (zayıf, güçsüz, aciz bebek) yapıştırılmıştır. Aynı zamanda gerçekleştiremediği bir beklenti karşısında bunu büyük bir başarısızlık olarak görmesi *aşırı genelleme* örneğidir. ADDT'ye göre değerlendirildiğinde ise, mantıklı bireyler hayatın bir gül bahçesi olmadığını bildiklerinden olumsuzlukların da yaşanacağını bilerek üzücü olaylar karşısında büyük yıkımlar yaşamazlar. Oysa Carolyn, Ellis'in ileri sürdüğü üç temel akılcı olmayan inançtan biri olan, '*İyisini yapmalıyım ve tüm başarılarım takdir edilmeli, aksi halde başarısız biri olacağım.*' inancı nedeniyle olumsuz değerlendirme yapıp kendini suçlamıştır. Bu suçluluğun temelinde ise *kendini kabul* etmemesi yatmaktadır.

Carolyn: Seninle gurur duyuyorum. Hareketlerine çok dikkat ettim. Bir kere bile hata yapmadım. 18. Dk.

Söylem Analizi (8): Bir basketbol maçında, kızı Jane'nin de içinde yer aldığı amigo kızların gösterisinden sonra gerçekleşen sohbette, Carolyn bu sözleri kızına söylemiştir. Bu sözlerde Carolyn'in gösteriyi zevkle izlemek yerine kızının hata yapıp yapmadığına odaklandığı görülmektedir. Jane'nin hiç hata yapmaması karşısında büyük sevinç yaşaması ADDT'ye göre değerlendirildiğinde Carolyn'in esnek olmayan *mükemmeliyetçi* yapısıyla ilgilidir.

Carolyn: Senden fena halde hoşlanıyorum. Senin şirketin emlak şirketlerinin kralı durumunda. Senin özel satış rekorun da çok etkileyici. Bazen senin yanında dururken beynini alıp kendi kafama koymak istiyorum. Aslında olaya teorik açıdan baktığımızda ben sana rakip sayılırım ama ben bile kendimi rakip olarak görmüyorum. 33. Dk.

Söylem Analizi (9): Bir partide Buddy'le karşılaşan Carolyn bu sözlerle ona olan aşırı hayranlığını ve ilgisini dile getirmiştir. Fakat bunu yaparken BT'de yer alan mantıksız düşüncelerden *aşırı büyütme ya da küçültmeyi* kullanmıştır. Buddy'i abartılı bir şekilde yüceltirken kendini küçültmüştür. Bu durumun oluşmasına neden olan durum, BT'ye göre bilişsel üçlüden *kendini değersizleştirme*; ADDT'ye göre ise *kendini kabul* etmemesidir. Hedeflediği mükemmel kişiliğe ulaşmak için çaba sarf etmek yerine var olan potansiyelleri ışığında hareket edebilseydi hem kendini bu şekilde küçük görmezdi hem de Buddy'i ilahlaştırmazdı.

Carolyn: Hayatta kendinden başka kimseye güvenilmiyormuş. Acı ama gerçek. 69. Dk.

Söylem Analizi (10): Eşiyle yaşadıkları bir tartışmanın ardından kızı Jane'e söylemiş olduğu bu sözlerde BT'nin depresyon modelinden bilişsel üçlü'nün *çevreyi değersizleştirme* ve bilişsel hatalardan *aşırı genelleme* ve *felaketleştirme* vardır. Eşine güvenmemesiyle beraber güvensizliği tüm insanlara genellemesi akılcı olmayan bir yaklaşımdır. Yaşanan tartışmayı büyük bir trajedi haline getirerek hataları fark etmemeye çalışması da akılcı olmayan bir şekilde davrandığının göstergesidir. Aynı zamanda ikinci cümle, ADDT'nin oluşumunda etkisi bulunan *Rasyonalizm* yaklaşımı açısından değerlendirildiğinde, bilimsel bir dayanaktan uzaktır. Aşağıda Lester ve Caroly'nin bir diyalogu analiz edilmiştir.76. Dk.

Carolyn: Koltuğun üstüne bira döküp onu kirleteceksin.

Lester: Ne olacak? Bu sadece bir koltuk.

Carolyn: İtalyan ipek kaplamalı, tam 40.000 dolarlık koltuk. Normal bir koltuk değil.

Lester: Bence normal bir koltuk. Hayat böyle olmamalı. Bunların hepsi birer eşya ve bu eşyalar da senin için her şeyden önemli. Bu bir hastalık.

