

APJEC

ACADEMIC PLATFORM
JOURNAL OF EDUCATION AND CHANGE

Volume 6

Issue 2

Year 2023

Akademik Platform
Eğitim ve Değişim Dergisi

Baş Editör

Prof. Dr. Hür Mahmut YÜCER
Sağlık Bilimleri Üniversitesi
hurmahmut.yucer@sbu.edu.tr

Editör

Doç. Dr. Hanifi PARLAR
İstanbul Ticaret Üniversitesi
hparlar@ticaret.edu.tr

Mizanpaj Editörü

Sena KART
Marmara Üniversitesi
senanur_kart@hotmail.com

Türkçe Dil Editörü

Dr. Öğr. Üyesi Zafer TOPAK
Karabük Üniversitesi

Sekretarya

Dr. Hüseyin Zahid KARA
Sakarya Üniversitesi
zkara@sakarya.edu.tr

İsmail Anar
ismailanar@gmail.com

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR
Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet KAYA
Sütçü İmam Üniversitesi

Prof. Dr. Celil KİRAZ
Uludağ University

Prof. Dr. Ercan YILMAZ
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Prof. Dr. Halil EKŞİ
Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Mesut AKDERE
Purdue Üniversitesi

Prof. Dr. Münevver ÇETİN
Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Necip ŞİMŞEK
İstanbul Ticaret Üniversitesi

Prof. Dr. Yahya FİDAN
İstanbul Ticaret Üniversitesi

Doç. Dr. Ramazan CANSOY
Karabük Üniversitesi

Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Academic Platform
Journal of Education and Change

Editor in Chief

Prof. Dr. Hür Mahmut YÜCER
Health Sciences University
hurmahmut.yucer@sbu.edu.tr

Editor

Assoc. Prof. Hanifi PARLAR
Istanbul Commerce University
hparlar@ticaret.edu.tr

Layout Editor

Sena KART
Marmara University
senanur_kart@hotmail.com

Turkish Language Editor

Assist. Prof. Zafer TOPAK
Karabuk University

Secretary

Dr. Hüseyin Zahid KARA
Sakarya University
zkara@sakarya.edu.tr

İsmail Anar
ismailanar@gmail.com

Members of Advisory Board

Prof. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR
Marmara University

Prof. Dr. Ahmet KAYA
Sutcu Imam University

Prof. Dr. Celil KİRAZ
Uludağ University

Prof. Dr. Ercan YILMAZ
Necmettin Erbakan University

Prof. Dr. Halil EKŞİ
Marmara University

Prof. Dr. Mesut AKDERE
Purdue University

Prof. Dr. Münevver ÇETİN
Marmara University

Prof. Dr. Necip ŞİMŞEK
Istanbul Commerce University

Prof. Dr. Yahya FİDAN
Istanbul Commerce University

Assoc. Prof. Ramazan CANSOY
Karabuk University

Assoc. Prof. Mustafa ÖZGENEL
Istanbul Sabahattin Zaim University



Contact

info@apjec.com
apjecjournal@gmail.com



Editörden

Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi'nin Değerli Okurları;

Dergimizin 12. sayısında yer alan farklı alanlardaki 9 makaleyi siz değerli okurlarımızla paylaşmanın heyecanını yaşamaktayız. Eğitim ve Değişim Derneği ile Akademik Platform Derneği bünyesinde sürekli gelişimi desteklenen dergimiz, eğitim alanındaki güncel konuları kapsayan makaleleri bir araya getirerek değerli bilim insanlarının seçkin araştırmaları ile her geçen yıl bilim dünyasına önemli katkılar sunmaktadır.

Bu sayıda sizlere heyecan verici bir gelişmeyi duyurmaktan büyük bir mutluluk duyuyoruz. Dergimiz, akademik zenginliğini artırmak ve daha geniş bir okuyucu kitlesine ulaşmak amacıyla TR Dizin'e başvuruda bulunmuş ve süreç devam etmektedir. Bu adım, dergimizi daha erişilebilir ve çeşitli kılacak; aynı zamanda ulusal ve uluslararası alanda daha geniş bir etki sağlama potansiyeli taşıyacaktır. TR Dizin, Türkiye'deki bilimsel çalışmalarını bir araya getirerek, yerel ve küresel ölçekte daha fazla görünürlük sağlamak amacıyla oluşturulan bir indekstir. Bu sayede, dergimizde yayımlanan makalelerin daha geniş bir kitleye ulaşması ve alana katkı sağlaması hedeflenmektedir.

Bu süreçte emeği geçen tüm editörlerimize, özenli çalışmalarını bizlerle paylaşan yazarlarımıza, hakemlik sürecine titiz çalışmaları ile katkıda bulunan değerli akademisyenlere, derginin hazırlanmasında emeği geçen tüm çalışma arkadaşlarıma ve değerli okuyucularımıza teşekkürlerimi sunarım.

Aralık 2023 sayımızın Eğitim Bilimleri alanına yeni bakış açıları getirmesini temenni eder, bir sonraki sayımızda okurlarımız ile yeniden buluşmayı dileriz.

Saygılarımla.

Doç. Dr. Hanifi PARLAR
APJEC Dergisi Editörü



ACADEMIC PLATFORM JOURNAL OF EDUCATION AND CHANGE

From the Editor

Dear Readers of Academic Platform Journal of Education and Change;

We are excited to share with you the 9 articles from various fields featured in the 12th issue of our journal. Our journal, supported by the Education and Change Association and the Academic Platform Association, continuously promotes development and brings together valuable researchers' distinguished studies on current educational topics, contributing significantly to the scientific world every year.

In this issue, we are delighted to announce an exciting development. Our journal has applied to TR Index to enhance its academic richness and reach a broader audience, and the process is ongoing. This step will make our journal more accessible and diverse, while also carrying the potential for a broader impact on both national and international levels. TR Index is an index created to bring together scientific studies in Turkey, aiming to provide greater visibility both locally and globally. Thus, the goal is for articles published in our journal to reach a wider audience and contribute to the field.

I would like to express my gratitude to all the editors who contributed to this process, our authors who shared their meticulous work with us, the valuable academicians who contributed to the peer-review process with their diligent efforts, all colleagues involved in the preparation of the journal, and our esteemed readers. I hope that our December 2023 issue brings new perspectives to the field of Education Sciences, and we look forward to reconnecting with our readers in the next issue.

Best regards,

Assoc. Prof. Hanifi PARLAR
APJEC Journal Editor

12. SAYI HAKEMLERİ / Reviewers of the 12th Issue

- Prof. Dr. Mahmut SAĞIR / Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
- Doç. Dr. Ahmet GÖÇEN / Harran Üniversitesi
- Doç. Dr. Arzu ÇİFTOĞLU ÇABUK / İstanbul Ticaret Üniversitesi
- Doç. Dr. Durmuş ÜMMET / Marmara Üniversitesi
- Doç. Dr. Emre ER / Yıldız Teknik Üniversitesi
- Doç. Dr. Erkan ŞENŞEKERCİ / Özel Bursa Çocuk Özel Eğitim Anaokulu
- Doç. Dr. Raşit AVCI / Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Abdülkadir YELER / İstanbul Medeniyet Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Arzu ARSLAN BUYRUK / Bayburt Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Enver Sinan MALKOÇ / Sağlık Bilimleri Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Fatoş ALTINBAŞ / Altınbaş Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Gizem CESUR SOYSAL / İstanbul Medipol Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Zafer TOPAK / Karabük Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Emin TÜRKOĞLU / Afyon Kocatepe Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Polat ERDOĞAN / İstanbul Ticaret Üniversitesi
- Dr. Fikri GEÇKİNLİ / İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
- Dr. Aysel ATEŞ / İstanbul Aydın Üniversitesi
- Dr. Yusuf AKYIL / Bir kuruma bağlı değil