Söylem Analizi (11): Lester, Carolyn ile yalnız olduğu bir zamanda ona romantik sözler eşliğinde dokunmaya başlar. Her şey yolunda giderken Carolyn'in birayı fark etmesiyle bu diyalog gerçekleşir. ADDT'nin *ABC modeline* göre değerlendirildiğinde (A) Caroly'nin, eşinin birayı döküleceği korkusuyla onu uyarması, (C) bedensel yakınlaşmayı sonlandırmaları, tartışmaları ve sonra Carolyn'in ortamı terk

etmesidir. (C)'nin oluşmasında etkili olan her ikisinin farklı inançlarının (B) olmasıdır. (C)'nin oluşmasında tetikleyici olan Caroly'in akılcı olmayan inancıdır. Bu inanç (B), 'bu koltuk pahalı ve kirletilmemeli' şeklindedir. Lester'in diyalogdaki ilk inancı (B), 'hayat böyle olmamalı' inancıdır. Lester'in 'hayat böyle olmamalı' cümlesi şeklen *meli-malı cümlelere* örnek teşkil etse de diyalogun tamamı ele alındığında eşinin oluşturmuş olduğu sağlıksız ortama getirilen sağlıklı bir tepkidir. Çünkü bu cümlede, Lester'in yıllarca eşine ses çıkarmadan onun kuralları doğrultusunda yaşamasına rağmen birikmiş olan öfkesinin dışavurumu görülmektedir. Sağlıklı bir değişimin gerçekleşebilmesi için önce kişinin gerçeklerle yüzleşip farkındalığının artması gerekli olduğundan bu cümleyle farkındalığın artmaya başladığı söylenebilir. Lester'in diyalogdaki 2. inancı (B) ise, 'ne olursa olsun eşya eşyadır, o beni değil ben onu kullanırım' şeklindedir. Bu da akılcı bir inançtır.

BT'ye göre değerlendirildiğinde Carolyn, Lester'in ilişkilerini güçlendirmeye yönelik attığı adıma karşılık *olumluyu geçersiz kılmak* bilişsel çarpıtmasını kullanmıştır. Bilişsel çarpıtmalar, sorumlu tutmaya ve suçlamaya neden olabildiğinden eşler arasındaki iletişimi azaltmakta ve çifti boşanmaya götürebilmektedir (Christensen ve Shenk, 1991). Aşağıda Carolyn'in bir davranışı analiz edilmiştir.

Davranış analizi (3): Carolyn sevgilisi Buddy tarafından terk edilince büyük bir yıkım yaşar. 69. Dk. İntihar edeceği sırada radyo programında söylenen hırslı ifadeler ('Bir kurban olmayı reddediyorum, sizin hayat felsefeniz bu olmalı.') kendisini etkiler ve intihar etmekten vazgeçer. 103. Dk.

Daha önce de ifade edildiği gibi ADDT açıklıktan, esneklikten ve alternatif aramaktan yanadır. Dolayısıyla Carolyn'in yaşadığı olayı travmatik hale getirmesi akılcı değildir. BT'ye göre değerlendirildiğinde ise Caroly'nin yaşadığı problemlerin aralıksız süreceğine inanması nedeniyle intiharı düşünmesi, bilişsel üçlü'nün *geleceği değersizleştirme* kavramına örnektir. Aynı zamanda mantıksız düşüncelerden *felaketleştirme* görülmektedir. Radyoda söylenenlerin Carolyn üzerinde büyük bir etkisinin olması ise, *kitle iletişim araçlarının* bireysel-toplumsal inançların ve düşüncelerin şekillenmesinde etkililiğinin göstergesidir. Programda kullanılan aşırı ben merkezci ifadeler Amerikan kültürünü yansıtmaktadır. Carolyn'in *kendine/benine* çok fazla odaklanmasının sebeplerinden biri de böyle bir kültürden beslenmesidir.

Karakter 3 - Jane Burnham: Ergenlik dönemi içinde çalkantılı günler yaşayan Jane kendini çirkin bulan ve özellikle göğüslerinin büyüklüğünü takıntı haline getiren 16 yaşında bir gençtir. Bu takıntı sebebiyle bir an önce estetik ameliyatı olmak istemiştir. Anne ve babasını 'aptallar' ve 'uzaylılar' olarak etiketleyen Jane, hem anne-babasıyla hem kişiler arası iletişim çatışmaları yaşar. Fiziksel ve duygusal şiddetin olduğu bir aile ortamında yaşayan komşuları Ricky Fitts (Albay Frank Fitts'in oğlu) ile sevgilidir.