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

- **Lise Öğrencilerinin Psikolojik Şiddet Olarak Algıladıkları Öğretmen Söz, Tutum ve Davranışları**
Teachers' Words, Attitudes and Behaviors That High School Students Perceive As a Psychological Violence
İldeniz SARAL 169-205
- **Türkiye'de Enerji Şifacılığı Üzerine Bir Araştırma**
A Research Study on Turkish Healers
Burcu DOĞAN KOÇAK 206-227
- **Öğretmen Adaylarının İlk Okuma ve Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Beklentileri ve Beklentilerin Karşılanma Durumu**
Expectations of Teacher Candidates Regarding the First Reading and Writing Teaching Course and the Situation of
İbrahim Halil YURDAKAL 228-245
- **Öğretmenlerin Psikolojik İyi Oluşları ile Erteleme Davranışları Arasındaki İlişki**
Teachers' Words, Attitudes and Behaviors That High School Students Perceive As a Psychological Violence
Bahadırhan YILDIZ-Hüseyin ASLAN 246-278
- **Türkiye'deki İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Gelişiminin Geleceği: SWOT Analizi**
The future of EFL teachers' professional development in Türkiye: A Swot Analysis
Miranda KARJAGDİ ÇOLAK 279-298
- **Aşırı Koruyucu Ebeveynlerin Öğrencilerin Akademik Başarısına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi**
Examining the Views of Overprotective Parents Towards Students' Academic Achievement
Fatma Zehra ÇAVDAR-Polat Erdoğan 299-318
- **Yetişkinlerin Çocukluk Çağı Deneyimlerinin Ebeveynlik Süreçlerine Etkisi**
The Effect of Adults' Childhood Experiences on Parenting Processes
Leman SAĞLAM 319-346
- **Sanal İlişki Bağımlılığının Ailenin Duygusal İşlevselliği Üzerindeki Olumsuz Etkisi**
Negative Impact Of Online Relationship Addiction On Emotional Function Of Family
Abdullah YILMAZ-Hür Mahmut YÜCER 347-363
- **Türkiye'de Yapılan Lisansüstü Çalışmalar ve Akademik Makalelerdeki Mesleki Aidiyet Duygusunun Değerlendirilmesi**
An Evaluation Of Professional Sense Of Belonging In Master's Theses, Dissertations And Articles In Turkey
Pınar YILDIZ 364-387

Makale Bilgisi

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi

20.05.2023

Kabul Tarihi

13.09.2023

Anahtar Kelimeler

Şiddet,

Psikolojik Şiddet,

Öğretmenin Psikolojik

Şiddeti

Lise Öğrencilerinin Psikolojik Şiddet Olarak Algıladıkları Öğretmen Söz, Tutum ve Davranışları

*İldeniz SARAL

ÖZ

Okulda psikolojik şiddet denildiğinde, daha çok öğrencinin öğrenciye gösterdiği şiddet ya da yöneticilerin öğretmene şiddeti akla gelmektedir. Öğretmenin öğrenciye uyguladığı psikolojik şiddet ile ilgili çok fazla araştırma yoktur. Yapılan bu araştırma ile lise öğrencilerinin psikolojik şiddet olarak algıladıkları öğretmen söz, tutum ve davranışlarını tespit etmek amaçlanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgular ile öğretmen, öğrenci ve velilerin psikolojik şiddet olgusuna dair bakış açılarını genişletmek ve böylece hem eğitim kurumlarında hem de toplumda psikolojik şiddet algısına dair farkındalık yaratmak umulmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim benimsenmiş, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışma grubu, basit rastgele örnekleme türü ile seçilen 25 lise öğrencisidir. Öğrenciler, psikolojik şiddet olarak algıladıkları öğretmen söz, tutum ve davranışlarının ne olduğu, öğretmenlerin bunlara hangi durumlarda başvurduğu, böyle durumlara karşılaştıklarında ne hissettikleri, nasıl tepki verdikleri ve öğretmenlerin nasıl olması gerektiği ile ilgili düşüncelerini içeren soruları yanıtlamışlardır. Araştırmanın sonucunda, katılımcı öğrencilerin tamamının öğretmenleri tarafından psikolojik şiddete maruz kaldığı, bu durumlarda çoğunun sessiz kalıp kabullenme yolunu seçtikleri, en çok başarısızlıkla dalga geçen, hakaret içeren, aşağılayan, rencide edici, küçük düşürücü ve ayırım yapılmasına yönelik söz, tutum ve davranışları psikolojik şiddet olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Öğrenciler, psikolojik şiddet uygulayan öğretmenlerin psikolojik destek almaları ve eğitim görmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrenci bakış açısına göre bir öğretmenin sahip olması gereken en önemli özellikler; saygılı ve anlayışlı olması, empati yapabilmesi, iletişimi kuvvetli olması, öğrenciler arasında ayırım yapmaması, öğrenciyi her konuda dinlemesi ve etkili konuşma yeteneğine sahip olmasıdır.

Atf: Saral, İ. (2023). Lise öğrencilerinin psikolojik şiddet olarak algıladıkları öğretmen söz, tutum ve davranışları. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 6(2), 169-205. DOI: 10.55150/apjec.1299883

Article Information

Article Type

Research Article

Received

20.05.2023

Accepted

13.09.2023

Key Words

Violence,

Psychological Violence,

Power,

Teachers' Psychological

Violence

Teachers' Words, Attitudes and Behaviors That High School Students Perceive As a Psychological Violence

*İldeniz SARAL

ABSTRACT

There is not much research on psychological violence perpetrated by teachers against students. This study aims to determine the words, attitudes and behaviors of teachers that high school students perceive as psychological violence. It is also hoped to expand the perspectives of teachers, students and parents on the phenomenon of psychological violence and thus raise awareness about the perception of psychological violence both in educational institutions and in society. In the study, phenomenology method is adopted and a semi-structured interview form is used as a data collection tool. The study group consists of 25 high school students selected by simple random sampling. The students answer questions about what teacher words, attitudes and behaviors they perceive as psychological violence, in which situations teachers resort to them, how they feel and react when they encounter such situations, and how they think teachers should be. The research shows that all of the participant students have been subjected to psychological violence by their teachers and most students have chosen to remain silent. It is also determined that they perceive the words, attitudes and behaviors that make fun of failure, insult, humiliate, offend and discriminate as psychological violence. The students state that teachers who use psychological violence should receive psychological support and training. They think that teachers should be respectful and understanding, should be able to empathize, should have strong communication skills, should have the ability to speak effectively and shouldn't discriminate against students.

1. GİRİŞ

Şiddet kavramı hem okullarda hem de toplumun diğer alanlarında kısıtlı manada ele alınmaktadır. Şiddet denildiğinde daha çok vurma, itme, dayak atma gibi fiziksel olarak zarar veren şiddet aklımıza gelmektedir. Okullarda da genellikle öğrencinin öğrenciye gösterdiği şiddet, akran zorbalığı, mobbing gibi kavramlar üzerinde durulmaktadır. Alan yazında da öğretmenin öğrenciye uyguladığı şiddet ile ilgili çok fazla araştırma olmadığı görülmektedir. Fiziksel şiddete şiddetle karşı çıkan veliler, öğretmenler, idareciler ve devlet politikaları, onun kadar -belki de uzun vadede ondan daha fazla- olumsuz sonuçlar doğurabilecek psikolojik şiddeti göz ardı etmektedir. Bazı durumlarda, öğrenciler maruz kaldıkları şiddet içeren söz, tutum ya da davranışı kanıksamış olabilir ve normalleştirme sürecine girebilir. Hatta bazı durumlarda öğretmenler de söylediklerinin ya da yaptıklarının psikolojik şiddet olarak algılandığının farkında olmayabilir. Bu da bireyin tüm yaşamını etkileyen olumsuz sonuçlara neden olabilir. Bu sebeple, daha refah bir toplum için eğitimde psikolojik şiddet içeren söz, tutum ve davranışlar ile ilgili bilinçlenmek ve farkındalık yaratmak önem arz eder. Öğrencilerin öğretmenlerin hangi söz, tutum ve davranışlarını psikolojik şiddet olarak algıladıklarını tespit etmek için 'şiddet' kavramını daha geniş anlamda ele almak gerekmektedir.

1.1. Şiddetin Tanımı ve Çeşitleri

Son yıllarda adını sıkça duyduğumuz 'şiddet' kavramı, toplumsal yaşamın hemen hemen her kesiminde kendini hissettirmektedir. Kendi tecrübe ettiklerimiz dışında televizyonda, gazetelerde, sosyal medyada gördüklerimiz ile beraber, şiddet neredeyse günlük hayatımızın bir parçası haline gelmiş durumdadır. Sadece ülkemizde değil, tüm dünyada şiddet içeren olaylarla karşılaşmamız kaçınılmaz olmuştur.

Medeniyetleşme ve teknolojinin hayatımıza girmesiyle, düşmesi beklenen şiddet vakaları, maalesef artarak devam eden bir durum haline gelmiştir. Aile içinde, iş yerlerinde, okullarda, sokaklarda görülen şiddet, sadece eğitim seviyesi düşük insanlar arasında gerçekleşmez. Araştırmalar, şiddet olaylarının hayatın her alanında, farklı eğitim düzeyine sahip kişiler arasında da gerçekleşebildiğini göstermektedir (Bıçakçı, 2017).

Şiddet olgusu, insanın ortaya çıkmasıyla başlamıştır, karmaşık bir yapı olmasından dolayı zor tanımlanan bir kavramdır (Yöyen Güneri, 2017). Şiddet, bazı durumlarda

kişiyeye zarar veren bir eylemi bazen de eylemsizliği içerir. Fiziksel her türlü saldırının yanı sıra fiziksel olmayan bazı sözel ifadeler de şiddet tanımı kapsamına girer (MEB, 2008). Dünya Sağlık Örgütü(WHO) tarafından ise, şiddet; fiziksel güç ya da kuvvetin, fiziksel zararlar sonuçlanmasına, psikolojik zarara, ölüme, gelişim sorunlarına ya da yoksunlua neden olacak şekilde kullanılması olarak tanımlanmıştır (WHO, 2002).

Şiddet deyince aklımıza daha çok vurma, dövme, yaralama gibi insana fiziksel açıdan zarar veren şiddet gelmektedir. Bununla birlikte insana fiziksel şiddetten daha çok zarar veren şiddet türleri de vardır (İldeniz, 2015). Şiddetin; ekonomik, fiziksel, cinsel ve psikolojik olmak üzere dört genel çeşidinden bahsedilebilir:

1- Fiziksel Şiddet: Dövme, tekme atma, itme, tükürme, ihtiyaçları kısıtlama gibi birçok olay fiziksel şiddet kapsamındadır (İldeniz, 2015). Kişinin başka bir kişiyeye uyguladığı fiziksel şiddet dışında hayvanlara ve cansız varlıklara uyguladığı fiziksel şiddet de yaygın görülmektedir (Taşar, 2019).

2- Cinsel Şiddet: Kurbanla fail arasındaki ilişkiye bakılmaksızın, kurbanın her türlü ortamda ve koşulda bir kişinin cinselliğine karşı zorlamayla yapılan cinsel bir eylemi içermektedir (İldeniz, 2015). Cinsel şiddet, vücuda temastan uygunsuz video izletmeye, cinsel sözel saldırıdan ilişkiye zorlamaya kadar çok geniş kapsamlı bir eylemdir (Gürhan, Erdoğan ve Seyran, 2020).

3- Ekonomik Şiddet: Bir kişinin başkasının parasını baskı yaparak alıp geri vermemesi, birini bir işte zorla çalıştırması, ailelerin çocukların ihtiyaçlarını karşılaması için gerekli parayı vermemesi, kişinin paradan mahrum bırakılması gibi durumlar ekonomik şiddet kapsamındadır (İldeniz, 2015).

4- Psikolojik Şiddet: Genel olarak psikolojik şiddet, kişiyi rahatsız eden ve acı veren, belirli bir süreç gerektiren bir durumdur (Akbiyık,2013). Psikolojik şiddet, alan yazında 'psikolojik istismar', 'duygusal şiddet' ya da 'duygusal istismar' olarak da geçmektedir. Duygusal istismar ya da psikolojik şiddet, çocuğun sistemli bir şekilde aşağılanması, yok sayılması, değersizleştirilmesi gibi tutumları içerir ve kişinin gelişimini olumsuz olarak etkiler (Dönmez Övür ve Levent, 2019).

1.2. Psikolojik Şiddet

Hakaret etmek, küçük düşürücü söz söylemek, aşırı kıskanmak, tehdit etmek, küfretmek, kişinin kendisini ifade etmesine engel olmak ve hareket özgürlüğünü kısıtlamak, kişinin başkalarıyla görüşmesini engellemek, kişinin giyinme özgürlüğüne engel olmak gibi her türlü söz ve davranışlar psikolojik şiddet kapsamındadır (Adalet Bakanlığı, 2022). Kişiyi bir şey yapmaya zorlamak, bazı olaylar karşısında tepkisiz

kalmak, inkâr etmek, ırkçı söz ve tavırlarda bulunmak, alay etmek, imâlî bakmak, korku hissi vermek, ahlaki olmayan sözcükler kullanmak, bireyin değerlerine ve inançlarına baskı yapmak da psikolojik şiddet içeren davranışlar arasındadır (Yıldırım ve Kızmaz, 2019). Bu davranışlara bakıldığında psikolojik şiddet içeren söz, tutum ve davranışların genel olarak kaba ve uygunsuz olduğu söylenebilir. Bazı söz, tutum ve davranışlar duruma göre tek sefere özgü hoş görülebilir ya da koşullar göz önünde tutularak anlayışla karşılanabilir. Fakat davranışlar sık sık tekrar ediyorsa, kasıtlı ve sistematik biçimde devam ediyorsa, bir psikolojik şiddet sürecine dönüşmesine neden olmaktadır (Özen, 2016). O halde bir davranışın psikolojik şiddet olarak algılanması için hoş gitmeyen bir söz ya da davranışın olması, bunun belli periyotlarda tekrar etmesi ve uzun süre gerçekleştirilmesi gereklidir.

Psikolojik şiddetin, diğer şiddet türlerinde olduğu gibi gözle görülebilen bulguları yoktur. Bu yüzden de hemen tespit edilemeyebilir. Kişiye olan etkileri çok uzun sürebilir veya çok daha sonraları ortaya çıkabilir (Üstündağ, 2020). Psikolojik şiddet çok geniş bir kavramdır ve birçok benzer kavramı da içine alır ya da onların yerine kullanır. Alan yazındaki kaynaklarda psikolojik şiddet ile ilişkili olan kavramlar arasında sözel şiddet, psikolojik yıldırma, mobbing, zorbalık, psikolojik baskı gibi kavramların yer aldığını görebiliriz.

Sözel şiddet; azarlama, küfretme, hakaret, tehdit, sürekli eleştirmek, alay etmek, lakap takmak gibi sözlü ifadeleri içermektedir (Akbaşlı vd., 2017). Psikolojik yıldırma; bir kişiye kötü bir üslupla devamlı ve sistemli olarak yapılan psikolojik baskı türüdür (Taşar, 2019). Mobbing kavramı yerine de kullanılmaktadır. Mobbing ile ilgili araştırma ve fikirleriyle kabul görmüş Leymann, mobbingi 'işyeri terörü' olarak ifade etmiştir. Bazen kişiler, amirleri tarafından ağır eleştirilere uğrarlar ve yalnızlaştırılabilirler (Ehi Yatçı, 2011). İş hayatında meydana gelen bu psikolojik terör, sistematik bir şekilde bir veya birkaç kişi tarafından, bir bireye yöneltilen düşmanca ve etik olmayan iletişim anlamına gelir (Kazak ve Buldu, 2021). Zorbalık (bullying) terimi, sıklıkla okullarda görülen ve daha çok akranlar arasında olan şiddeti tanımlamak için kullanılsa da, toplumun diğer kesimlerinde ve diğer örgütlerde de karşımıza çıkmaktadır. Zorbalık; bir kişiye sistematik olarak yöneltilen hoş olmayan, incitici ve ahlak dışı bir iletişimdir. Kışkırtma, baskı kurma, korkutma, aşağılama gibi rahatsız edici davranışların süreklilik kazanmasıyla gerçekleşir (Torun, 2004).

Yukarıdaki tüm bu kavramlar psikolojik şiddet kapsamındadır. Ayrıca şiddetin daha çok güçlünün güçsüze yaptığı eylem olması sebebiyle; çocuklar, kadınlar, yaşlılar ve hayvanlar, şiddet mağduru olarak daha fazla oranda kayıtlara geçmektedir (Gürhan, Erdoğan ve Seyran, 2020).

1.3. Okulda Şiddet

Belirtildiği üzere, insan doğumundan ölümüne dek toplumun farklı alanlarında şiddet ile karşı karşıya gelmektedir. Çocukken aile bireyleri ile evde başlayan bu süreç, ileriki yıllarda mahallede, okulda, iş yerinde, arkadaş ve akraba ortamlarında devam etmektedir.

Amerika'da ve Türkiye'de yapılan araştırmalar ergenlerin sıklıkla şiddete ve zorbalığa maruz kaldığını ortaya koymaktadır. Ergenlerin şiddete maruz kaldığı ortamlar arasında ilk sırada okul ortamının olduğu belirtilmiştir (Ünlü, 2019).

Öğrencilerin karşılaştıkları şiddet olayları çoğu zaman önemsenmemiş, ihmal edilmiş hatta eğitimin bir parçası olarak görülmüştür (Bulut, 2008). Oysaki bireyler, zamanlarının çoğunu okulda geçirdiklerinden, okul bir insanın sosyalleşme sürecinde yer tutan belki de en önemli mekândır. Okulda şiddet, öğrenciler, öğretmenler ve okul yöneticilerinin kendi içlerinde ya da birbirleri arasında yaşanan çeşitli şiddet türlerini içerebilir (MEB, 2008). Eğitimde şiddet, okul iklimine zarar veren, öğrenci ve öğretmenlerin motivasyonunu düşüren, fiziksel, psikolojik, cinsel ve sözel davranışlar olabilir (Taşar, 2019).