Davranış analizi (4): BT'ye göre değerlendirildiğinde, bilişsel üçlü'den *çevreyi değersizleştirme* ve mantıksız düşüncelerden *etiketleme* (aptallar, uzaylılar); ADDT'ye göre ise *diğerlerini Kabul* etmeme görülmektedir. Tüm bunların oluşmasında, hem ergenlik döneminde olmasının hem ebeveynlerinin Jane'ye karşı sorumluluklarını sağlıklı bir şekilde yerine getirmek yerine kendi hayatlarına odaklanmaları etkili olmuştur. Filmin giriş sahnesinde Jane'in söylediği aşağıdaki sözler bu yargıyı desteklemektedir.

Jane: Bana örnek olan bir baba istiyorum. Sınıf arkadaşlarımı eve getirdiğimde arka odada mastürbasyon yapan baba istemiyorum. Tam bir aptal. Keşke biri onu benim yanımdan uzaklaştırırsa. 1. Dk.

Davranış analizi (5): Jane BT'de yer alan mantıksız düşüncelerden *zihinsel filtreyi* ve *etiketlemeyi* kullanmıştır. Güzeli bir kız olmasına rağmen sadece göğüsleriyle uğraşması (*zihinsel filtre* örneği), kendine 'çirkin' etiketini yapıştırması akılcı/mantıklı davranmadığının göstergesidir. ADDT ve BT'ye göre akılcı olmayan inançların ya da mantık dışı düşüncelerin oluşumunda çevrenin rolü büyüktür. Bu nedenle, Jane'nin kendini çirkin bulmasında çok güzel olan, sürekli iddialı konuşan, Jane'yi küçümsediğini hissettiren, babasının aşık olduğu arkadaşı Angela'nın etkisi vardır.

Karakter 4 - Albay Frank Fitts: Burnham ailesinin komşusu olan emekli albay Frank, homofobik ve sinirli bir yapıya sahiptir. Eşine ve oğluna karşı uzak, buyurgan ve kontrolçüdür. Oğlu Ricky'i esrardan uzak tutmak ve disipline etmek için aşırı derecede kontrol eder. Tesadüfen pencereden Lester Burnham ve Ricky'nin hareketlerini görüp ilişki yaşadıkları yanlışına kapılan Frank büyük bir öfkeye kapılır ve

oğlunu döver. Tartışmadan sonra duygusal bir yıkım yaşayan Frank, Lester'in yanına gider, ona zarar verecek pozisyonda görülürken bir anda Lester'e sarılır ve dokunmaya başlar ancak karşılık bulamaz. Bu hareketiyle eşcinsellere yönelik yoğun öfkесinin aslında hemcinslerine karşı ilgisini bastırmaya yönelik bir kamuflaj olduğu görülür. Albay Frank'ın akılcı olmayan davranışlarının sebepleri sarf ettiği bazı cümlelerden yola çıkılarak analiz edilmiştir.

Frank: Bu ülke cehennem dibine doğru gidiyor. 25. Dk.

Söylem Analizi (12): Frank bu cümleyi gazete okurken oğluna söylemiştir. ADDT'ye göre insanların mutlu olmaları ve eğlenceli yaşamaları için *kendilerini, başkalarını (diğerlerini)* ve *dünyayı kabul* etmeleri gerekir fakat Frank'ın BT'de yer alan *felaketleştirmeyi* de kullanarak ülkesini kabul etmediği görülmektedir. Bu cümle, BT'de yer alan bilişsel üçlünün *çevreyi değersizleştirmeyi* de ilişkilidir. Sonuç olarak, bireylerde olduğu gibi ülkelerde de olumlu ve olumsuz durumlar görülebilir. Dolayısıyla, bir ülkede yaşanan olumsuz durumları mantıklı bir şekilde değerlendirip neler yapılabileceğine veya gelecekte neler yaşanabileceğine yönelik gerçekçi yaklaşımda bulunmak yerine 'cehennem' metaforunu kullanarak ülkenin gidişatını değerlendirmesi *Rasyonalizm* yaklaşımına da aykırıdır.

Frank: Bu eşcinseller nasıl bu kadar utanmaz olabiliyorlar, utanmalılar. 26. Dk.

Frank: Karşılık versene, yumuşak mısın sen? 72. Dk.

Frank: Arkama yaslanıp oğlumun bir eşcinsel olmasına rahat gözle bakacağımı mı zannediyorsun? 94. Dk.

Frank: Bir erkekle birlikte olacağıma ölürüm daha iyi. 95. Dk.

Söylem Analizi (13): Frank, ilk cümleyi oğlu Ricky'le arabada konuşurken; ikinci cümleyi, eşyalarını izinsiz karıştırdığı gerekçesiyle oğlunu döverken; üçüncü ve dördüncü sözleri ise Rick'nin Lester'le sevgili olduğunu zannetmesiyle yine oğlunu döverken söylemiştir. Bu sözlerle birlikte Frank'ın homofobik olduğu görülmektedir. Bu sözlerde BT'de yer alan mantıksız düşüncelerden *etiketleme* (utanmaz, yumuşak) ve *meli-malı cümleler* (utanmalılar) kullanılmıştır. BT'ye göre bazı güdüler toplum tarafından bastırılması gereken ve kontrol edilemeyen mantıkdışı güdüler olarak kabul edilir. Böyle bir algı çocukluk döneminden itibaren oluşturulmaya başlandığı için değiştirilmesi de çok zordur. Dolayısıyla homofobi örneğinde olduğu gibi toplumun beklentileriyle ters düşme korkusu Frank'ın *kendini kabul* etmemesine (ADDT'nin *kendini olduğu gibi kabul* ilkesine aykırı) ve kendine sahte bir dünya (evlilikle beraber) yaratmasına sebep olmuştur. Kendi gerçeğiyle yüzleşmemek için abartılı erkeksi tavırlar sergileyip eşcinsellerle ilgili abartılı olumsuz ifadeler kullanmıştır. Frank'ın BT'de yer alan *çaresizlik* ve *sevilemezlik temel inançlarına* sahip olması nedeniyle mantık dışı yollara başvurduğu düşünülebilir.

Frank: Seni senin iyiliğin için dövdüm. İnsanların özel eşyalarına ve haklarına karşı saygı duymalısın.73. Dk.

Söylem Analizi (14): Bu cümle ABC modeline göre değerlendirildiğinde (A) Ricky'nin, babasının dolabını karıştırmaması, (C) Frank'ın Ricky'i dövmesidir. (C)'ye sebep olan (B) ise Frank'ın Ricky'i saygılı biri olması ve onun iyiliği için gerekirse cezalandırabileceğine dönük akılcı olmayan inancıdır. BT'ye göre değerlendirildiğinde ise bağırarak söylenen ikinci cümle *meli-malı cümlelere* örnektir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Amerikan Güzeli filminin ana karakterleri Lester Burnham, Carolyn Burnham, Jane Burnham ve Albay Frank Fitts'in genel davranışları ve önemli görülen söylemlerinin ADDT ve BT'nin bazı kavram ve görüşleri açısından incelendiği çalışmadan elde edilen veriler ışığında, karakterlerin hepsinde akılcı olmayan/mantıksız inanç sistemleri, düşünceler ve davranışlar görülmüştür. Bu durum bireysel, toplumsal ve aile yaşantılarının olumsuz etkilenmesine sebep olmuştur. ADDT'ye göre değerlendirildiğinde Lester, *kendini kabul* etmemiş, yıllarca *durağanlığa karşı gelme eğilimi* göstermemiş, *sorumlu hedonizm* ilkesine uygun davranmamış, ön planda olduğu düşünülen '*yaşama*