Psikolojik şiddete uğrayan çocuk ve gençler, kendilerini olumsuz etkileyen tutum ve davranışlara maruz kalır ya da ihtiyaç duydukları ilgi, sevgi ve bakımdan mahrum bırakılarak psikolojik hasara uğratılırlar. Bu davranışlar çoğu durumda bireyin üzerinde etki sahibi olan kişi ya da kişiler tarafından uygulanır (Polat, 2016). Öğretmenler de küçük yaşlardan itibaren çocuklar üzerinde çok önemli izler bıraktıklarından, okul şiddeti vakalarında öğretmenin öğrenciye olumsuz etkileri üzerinde önemle durulması ve hakkında daha çok araştırma yapılması gerekmektedir.

1.4. Öğretmenlerin Olumsuz Söz, Tutum ve Davranışları

Öğrenci için öğretmen çok etkili bir rol modelidir. Öğrenci birçok davranışını öğretmenini taklit ederek edinir. Öğretmenin sahip olduğu özellikler, öğrenci davranışlarında da gözlemlenir. Bu nedenle, bir öğretmen eğitim verdiği öğrencide görmek istediklerini önce kendi sergilemelidir. Öğrenci ile öğretmen arasında sevgi ve saygı hâkim olmalı, iletişimin kuvvetli olduğu demokratik bir ortam yaratılmalıdır. Zayıf iletişimin, korkunun ve kaygının olduğu davranış türleri ise antidemokratik ve istenmedik öğretmen davranışlarıdır (Ataünal, 2003).

Eski zamanlarda öğrencilere karşı disiplin amaçlı fiziksel şiddet uygulanması, kabul edilen yöntem olarak görülmüş, çok uzun yıllar boyunca öğretmen ve okul yöneticileri

tarafından kullanılmıştır. Örneğin Eski Mısır'da öğretmenlerin öğrencileri değnekle dövdüğü, Orta Çağ'da, öğretmenin görevinin öğretmekten çok otoriteyi sağlama olduğu bilinmektedir. Uzun yıllar boyunca öğrenemeyenlerin cezalandırıldığı ezberci bir eğitim anlayışı egemen olmuştur. Fakat günümüzde eğitimde fiziksel şiddete ciddi şekilde karşı çıkılmakta ve fiziksel şiddet yasak sayılmaktadır (Bulut, 2008). Bununla birlikte, hem geleneksel eğitim anlayışına sahip, hem de çağdaş eğitim anlayışına göre yetişmiş öğretmenlerde bu davranışları görmek mümkün olabilmektedir (Ünlü, 2019).

Öğretmenin olumsuz davranışları sosyal beceri yetersizliğinden kaynaklanır. Bunlar öğretmenin öğrenciyle dalga geçmesi, kurallar konusunda tutarsız davranması, öğrencileri arasında ayırım ya da kıyaslama yapması, öğrencileri önemsememesi, kaba davranması, bireysel farklılıkları göz ardı etmesi, disiplini bozan davranışları genellikle ceza ile kontrol etmesi, ödüllendirme yöntemine başvurmaması, iletişim becerilerinin yetersiz olması, öğrencilere soğuk davranması, sadece başarılı olanlara yönelmesi gibi davranışlardır (Kara ve Kutay, 2016).

Öğretmenlerden kaynaklanan olumsuz davranışlar arasında emredici söz ve tavırlar sergilemek, yönlendirmek, gözdağı vermek, ahlak dersi vermek, nutuk çekmek, yargılamak, eleştirmek, suçlamak, ad takmak, alay etmek de sayılabilir. Bu tür öğretmenlerde kendini üstün görme ve kontrol altına alma duygusu hâkimdir. Öğrencilerin itaat etmesini ve mükemmel olmasını isterler. Kendilerini hep haklı görürler ve öğrencinin yanlışını kovalarlar. Hoşgörü gösterme yerine küçümseyen davranışlar sergilerler. Öğretmenlerin bu olumsuz tutum ve davranışları öğrencilerde gözlenen olumsuz davranışları da artırır (Kara ve Kutay, 2016).

Okulda zorbalık da yalnızca akranlar arasında değil, eğitimcilerden öğrencilere yönelik de meydana gelebilir (Bulut ve Aktaş, 2022). Öğrenciler yapması beklenenleri yapmadıklarında, sınıf kurallarına uymadıklarında, birbirleriyle tartıştıklarında ya da istenilen akademik başarıyı sağlayamadıklarında öğretmen düzeni sağlamak için şiddete başvurabilmektedir. Öğretmen şiddeti, çeşitli şekillerde ortaya çıkabilir. Öğrencileri fiziksel olarak zorlamak, tek ayak üstünde tutmak, öğrencilere zorla yedirip içirmek, vurmak, tokat atmak gibi fiziksel şiddet şeklinde gerçekleştirilebilir (Bulut, 2008). Bunun yanı sıra öğretmenin uyguladığı şiddet; sert davranma, bağırma, yıkıcı eleştiride bulunma, kibar olmayan tutum ve davranışlar sergileme, şahsiyetini incitecek kelimeler kullanma gibi psikolojik şiddeti de kapsayabilir (Ünlü, 2019). Sözlü saldırı, alay etme, küçük düşürme, isim takma, aşağılama, hoşça gitmeyecek yorumlarda bulunma, her çeşit baskı yapma, cinsel sömürü, uyuşturucu kullanımına teşvik etme, kötü rol model olma, önyargılı davranma ve ihmal etme de psikolojik

istismar sayılmaktadır. Amerika’da yapılan üç ayrı çalışmada öğrencilerin yaklaşık %50-60 oranında en az bir defa psikolojik zorbalığa maruz kaldığı, Norveçli öğrencilerle yapılan bir araştırmada da öğretmenlerin %10’unun öğrencilere düzenli olarak psikolojik zorbalık yaptıkları tespit edilmiştir (Bulut ve Aktaş, 2022).

Duman (2019), psikolojik şiddet olarak sıklıkla görülen tutum ve davranışları; sürekli olarak bireyin yanlışlarını dile getirme, taklit etme, alay etme, dışlama, tehdit etme, korkutma, kişiye kendisini yetersiz hissettirme, hakaret etme, aşağılayıcı sözler söyleme, kontrol etmeye çalışma, küçümseme olarak sıralamıştır. Bu sıralamaya baktığımızda günümüzde birçok öğretmenin isteyerek ya da istemeyerek bu tutum ve davranışları sergilediklerini söylemek pek de zor olmaz.

Her birey mükemmel değildir. Fakat her öğretmen öğrencileriyle ilişkilerini geliştirebilir. Öğrencilerine karşı daha toleranslı, hassas, hoşgörülü ve şefkatli olabilir. Ancak bu şekilde bir okul, eğitim öğretime odaklanan sosyal bir kurum olarak nitelendirilebilir (Gordon, 2008).

1.5. Öğretmen Şiddetinin Öğrenciler Üzerindeki Etkileri

Çocuklar gelişme çağlarında şiddet görürlerse, fiziksel ve duygusal olarak sağlıkları olumsuz etkilenir. Gerek aile üyeleri ve arkadaşları tarafından, gerekse öğretmenleri tarafından şiddete maruz kalan çocuklar, sağlıklı gelişim gösteremezler. Sadece fiziksel olarak uygulanan şiddet değil; küçümseme, aşağılama, kaba davranma, kırıcı eleştirilerde bulunma, acımasız davranma gibi psikolojik şiddet davranışları da onların duygusal ve sosyal olarak sağlıklı ilerlemelerini olumsuz etkilemektedir (Aras vd., 2016).

Çalışmalar, eğitimciler tarafından psikolojik şiddete maruz kalan öğrencilere %1-2 oranında Travma Sonrası Stres Bozukluğu (TSSB) tanısı koyulduğunu ve öğrencilerin saldırganlık, anti sosyal davranışlar, kavga etme gibi davranış bozuklukları gösterdiklerini ve yaşadıkları sürece ciddi duygusal sorunları olduğunu ortaya çıkarmıştır (Bulut ve Aktaş, 2022).

Öğretmenlerinden kötü muamele gören çocuk, ona saygı duymak yerine ondan korkar. Öğretmen çocuk için uzak durulması gereken biri olarak görülebilir (Aras vd., 2016). Öğrenciler öğretmenlerinin kendilerini baskıladığını, küçük düşürdüğünü veya onlara güvenmediklerini düşündüklerinde, basketbol, resim, jimnastik gibi ilgilerini çekecek derslerde bile sıkılabilir, ilgilerini kaybeder ve inatla öğrenmeye direnirler (Gordon, 2008). Onlara yardım etmekle görevli olan kimselerin şiddetine maruz kalma; çocuklarda korku, öfke, saldırganlık, düşük öz benlik duygusu, güvensizlik, iletişim sorunları, otoriteyi sevmeme, akranlarıyla ilişkilerinde problem yaşama gibi

sorunlara yol açabilmektedir. Ayrıca uyku sorunları, okul fobisi, depresyon, anksiyete gibi ruhsal bozukluklara neden olabilmektedir (Aras vd., 2016). Öğretmenleri tarafından zorbalığa uğrayan öğrenciler, arkadaşları tarafından da kurban olarak seçilmektedir. Şiddete maruz kalan öğrencilerin bunları içselleştirdiği ve başkalarını da aynı şekilde mağdur ettiği bilinmektedir (Bulut ve Aktaş, 2022).