koşullarım iyi ve rahat olmalı, böylece istediğim her şeyi çok fazla çaba sarf etmeden ve rahatsızlık duymadan elde edebilmeliyim, aksi takdirde bu lanet bir dünyadır ve hayat yaşamaya değmez' akılcı olmayan inancıyla mantıksız davranışlar sergilemiştir. BT'ye göre ise, Lester'de bilişsel üçlü'den *kendini değersizleştirme* görülmekte olup ön plana çıkan bilişsel çarpıtmalar/mantıksız düşünceleri *etiketleme* ve *felaketleştirme*dir. Carolyn ADDT'ye göre, *kendini* ve *çevresini kabul* etmemiş, esnek olmayan *mükemmelliyetçi* tutumlarıyla hayatı kendine ve aile bireylerine çekilmez kılmış, *sorumlu hedonizm* ilkesine uygun davranmamış, *'iyisini yapmalıyım ve tüm başarılarım takdir edilmeli, aksi halde başarısız birisi olacağım'* akılcı olmayan inancıyla mantıksız davranışlar sergilemiştir. BT'ye göre ise Carolyn'de *kendini*, *çevreyi* ve *geleceği değersizleştirme* bilişsel üçlü'sü görülmekte olup ön plana çıkan bilişsel çarpıtmaları *aşırı genelleme*, *etiketleme*, *meli-malı cümleler*, *olumluyu geçersiz kılmak*, *aşırı büyütme ya da küçültme* ve *felaketleştirme*dir. ADDT'ye göre Jane, *kendini* ve *çevresini kabul* etmemiştir. BT'ye göre ise Jane'de bilişsel üçlü'den *kendini* ve *çevreyi değersizleştirme* görülmekte olup ön plana çıkan bilişsel çarpıtmaları *etiketleme* ve *zihinsel filtredir*. Son olarak Frank'ın bazı söylem ve davranışları ADDT'ye göre değerlendirildiğinde; Frank'ın homofobik, aşırı kuralcı, katı ve sınırlı yapısının *açıklık*, *esneklik* ve *alternatif aramaktan* yana olan ADDT'ye uygun olmadığı; *kendini*, *diğerlerini* ve *dünyayı kabul* etmediği söylenebilir. Tüm bunların etkisiyle ADDT'nin oluşumunda etkisi olan *Rasyonalizm* yaklaşımına uygun düşmeyen davranışlar sergilemiştir. BT'ye göre ise Frank'ın davranışlarında bilişsel üçlü'den *çevreyi değersizleştirme* görülmekte olup ön plana çıkan bilişsel çarpıtmaları *etiketleme*, *felaketleştirme* ve *meli-malı cümledir*. Frank'ın *sevilemezlik* ve *çaresizlik temel inançlarına* da sahip olduğu düşünülebilir. Her iki ekol açısından bakıldığında, tüm karakterlerin mantıksızlığa yatkınlıkları aile bireyleri, arkadaşları, kitle iletişim araçları ve içinde yaşadıkları toplum tarafından beslenmiştir. Ancak Ellis'in (1994) de vurguladığı gibi insanların mantıksızlığa yatkınlıkları olduğu gibi yaratma ve kendini gerçekleştirme potansiyelleri de vardır (Clark, 2000). Dolayısıyla insanların mantıksızlığa yatkınlıklarının önüne geçmeye çalışıp pozitif yönlerini güçlendirmek gerekmektedir. Nitekim *Amerikan Güzeli* filminde de görüldüğü gibi, mantık dışı inançlar ve düşünceler sadece bireylerin değil ailelerin de, o ailelerin oluşturduğu toplumların da yıkıcı (görünürde fark edilmese de) bir kimlik geliştirmesine yol açmaktadır. Duygusal ve davranışsal sorunların ortadan kaldırılması için terapötik süreçte ADDT danışanlara akılcı olmayan inançların nasıl olumsuz sonuçlar ortaya çıkardığını göstererek danışanların kendilerini, diğerlerini ve dünyayı koşulsuz kabul etmelerine (Ellis, 2004); BT ise danışanların kendi düşünce yapılarını tanımalarına, gözlemlmelerine ve takip etmelerine yardımcı olmaktadır (O'Donohue ve Fisher, 2009). Bu bağlamda, ruh sağlığı alanında eğitim alan ve çalışan bireylere her iki ekolün kuramsal öneminin fark ettirilmesinin; derinlemesine bir anlatımının yapılmasının; mantıksız inanç, düşünce ve davranışların nasıl ortaya çıktığının somut bir şekilde gösterilmesinin ve çözüm yolları sunmak amacıyla bu çalışmada olduğu gibi film analizi yönteminin kullanılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu ekollerin ruh sağlığı alanında taşıdıkları büyük önemle birlikte film analizi yöntemi de önem teşkil etmektedir. Çünkü senaristlerin, yapımcıların ve yönetmenlerin filmler aracılığıyla insanlara ulaştırmak istedikleri mesajlar mevcuttur. Bu mesajlar yoluyla insanların fenomenolojik dünyalarına girebilmektedirler. Örneğin, bir yönetmen modern dünyanın insanları giderek yalnızlaştırdığını düşünüyorsa insanların bu durumu fark edip sorgulamaları ve harekete geçmeleri için bir film çekebilmektedir. Özellikle sinema filmlerinin unutulmayan sahneleri, karakterleri ve replikleri insanlar üzerinde oldukça etkili olmaktadır. *Amerikan Güzeli* filminin büyük bir yankı uyandırmasının sebebi de mutluluk getirdiği düşünülen modern dünya dayatmalarının insanları derin bir yalnızlığa ve akılcı olmayan yollara sürüklediği gerçeğini çarpıcı karakterleri ve sahneleriyle ortaya koymasıdır. *Amerikan Güzeli* filminin karakterlerinin günlük hayattan yola çıkılarak oluşturulduğu düşünüldüğünde, bu karakterlerin günümüzde karşılıkları azımsanmayacak kadar fazladır. Yalnızlık, anlamsızlık, yalıtılmışlık, çaresizlik, sevilemezlik, yabancılaşma hissi yaşayanların sayısı giderek artmaktadır. Bu durum filmde de görüldüğü gibi bireylerin ve toplumların akılcı olmayan inanç, düşünce ve davranışlarının artmasına yol açmaktadır. Bunun gibi, içinde yaşadığımız fakat farkına varmakta zorlandığımız birçok durum önemli yönetmenler ve senaristler tarafından sinema aracılığıyla insanlara sunulmaktadır. Dolayısıyla insanların gerçek dünyalarına, kimlik arayışlarına, anlamsızlığa, yabancılaşmaya, ruhsal sorunlara dokunan Sam Mendes, Pedro Almodovar, Nuri Bilge Ceylan, Çağan Irmak, Zeki Demirkubuz, Ferzan Özpetek, Woody Allen, Kim Ki Duk gibi yönetmenlerin filmlerinin farklı ekoller bağlamında psikolojik analizlerinin yapılmasının da alana önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle yapılan bu çalışmanın eğitimcilere, ruh sağlığı eğitimi alanlara ve alan çalışanlarına yol göstereceği düşünülmektedir.

Amerikan Güzeli filminde ADDT ve BT'nin tüm kavram ve görüşleriyle açıklanabilecek sahneler olmaması nedeniyle her iki ekolün ancak bazı kavram ve görüşleriyle karakterlerin söylem ve davranış analizlerinin yapılması bu çalışmanın sınırlılığıdır.

Kaynaklar

- Acar, T. ve Voltan-Acar, N. (2013). 'Babam ve Oğlum' filminin çok kuşaklı/kuşaklararası aile terapisinin temel kavramları açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 37-53.
- Arkar, H. (1992). Beck'in depresyon modeli ve bilişsel terapisi. *Düşünen Adam: Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 5(1-3), 37-40.
- Arnkoﬀ, D. B. ve Glass, C. R. (1992). Cognitive therapy and psychotherapyintegration. D. K. Freedheim (Yay. haz.). *History of Psychotherapy: A Century of Change* içinde (ss. 657-694). Washington, DC: APA.
- Basic, M. M. (1992). Reading the alcoholic film: Analysis of 'The Country Girl'. *The Sociological Quarterly*, 33(2), 211-227.
- Beck, A., T. (2001). *Bilişsel Terapi temel ilkeler ve ötesi*, (Ş. Hisli, Çev). Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Beck, A. T. (2006). *Bilişsel terapi ve duygusal bozukluklar*. A. Türkcan (Çev.). İstanbul: Litera.
- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F. ve Emery, G. (1987). *Cognitive therapy of depression*. New York: The Guilford Press.
- Berg-Cross, L., Jennings, P. ve Baruch, R. (1990). Cinematherapy: Theory and application. *Psychotherapyin Private Practice*, 8(1), 135-156.
- Berktaş, F. (2000). *Tek tanrılı dinler karşısında kadın*. İstanbul: Metis.
- Boyacı, M. ve İlhan, T. (2016). Bilişsel davranışçı terapi yaklaşımının film analizi yöntemiyle incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 734-746. doi: 10.17860/efd.03838
- Bozdağ, Y. (2018). Film analizi yöntemi ile aile terapileri: Gilbert'in Hayalleri. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 2(3), 87-95.
- Burns, D. (2008). *İyi hissetmek*. Karaosmanoğlu, H. A. (Çev. Ed.). İstanbul: Psikonet.
- Cag, P. ve Voltan-Acar, N. (2015). A view of the symbolic-experiantal family therapy of Carl Whitaker through movie analysis. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(3), 575-586. doi: 10.12738/estp.2015.3.2477
- Christensen, A. J. ve Shenk, L. (1991). Communication, conflict, and psychological distance in nondistressed, clinic, divorcing couples. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 39(3), 458-463.
- Clark, L. (2000). *SOS Duygulara Yardım*. (G.Yazgan, Çev). İstanbul: Evrim Yayınları.
- Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları*. (A. Sağlam, Çev). Ankara: Mentis.
- Dobson, K. S. ve Block, L. (1988). Historical and philosophical bases of the cognitive-behavioral therapies. K. S. Dobson (Yay. haz.), *Handbook of Cognitive-Behavioral Therapies* içinde (ss. 3-38). New York: Guilford Press.
- Ellis, A. ve Harper, R. A. (2005). *Akılcı yaşam klavuzu kitabı*. (S. Kunt-Akbaş, Çev). Ankara: HYB.
- Ersanlı, K. (2012). *Davranışlarımız: Gelişim ve öğrenme*. Samsun: Eser.
- Goodson, I. ve Walker, R. (1988). Putting life into educational research. R. R. Sherman ve R. B. Webb (Yay. haz.). *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*, içinde (ss. 108-122). London: Routledge.
- Gramaglia, C., Jona, A., Imperatori, F., Torre, E. ve Zeppegno, P. (2013). Cinema in the training of psychiatry residents: Focus on helping relationships. *BMC Medical Education*, 13(90), 1-6. doi: 10.1186/1472-6920-13-90
- Hackney, H. ve Cormier, S. (2008). *Psikolojik danışma ilke ve teknikleri: Psikolojik yardım süreci el kitabı*, (T. Ergene, ve S. Aydemir Sevim, Çev). Ankara: HYB.
- Hewison, D. (2003). 'Oh Rose, thou art sick!' Anti-individuation forces in the film American Beauty. *Journal of Analytical Psychology*, 48, 683-704.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2005). *Yeni insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Kitap.