Şiddetin alışkanlık olarak algılanmasının önüne geçmek ve öğretmenlerin hangi davranışlarının şiddet davranışı olduğunu ortaya koymak önem arz eder. Ülkemizde, okullarda fiziksel şiddet insanlar tarafından daha net bilinmekte iken, ortaya çıkarması ve yorumlanması daha güç olan ve çocuğun gelişiminde önemli etkileri olan psikolojik/duygusal şiddetin daha az ele alındığı bir gerçektir. Bu araştırma, öğrencilerin öğretmenlerin sergilediği, yukarıda örnekleri verilen olumsuz söz, tutum ve davranışlarından hangilerini psikolojik şiddet olarak algıladıklarını ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır.

1.6. Araştırmanın Amacı

Alan yazın incelendiğinde okulda şiddet denildiğinde daha çok öğrencinin öğrenciye gösterdiği şiddet, akran zorbalığı, öğretmenlerin yöneticiler tarafından maruz kaldığı şiddet ya da mobbing ile ilgili araştırmalar üzerinde durulduğu, öğretmenin öğrenciye uyguladığı şiddet ile ilgili çok fazla araştırma olmadığı görülmektedir. Bu araştırma ile lise öğrencilerinin psikolojik şiddet olarak algıladıkları öğretmen söz, tutum ve davranışlarını tespit etmek amaçlanmaktadır. Bu tespitin hem öğrenciler, hem öğretmenler, hem de veliler için önem arz ettiği söylenebilir. Bu araştırmanın sonunda öğrencilerin görüşleri doğrultusunda elde edilecek bulgular ile öğretmen, öğrenci ve velilerin psikolojik şiddet olgusuna dair bakış açılarını genişletmek amaçlanmaktadır. Böylece hem eğitim kurumlarında hem de toplumda psikolojik şiddet algısına dair farkındalık yaratmak umulmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1-Öğrencilerin psikolojik şiddet olarak algıladıkları şeyler nelerdir?

2-Öğretmenler hangi durumlarda psikolojik şiddet içeren söz, tutum ve davranışlara başvurmaktadır?

3-Öğrenci bakış açısına göre öğretmenler nasıl davranmalıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Yapılan bu araştırma, nitel araştırma modellerinden olgu bilim (fenomenoloji) çalışması kullanılarak yapılmıştır. Olgu bilim, farkında olduğumuz ancak daha detaylı ve derinlemesine bir anlayışa sahip olmadığımız olguları daha yakından anlamamıza olanak sağlar. Olgular, yaşadığımız olaylar, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar şeklinde olabilir. Bize yabancı olmayan fakat tam anlamıyla kavrayamadığımız olguların araştırılmasını amaçlayan çalışmalar olgu bilim için uygun bir araştırma yöntemidir. Olgu bilim araştırmalarında veri toplama aracı görüşmedir. Olguları ve anlamları ortaya çıkarmak için bu olguyu yaşayan, açıkça dışa vurabilen ve ortaya koyabilen gruplar 'çalışma grubu' olarak belirlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu anlamda, bu araştırmanın çalışma grubu, lise öğrencileridir. Nitel araştırmanın vermiş olduğu cevap alma imkânı, olguyu daha iyi tanımamıza ve anlamamıza yardımcı olabilir. Yapılan çalışmada 'yarı yapılandırılmış görüşme tekniği' kullanılarak veriler toplanmıştır.

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim öğretim yılı I. döneminde İstanbul Bayrampaşa'da yer alan resmi okullarda okuyan 25 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde 'basit rastgele örnekleme türü' kullanılmıştır. Basit rastgele örneklemede tüm birimler seçimde eşit şansa sahiptir. Katılımcılar 15-18 yaş aralığındadır. Öğrencilerin 15'i merkezi sınav puanına göre öğrenci alan proje Anadolu lisesinde, 6'sı diploma notuna göre öğrenci alan Anadolu lisesinde, 4'ü de meslek lisesinde okumaktadır. Öğrencilerin sekiz tanesi 9.sınıf, on iki tanesi 10.sınıf, beş tanesi 11.sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin görüşlerine yer verirken kimliklerini korumak için gerçek isimleri değil, Ö1, Ö2 gibi kod isimler kullanılmıştır. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo1. Öğrencilerin Kişisel Bilgileri

Cinsiyet	Kız	16
	Erkek	9
Okul Türü	Merkezi Sınavla Alan Lise	15
	Diploma Puanına Göre Öğrenci Alan Lise	6
	Mesleki ve Teknik Lise	4
Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	8
	10. Sınıf	12
	11. Sınıf	5

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşme soruları geliştirilirken konu ile ilgili alan yazın araştırılmıştır. Sorular yönetmelikteki maddelerinin incelenmesi ve yönetmelikten çıkarılan veriler ışığında düzenlenmiştir. Hazırlanan görüşme sorularına son şekli verilirken, nitel araştırma yöntemlerini kullanarak araştırmalar yapan ve bu dersin öğretimini yapan uzman kişilerin görüşleri alınmıştır. Veri toplama tekniği olarak sekiz adet açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Sorulardaki temel amaç, katılımcıların görüşleri yardımı ile öğrencilerin psikolojik şiddet olarak algıladıkları öğretmen söz, tutum ve davranışlarını tespit etmek, öğretmenlerin hangi durumlarda bunları sergilediklerini belirlemek ve öğrencilerin öğretmenlerden nasıl davranmalarını beklediklerini öğrenmektir. Ayrıca öğrencilerin şimdiye kadar yaşadıkları deneyimleri öğrenmek, öğretmenlerinin psikolojik şiddetine maruz olduklarında nasıl tepki vereceklerini ya da nasıl bir yol izleyeceklerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Görüşme formunda sorulan sorular aşağıdaki gibidir:

1-Şimdiye kadar hiç öğretmen şiddetine maruz kaldınız mı? Cevabınız evet ise uğradığınız şiddetin türü nedir?(Fiziksel-psikolojik(duygusal)-sosyal-cinsel vs.)

2-Öğretmenlerin şiddet içeren söz, tutum ve davranışlara maruz kaldığınızda ne hissedersiniz/hissettiniz?

3- Öğretmenlerin şiddet içeren söz, tutum ve davranışlara maruz kaldığınızda nasıl tepki verirsiniz/verdiniz?

4-Sizce bir öğretmenin hangi sözleri psikolojik şiddet olarak nitelendirilebilir?

5-Sizce bir öğretmenin hangi tutum ve davranışları psikolojik şiddet olarak nitelendirilebilir?

6-Öğretmenlerin daha çok hangi durumlarda bu tür davranışlar sergilediklerini gözlemlersiniz?

7-Öğretmenlerin olumsuz söz, tutum ve davranışlarından kaçınması için geliştirilecek çözüm önerileri neler olabilir?

8- Sizce iyi bir öğretmende bulunması gereken özellikler neler olmalıdır?

2.4. Veri Toplama Süreci

Okullar belirlendikten ve gerekli izinler alındıktan sonra, öğrenciler araştırma ile ilgili bilgilendirilmişlerdir. Daha önce belirlenen gün ve saatte okullara gidilerek gönüllü

öğrencilerle tek tek ve yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Bir görüşme yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür. Çalışmada okul ve öğrenci isimlerinin gizli tutulacağı, verilerin bilimsel amaçla ve sadece araştırmacı tarafından kullanılacağı belirtilmiştir. Öğrenciler ses kayıt cihazı kullanılmasına gönüllü olmadığından, öğrenciler kendi el yazılarıyla görüşme formlarını doldurmuştur. Her bir görüşmeden elde edilen veriler düzenlenip hazırlandıktan sonra katılımcılara okutulmuş ve doğruluğu konusunda kendilerinden teyit alınmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Görüşmecilerden elde edilen veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz, gözlem ve görüşme gibi veri toplama yöntem ve teknikleri kullanılarak elde edilen verilerin düzenlendiği, sistematik bir biçimde kategorilere ayrıldığı, temaların oluşturulduğu, neden-sonuç ilişkisi içerisinde birtakım sonuçlara ulaşılan bir yöntemdir. Bu analiz türünde katılımcıların verilerine doğrudan alıntı yaparak ulaşılır. Elde edilen bulgular mantıksal bir çerçeveye ile sunularak detaylandırılır. Araştırmacı, bulgular arasında neden-sonuç ilişkisi kurarak olgular arasında karşılaştırma yapar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmanın veri analizinde, katılımcıların görüşlerini yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Görüşmecilerden elde edilen veriler, araştırma sorularından yola çıkarak oluşturulan temalara göre tanımlanmış, elde edilen veriler sistematik ve açık bir biçimde konu ile ilişkilendirilip betimlenmiş, daha sonra yapılan bu betimlemeler yorumlanarak araştırmanın sonuçlarına ulaşılmıştır.

2.6. Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmacı bizzat alanda zaman harcayan, araştırma kapsamındaki kişilerle doğrudan görüşen ve gerektiğinde bu kişilerin deneyimlerini yaşayan, alanda kazandığı bakış açısını ve deneyimleri, toplanan verilerin analizinde kullanan kişidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırmalarda araştırmacının yansızlığını sağlayabilmek için araştırma yapılan konu, olay ve olguların doğal ortamına müdahale etmemesi gerekmektedir. Bu çalışmada, araştırmacının 22 yıllık öğretmenlik deneyiminin, öğrencilerin görüşlerini daha iyi anlamasına ve yorumlamasına katkı sağladığı düşünülmektedir. Bununla birlikte, araştırmacı yansız davranmaya, katılımcıları etkilememeye çalışmıştır ve çalışmanın tüm aşamalarında açık, esnek ve tarafsız olmaya özen göstermiştir.

2.7. Araştırmada Etik

Araştırmanın hem veri toplama hem de veri analizi aşamalarında etik kurallara uymaya dikkat edilmiştir. Okul yönetimine ve öğrencilere, görüşme öncesi bilgi

verilerek araştırmanın amacı ve yöntemi hakkında bilgi verilmiştir. Verilerin kullanılması için okul yönetiminden izin alınmıştır. Katılımcıların izni için, görüşme formuna onam bölümü eklenmiştir.

2.8. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel bir araştırmada, geçerlik ve güvenirliliği sağlamak için, toplanan verilerin detaylı bir şekilde rapor edilmesi ve sonuçlara nasıl ulaşıldığının açıklanması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmaya başlamadan önce sürecin düzgün işlemesi için gerekli planlama yapılmış ve süreç gözlenmiştir. Görüşme formunda öğrencilerden cevaplamaları istenecek sorular hazırlanırken uzman görüşlerinden yardım alınmıştır ve sorular yazılı olarak sunulmuştur. Tüm cevaplar da yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Elde edilen sonuçlar karşılaştırılmış, kontrol edilmiş ve sonuçların alan yazın ile uyumlu olmasına dikkat edilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğrencilerin görüşlerine yer verilmiştir. Araştırmaya 25 lise öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerden yapılan alıntılar aktarılırken Ö1, Ö2 şeklinde kodlamalar kullanılmıştır. Bu araştırma ile lise öğrencilerinin psikolojik şiddet olarak algıladıkları öğretmen söz, tutum ve davranışlarını tespit etmek amaçlanmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda cevap aranan sorular ile ilgili görüşlere geçmeden önce, görüşme formunda sorulan ilk üç soruya ilişkin öğrenci cevapları incelenecektir.

Görüşme formundaki birinci soru olan 'Şimdiye kadar hiç öğretmen şiddetine maruz kaldınız mı? Cevabınız evet ise uğradığınız şiddetin türü nedir?' sorusuna ilişkin verilen cevapları gösteren tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 2. Öğrencilerin Öğretmen Şiddetine Maruz Kalıp Kalmadıklarına Yönelik Cevapları

Öğrenci Cevabı	Öğrenci Sayısı
Psikolojik şiddete maruz kaldım.	21
Hem psikolojik hem fiziksel şiddete maruz kaldım.	4
Şiddete maruz kalmadım.	0

Tablo 1'e bakıldığında araştırmaya katılan 25 öğrencinin hepsinin öğretmenleri tarafından şiddete maruz kaldığı görülmektedir. Öğrencilerin 22 tanesi psikolojik şiddet, 3 tanesi hem psikolojik hem fiziksel şiddet gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu

durumda 25 öğrencinin 25'inin öğretmenleri tarafından psikolojik şiddete maruz kaldığı görülmektedir.

Bazı öğrenciler bu soruyu cevaplarken yanlış içine düşmüşler, şiddet kelimesi, onlara ilk olarak fiziksel şiddet olaylarını çağrıştırdığı için şiddet görmediklerini ifade etmişlerdir. Fakat araştırmacının psikolojik şiddet olarak sayılabilecek şeyleri açıklamasının ardından öğrencilerin tamamı öğretmenlerden bu tür söz, tutum ve davranışlar gördüklerini söyleyip cevaplarını değiştirmişlerdir. Bu da bize sadece okulda değil, ailede ve toplumun her kesiminde psikolojik şiddet olarak nitelendirilebilecek şeylerin farkında olunmadığını ya da normalleştirildiğini göstermektedir. Bazı öğrenciler cevaplarına ek olarak, ne tür bir olay yaşadıklarını da yazmışlardır. Yazılan açıklamalardan bazıları şu şekildedir:

Ö1 : 'Psikolojik olarak uğramıştım. Okul birincisiyle kıyaslandığım için aşağılayıcı, küçük düşürücü sözler işittim.'

Ö8 : 'İlkokul 4. sınıf öğretmenim tarafından psikolojik şiddete maruz kaldım. Geçen sene 9. sınıfta da bir öğretmen tarafından bütün sınıfın önünde, aldığım sınav sonucu yüzünden dalga geçilip azarlandım ve bu öğretmen tüm yıl boyunca adımları söylerken aldığım o notu da söyledi.'

Ö12 : 'Evet psikolojik şiddet. Ortaokuldayken başarılı olduğum bir derste sürekli görmezden geliniyordum. Aynı notları aldığım insanları her yerde tanıtan öğretmenim, beni hiçbir şekilde dinlemiyor, görmüyordu. Sürekli kırıcı tutumlarda bulunuyordu.'

Ö23 : 'Evet psikolojik. Girdiğimiz denemelerden aldığımız sonuçlara göre, bizi dışlayıp sınıfta yokmuşuz gibi davranıyordu. Ayrıca her yanlış yaptığımız soruda 'O soru çok basitti, nasıl yapamıyorsun?' gibi cümleler kullanıyordu. Sınıfın ortasında azarlanıyorduk.'

Öğrencilerin verdiği cevaplar, öğretmenlerinin daha çok onları aşağılayarak, arkadaşlarının yanında küçük düşürerek, başarısızlıklarıyla dalga geçerek onlara psikolojik (duygusal) şiddet uyguladıklarını göstermektedir.

Görüşme formundaki ikinci soru olan 'Öğretmenlerin şiddet içeren söz, tutum ve davranışlara maruz kaldığınızda ne hissedersiniz/hissettiniz?' sorusuna öğrenciler genel olarak üzüntü, öfke, çaresizlik, aşağılanma, küçük düşürülme, utanç, sinirlenme, mahcup olma, acı, şaşkınlık, öfke, rezil olma, kaygı, yetersizlik hissi cevaplarını vermişlerdir. Bu soruya ilişkin verilen cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir:

Ö4 : 'Açıkçası küçükken sadece üzülürken, bu yaşlarımda hissiyatlarım nefret ve öfke

tabanlı oluyor.'

Ö6 : 'Kendimi yetersiz ve eksik hissetmeme neden olur.'

Ö8 : 'Ağlamamak için kendimi zor tuttum. Hırsımı alamadığım için nefes almakta zorlandım.'

Ö9 : 'Kendimi bulunduğum ortamdan soyutlanmış hissederim. Arkadaşlarım ile olan iletişimimde bozukluklar meydana gelir. Kendime olan saygım ve özgüvenim düşer. Bu durum kendimi kötü hissetmeme neden olur.'

Bazı öğrenciler de uğradıkları şiddetin kaynağının kendileri olduğunu düşündüklerini ve kendilerini sorguladıklarını belirtmişlerdir:

Ö16 : 'Önce kendimi sorguladım. Acaba hata mı yaptım diye düşündüm ve çok üzüldüm. Bir çocuğu başka bir çocukla kıyaslamak, 'sen zaten çözemedin, nasıl oldu da çözdün' gibi laflar kullanmak her çocuğu üzer. Daha sonrasında sustum ve içime kapandım. Uzun süre kimseyle konuşmadım.'

Ö17 : 'Genelde öğrenci öğretmen ilişkisinden dolayı, uygulanan şiddetten ziyade hocanın haklı olduğunu düşünürüm. Haksızsam utanır, haklıysam durumu ve olayı ciddiye almamaya, etkisinde kalmamaya çalışırım.'