- Kağnıcı, D. Y. (2015). Psikolojik danışman eğitiminde cinsel yönelim olgusunun irdelenmesi: Benim Çocuğum filmi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(44), 83-95.
- Klemenc-Ketis, Z. ve Kersnic, J. (2011). Using movies to teach professionalism to medical students. *BMC Medical Education*, 11(60). doi:10.1186/1472-6920-11-60
- Köroğlu, E. (2008). *Düşünsel duygulanımcı davranış terapisi*. Ankara: HYB.
- Mangot, A. G. ve Murthy, V. S. (2017). Cinema: A multimodal and integrative medium for education and therapy. *Ann Indian Psychiatry*, 1(51).
- Marcus, E. R. (1999). Empathy, humanism, and the professionalism of medical education. *Academic Medicine*, 74(11), 1211-1215. doi: 10.1097/00001888-199911000-00014
- Mert, A. ve Soyer, B. (2014). 'Kevin Hakkında Konuşmalıyız' filminin Bowlby'nin çocukluk dönemi bağlanma stilleri ve Minuchin'in yapısal aile sistemleri yaklaşımı temel kavramları kullanılarak değerlendirilmesi. *OPUS - Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 100-115.
- Morsünbül, Ü. (2015). Bal, Süt ve Yumurta filmlerinin Ericson'un psikososyal gelişim kuramı açısından analizi. *İlköğretim Online*, 14(1), 181-187. doi: 10.17051/io.2015.5113
- Nelson-Jones, R. (1982). *Danışma psikolojisi kuramları kitabı*. Akkoyun, F. (Yay. haz.). Ankara: 72TDFO Ltd.Şti.
- O'Donohue, W. T. ve Fisher, J. E. (2009). *General principles and empirically supported techniques of cognitive behavior therapy*. John Wiley & Sons.
- Peoples, K. ve Helsel, S. (2013). Bridging the gap between theory and practice with film: How to use Fight Club to teach existential counseling theory and techniques. *Education and General Studies*, 1(2), 1-7, doi: 10.1177/2158244013497028
- Preminger, S. (2012). Transformative art: Art as means for long term neurocognitive change. *Frontier in Human Neuroscience*, 6(96). doi: 10.3389/fnhum.2012.00096
- Quadrelli, S., Colt, H. G. ve Semeniuk, G. (2009). Appreciation of the aesthetic: A new dimension for a medicine and movies program. *Family Medicine*, 41(5), 316-318.
- Richards, R. (2016). Önsöz. D. Wedding ve R. M. Niemiec (Yay. haz.), *Sinema ve Akıl Sağlığı* içinde (ss. 7-11). İstanbul: Kaknüs.
- Sanchez, J. C., Gutierrez, J. C. ve Morales, M. D. (2010). Cinema and theater as training tools for health students. *Family Medicine*, 42(6), 398-399.
- Sharf, S. R. (2000). *Theories of psychotherapy and counseling: Concepts and cases*. USA: Brooks/ Cole.
- Şenol-Durak, E. ve Fıfıloğlu, H., (2007). Film analizi yöntemi ile Virginia Satir aile terapisi yaklaşımına bir bakış. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10(20), 43-62.
- Türküler-Aka, B. ve Gençöz, F., (2010). Sinematerapinin mükemmeliyetçilik ve mükemmeliyetçilikle ilgili şemalar üzerindeki etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65), 69-77.
- Ülker-Tümlü, G. ve Voltan-Acar, N. (2014). 'İssız Adam' filminin gerçeklik terapisine dayalı incelenmesi. *İnsan&İnsan*, 2, 62-73.
- Wedding, D. ve Niemiec, R. M. (2016). *Sinema ve akıl sağlığı*. (R. Arvay Aratan, Çev.). İstanbul: Kaknüs.
- Weishaar, M. E. (1993). *Aaron T. Beck*. London: Sage.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Extended Abstract