Ö23 : 'Açıkçası 'ne de olsa yapamıyorum, haklılar, bunu da mı yapamadım' gibi şeyler düşünmeye başladım. Sürekli 'başarılı olmak zorundayım' diye bir psikolojiye girdim. Bu da bana stres yaptırıp sürekli aynı kısır döngüye sokuyordu.'

Yukarıda verilen cevaplara bakıldığında, öğrencilerin haksız olma durumunda öğretmenlerini haklı olarak görmeye meyilli olduklarını, aslında her ne olursa olsun onlara bu hisleri öğretmen de olsa hiç kimsenin yaşatmaması gerektiğinin bilincinde olmadıklarını göstermektedir.

Görüşme formundaki üçüncü soru olan 'Öğretmenlerin şiddet içeren söz, tutum ve davranışlara maruz kaldığınızda nasıl tepki verirsiniz/verdiniz?' sorusuna verilen cevapları gösteren tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 3. Öğrencilerin Öğretmenlerin Psikolojik Şiddetine Maruz Kaldıklarındaki Tepkileri

Öğrenci Tepkisi	Öğrenci Sayısı
Hakkımı savunur, tepki gösteririm.	7
Konuya/öğretmenin kişiliğine/haklı olup olmadığına göre değişir.	4
Tepkisiz kalırım.	14

Öğrencilerden yedisi böyle bir durumda haklarını savunup, öğretmene tepki vereceklerini/verdiklerini, dördü öğretmene tepki vermelerinin konuya, öğretmenin kişiliğine ya da haklı olup olmamasına bağlı olduğunu, 14 öğrenci hiçbir şeyin değişmeyeceğini düşünüp tepkisiz kalacaklarını/kaldıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmeninden şiddet içeren söz, tutum ve davranışlara maruz kaldıklarında öğretmene karşı tepki göstereceğini söyleyen yedi öğrenciden dördü, öğretmene sözel olarak karşılık vereceklerini ifade etmişlerdir:

Ö1 : 'Saygımı korurum ama haklı olduğum yerde hakkımı savunurum.'

Ö22 : 'Kendimi ifade etmeye çalışırım. Öğretmenin yanlış veya eksik bildiği bir konu varsa düzeltmeye çalışırım.'

Öğretmene karşı tepki göstereceğini söyleyen yedi öğrenciden üçü ise şiddetin boyutu değişirse, yani öğretmen fiziksel olarak temasta bulunursa, öğretmeni şikâyet edeceklerini belirtmiştir. Bu durum, öğrencilerin fiziksel şiddeti, psikolojik şiddete göre daha ciddi ve daha çok üzerinde durulması gereken bir tür olarak gördüklerini göstermektedir. Bununla ilişkili verilen cevaplardan bazıları şu şekildedir:

Ö14 : 'Abartmadan öğretmene karşılık veririm. Fiziksel şiddete geçerse şikâyet ederim.'

Ö20 : 'Sözlü bir şeyse saygımı bozmadan cevap veririm. Şiddetli bir yaklaşımı varsa müdürle muhatap olurum. Yaptığı yanına kalmaz.'

Ö24 : 'Tepki veririm. Hakkımı aramaya çalışırım. Vurursa şikâyet ederim (müdüre / aileme).'

Öğrencilerden dört tanesi, verecekleri/verdikleri tepkinin; duruma ve konuya göre, öğretmenin kişiliğine göre ya da hangi tarafın haklı olduğuna göre değiştiğini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö2 : 'Sinirlenirim. Eğer ki cevap verilecek şeyler olursa, susmam hakkımı ararım. Fakat tehdit içeren şeyler söylediklerinde zaten susmak durumunda kalmamıza neden olur ve susarım.'

Ö13 : 'İlkokulda hocam haklı olduğu zaman susup kendimi düzeltmeye çalışıyordum. Haksız olduğum zaman sinirlenip hocayla tartışıyordum. Birkaç kere abartıp sırtımı morartmıştı. Anneme, müdüre şikâyet ediyordum. Ortaokulda ise çoğunlukla kin tutuyordum.'

Ö23 : ' Bu hangi konuda olduğuna göre değişir. Eğer benim için gerçekten değerli ise o an ağlayabilirim. Ama çok da umursamadığım bir şeyse takmam, öğretmen söyler

söyler durur. Ama yapılan şey fiziksel şikâyet ederim kesinlikle.'

Yukarıda verilen bu cevaplar, öğrencilerin kendilerinde duygusal olarak yara açan söz ve davranışları, yani psikolojik şiddet içeren şeyleri, tolere edebileceklerini, konu çok önemli değilse görmezden gelebileceklerini, ancak tehdit ya da fiziksel şiddet boyutuna varıldığında daha ciddiye alacaklarını/aldıklarını göstermektedir.

Psikolojik şiddete maruz kaldığını belirten 14 öğrenci ise, böyle bir durumda öğretmene karşı tepki göstermediklerini, genelde sessiz kaldıklarını, göz teması kurmaktan çekindiklerini, susmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Verilen bazı cevaplar şu şekildedir:

Ö10 : 'Utanarak yere bakarım ve şiddet bitene kadar o şekilde dururum.'

Ö12 : 'Öğretmene bir şey demedim. Ağladım, sinirlendim, sinirimi eşyalardan çıkardım. Motivasyonum düştü.'

Ö15 : 'Sessiz kaldım, 'terbiyesiz, bir öğretmenle nasıl konuşulduğunu bile bilmiyorum' denmemesi için. Arkadaşlarıma söyledim. Onların da böyle bir problemi var mıymış diye baktım. Eğer varsa, o öğretmenle diyalogumu kestim.'

Bazı öğrenciler, hiçbir şeyin değişmeyeceğini düşündükleri için tepkisiz kalacaklarını, bu durumu okul idaresi ya da ailelerine söylemeyeceklerini belirtmişlerdir. Bu da bize, öğretmenlerin hem idare tarafından hem de veliler tarafından genelde haklı olarak görüldüğünü, öğrencinin tepkisinin çok da önemsenmediğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda verilen cevaplardan birkaçı şöyledir:

Ö6 : 'Genel olarak susmayı tercih ederim. O öğretmene karşı bir önyargım olur. Karşılık versem ne değişecek ki.'

Ö16 : 'Çaresizlik ve kimseye anlatamama gibi sorunlardan dolayı içime kapandım ve kimseyle konuşmadım. Çünkü annem ve babama söylersem beni suçlayacaklarından ya da abartıyorsun demelerinden korkmuştum.'

Ö17 : 'Genelde sessiz kalmaya çalışırım olası bir tartışmada, haklı bile olsam. Tartışmanın ve hocaya karşı gösterilen direncin bir şeyler değiştireceğini düşünmüyorum.'

Ö18 ve Ö24'ün verecekleri tepkinin ders notlarını etkileyeceğini düşündükleri için tepkisiz kaldıklarını belirtmeleri ise bazı öğretmenlerin notlandırma yaparken farklı kriterleri değerlendirdiklerini ya da öğrencilerin bu şekilde düşündüklerini göstermektedir:

Ö18 : 'Hiçbir tepki vermedim. Sadece susup bitmesini bekledim. Sözlü notumu

düşündüm.'

Ö24 : 'Göz teması kurmaktan çekinirim. Öğretmene karşılık verirsem bunun ders notumu etkileyeceğini düşünürüm.'

Verilen cevaplar; konu ne olursa olsun, öğretmenlerin psikolojik şiddetine maruz kalan öğrencilerin motivasyon kaybı, utanma, sindirilme, çaresizlik, kendini suçlama, anlaşılmama duygularıyla mücadele ettiklerini gözler önüne sermektedir.

Bundan sonraki bölümde araştırmamanın amacı doğrultusunda sorulan sorulara ait cevaplar incelenmektedir. Her bir problem, görüşme formundaki sorulan sorular bağlamında sıra ile incelenip yorumlanmaktadır.

3.1. Öğrencilerin Psikolojik Şiddet Olarak Algıladıkları Şeylere İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular

Araştırmada öğrencilere, psikolojik şiddet olarak algıladıkları öğretmen sözleri, tutumları ve davranışları tespit etmek amacıyla ilk olarak 'Sizce bir öğretmenin hangi sözleri psikolojik şiddet olarak nitelendirilebilir?' sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen cevaplarla öncelikle ne tür sözel ifadelerin şiddet olarak algılandığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Öğrencilerin bu soruya ilişkin açıklamalarından bazıları şu şekildedir:

Ö14 : 'Nefret, negatif söylemli her şey.'

Ö10 : 'Lakap, bir yanlışı yüze vurma, hakaret, küfür, küçümseyici, dalga geçen sözler.'

Ö16 : 'Tembel, beceriksiz, nasıl yapamıyorsun... gibi kelimeler hem özgüven kırar hem de psikolojik bir şiddettir bence. Çünkü kimse birbiriyle aynı değil. Belki karşdakine normal görülebilir ama senin için öyle olmayabilir.'