Introduction

Social, anthropological and cultural knowledge about people at different times and environments is acquired through the art of cinema. Cinema is used as a tool also in the mental health education. Cinema, when used as a therapeutic intervention tool, movies contain useful behaviours are given as homework with which clients can gain insight about their problems and they can develop positive rules in their lives or client's thoughts and feelings about the film are examined after watching together. Thus, it will help the clients to develop long-term empathy. Cinema is not only for the development of the clients and society but also individuals in the psychology training to increase knowledge about psychological health and illness and are used for the development of therapeutic skills. This study aimed to analyze American Beauty film with the basic concepts of Albert Ellis's Rational Emotive Behavioral Therapy (REBT) and Aaron Beck's Cognitive Therapy (CT) schools and so to strengthen the theoretical

knowledge of students who receive mental health education and field workers. In line with this priority, REBT's and CT's basic concepts explained and then film characters' important behaviours and discourses were examined in terms of these concepts.

Method

This study is a descriptive study that analyzed the film *American Beauty* in terms of REBT and CT's basic concepts. One of the qualitative research methods document analyses were used in the study. Document analysis covers the analysis of writing sources and visual sources such as film, video, picture that contain information about targeted case or cases (Yıldırım & Şimşek, 2008). The main characters of *American Beauty* film Lester Burnham (father), Carolyn Burnham (mother), Jane Burnham (child) and Colonel Fitts's (neighbor) general behaviors and seen important cues were analyzed in terms of REBT and CT's basic concepts.

Result and Discussion

In the light of the data obtained via the study in terms of some concepts and views of REBT and CT analyses of general behaviors and important discourses of *American Beauty* movie's main characters, Lester Burnham, Carolyn Burnham, Jane Burnham and Colonel Frank Fitts, it has been seen that all characters have illogical belief systems, thoughts and behaviours. This situation negatively affected both individual and family experiences. When evaluated according to REBT, Lester did not accept himself, did not show any tendency to stand against stagnation for years, did not act in accordance with the principle of responsible hedonism, acted irrationally with his forefronted irrational belief of "living conditions must be good and comfortable, so that I can get everything I want without effort or discomfort, otherwise, this is a damned world and life is not worth living". According to CT, Lester devaluated himself and his cognitive distortions/illogical thoughts were catastrophizing and labelling. According to REBT, Carolyn did not accept herself and the others, with her inflexible perfectionist attitudes she made life difficult to herself and family members did not act in accordance with the principle of responsible hedonism and she acted illogical behaviours with her irrational beliefs. According to CT, Carolyn devalued herself, surrounding and future. Cognitive distortions/illogical thoughts of Caroline were over-generalization, labelling, should statements, disqualifying the positive, magnification or minimization and catastrophizing. According to REBT, Jane did not accept herself and the others. According to CT, Jane devalued herself and the environment from the cognitive triad, and the prominent cognitive distortions were labeling and mental filter. Finally, when evaluated some of the discourses and behaviors according to the REBT, his homophobic, overly prescriptive, rigid and irritable structure is not suitable for REBT which supports clarity, flexibility and alternative search; he did not accept himself, others, and the world, and under the influence of all of these, he exhibited behaviors that did not conform to the approach of Rationalism, which had an impact on the formation of REBT. According to CT, Frank devalued environment and his cognitive distortions were labelling, should statements and catastrophizing. It is thought that Frank has basic beliefs which are unlovability and inevitability. With respect to both schools, tendency of illogicality of all characters was fed by family members, friends, society where they live and mass communication. This situation caused break up of both their lives and family without aware of all characters.

In order to notice the theoretical importance of both schools to individuals who are educated and working in the field of mental health and to make a detailed expression, as in this study, it is thought to provide contributions to field that using the movie analysis method and doing psychological analyses of films focusing on people's real worlds, identity searches, meaninglessness, alienation, and psychological problems.