Ö17 : 'Aşağılama belirten her türlü sıfat ve cümleler.'

Verilen cevaplar, öğrencilerin en çok başarısızlıkla dalga geçen, hakaret içeren, rencide edici, küçük düşürücü sözcüklerin kullanımının psikolojik şiddet olarak algılandığını göstermektedir. Ayrıca argo kelimeler kullanımı, küfür etme, başka öğrencilerle karşılaştırma, lakap takma, not ya da disiplin cezasıyla tehdit etme, özgüveni tetikleyici ve negatif yüklü tüm sözcük ve cümlelerin şiddet içerdiği belirtilmektedir.

Ö3 ve Ö9, şiddet içeren söz ve tutumların toplum içinde tek bir kişiye yönelik olduğunda (onların durumunu göz önüne aldığımızda sınıf içinde diğer arkadaşlarının yanında meydana geldiğinde) daha rencide edici olduğunu belirtmişlerdir:

Ö3 : 'Toplum içinde karşısındaki insanı küçük düşürücü, ezikleyici cümleler kurması ve direk hakarete bulunması psikolojik şiddettir bence.'

Ö9 : 'Salak, aptal, geri zekâlı, mal... Bu tarzdaki söylemler özellikle sınıfta tek bir kişi için söylendiğinde öğrenci daha fazla rencide olur. Gelecek hayatı boyunca uğradığı bu psikolojik şiddet, onun sessiz, özgüvensiz ve atılgan olmayan bir kişilik sergilemesine sebep olur.'

Bu yanıtlara bakarak, öğrencilerin psikolojik şiddet olarak algıladıkları söz ve davranışlara maruz kalmayı toplu olarak yapıldığında kaldırabildikleri ve fazla önemsemedikleri, fakat bireysel olarak maruz kalmanın onları daha çok yaraladıkları sonucuna ulaşılabilir. Öğrencilerin verdiği cevaplarda yazdıkları, öğretmenlerinden duydukları ve psikolojik şiddet olarak algıladıkları sözcük ve cümleler doğrudan alıntılarla aşağıdaki şekilde listelenebilir:

- Sizden hiçbir şey olmaz!
- Bunu nasıl yapamıyorsun ?!
- Böyle devam ederseniz adam falan olamazsınız.
- Bir daha görürsem sözlü notunu düşük girerim.
- Aptal mısınız?
- Özürlü !
- Beyin yoksunu!
- Başarısızsın.
- Onca yıl gördün bu konuyu, nasıl hiçbir şey öğrenemedin?
- Kopya çekerek mi bu notu aldın?
- Bu netle hiçbir yere gidemezsin. Meslek lisesi hayırlı olsun.
- Ben bu sınıfta derece yapabilecek sadece üç dört kişi görebiliyorum.
- Beceriksiz
- Varoşlar!
- Salak
- Sen bu okula nasıl geldin? (Bu okulu nasıl kazandın?)
- Ağlamaktan başka bildiğin bir şey var mı?
- Ben anlatmıyorum. Git sana başka biri anlatsın.

- Hepinize düşük sözlü vereyim de görün!
- Bak diğerleri yapıyor, sorun sensin?
- Bu soruyu da yapmışsınızdır artık!
- Gözlüklü, kalk sen yap bu soruyu.
- Ben bunu kaç defa anlatmadım mı?
- Daha şimdi anlattım, nereyi anlamadın!
- Bu çok basit, nasıl anlamadın ?!
- Sen konuşmayı bilmiyor musun ?!
- Bunu da mı yapamadın ?!
- Tembeller
- Çık git!
- Geri zekâlı
- Bi sus!
- Herkes anladı, sen hariç!

Yazılan cevaplara göre, öğrencilerin öğretmenlerinden en sık duydukları ve psikolojik şiddet olarak algıladıkları sözcük ve cümleler; küçümseyen, aşağılayan, yargılayan, alay eden, suçlayan ve rencide eden ifadelerdir. (Bu çok basit, nasıl anlamadın ?!, Beceriksiz., Sizden hiçbir şey olmaz !, Varoşlar !, Onca yıl gördün bu konuyu, nasıl hiçbir şey öğrenemedin? Daha şimdi anlattım, nereyi anlamadın!, Sen konuşmayı bilmiyor musun ?! ...)

Öğretmenlerin öğrencileri diğer öğrencilerle karşılaştırarak kurdukları cümleler de öğrenciler tarafından psikolojik şiddet olarak algılanmaktadır (Bak diğerleri yapıyor, sorun sensin? Herkes anladı, sen hariç !)

Öğretmenler bazen öğrencilere emir verici bir üslupla konuşmakta, (Bi sus!, Çık git!), bazen öğrencileri tehdit etme ve gözdağı verme yolunu seçmektedirler (Hepinize düşük sözlü vereyim de görün !, Bir daha görürsem sözlü notunu düşük girerim).

Listeye bakıldığında , 'geri zekâlı, aptal, salak' gibi direk olarak hakaret içeren argo kelimeler kullanılması dikkat çektiği gibi, .'başarısız, tembel, beceriksiz, gözlüklü' gibi küfür ya da argo sayılmayacak ama öğrencide yarattığı duygu göz önüne alındığında bazen küfürden daha yaralayıcı olacak kelimelerin ya da lakapların da psikolojik şiddet olarak algılandığı görülmektedir.

Öğrencilere, sözel ifadelerin yanı sıra, psikolojik şiddet olarak algıladıkları öğretmen tutum ve davranışların ne olduğunu tespit etmek amacıyla 'Sizce bir öğretmenin hangi tutum ve davranışları psikolojik şiddet olarak nitelendirilebilir?' sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin cevap olarak yazdıkları, rahatsızlık duyulan öğretmen tutum ve davranışları şöyledir:

- Aşağılayıcı bakışlar
- İmâlı imâlı sırtma
- Öğrenciye inanmadığını gösteren gülümseme
- Umursamaz tavırlar
- Ders işlerken söz hakkı vermeme
- Görmezden gelme
- Öğrenciler arasında ayırım yapma
- Dik dik bakma
- Derste bir şeyi zorla yaptırma
- Öğrencinin üstüne yürüme
- Otoritesini koruma amaçlı yaptığı hareketler
- Sınıfta öğrenciyi hiçe sayma
- Kendini üstün gören tavırlar
- En arka sıraya oturtma
- Öğrenci bir şey anlatırken onu dinlememe
- Öğrencinin sırlarını açığa çıkarma
- Soruyu çözemeyeceğini bile bile tahtaya kaldırma
- Sınıf ortasında bağırma/aşağılama
- Herkesin önünde rencide etme
- Sürekli sevdiği ya da çalışkan öğrencilere söz verme
- Vuracak gibi el kaldırma
- Öğrenciye yan yan bakma
- Fikirleri dinlememe
- Sınıftan kovma
- Adaletsiz davranma
- Sertçe masaya vurma
- Bildiğini okuma
- Kızacağı öğrenciyi tahtaya kaldırıp azarlama
- Arkadaşıyla konuşmayı yasaklama
- Bilinçli olarak kaba davranma
- Teneffüse çıkarmama
- Yanlış cevap verildiğinde alaycı alaycı gülme
- Sevdiği arkadaşının yanından alma
- Sınav kâğıdında öğrencinin ismini karalama

Öğrencilerin verdiği cevaplara bakıldığında, öğrencilerin en çok aşağılandıkları ve hatalarıyla dalga geçildiğini hissettiren davranışlar ile ayırım yapılmasına yönelik hal ve hareketlerden rahatsız oldukları görülmektedir. Aşağılayıcı bakışlar, kendini üstün gören tavırlar, sınıf ortasında bağırma ve aşağılama, soruyu çözemeyeceğini bile bile tahtaya kaldırma, sınıftan kovma, herkesin önünde rencide etme, öğrenciye inanmadığını gösteren gülümseme, umursamaz tavırlar, sınıfta öğrenciyi hiçe sayma, sınav kâğıdında öğrencinin ismini karalama, yanlış cevap verildiğinde alaycı alaycı gülme gibi öğretmen tutum ve davranışları öğrencide aşağılanma ve küçümsenme duygusu yaratmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin sürekli sevdiği ya da çalışkan öğrencilere söz vermesi, öğrenciler arasında adaletli davranmaması ve ayırımı bir tutum sergilemesi birçok öğrenci tarafından verilen cevaplar arasındadır.

Öğrenciyi teneffüse çıkarmama, arkadaşlarıyla konuşmayı yasaklama, en arka sıraya oturtma, söz hakkı vermeme, sevdiği arkadaşından ayrı tutma gibi öğrencilerin özgürlüklerini kısıtlayan davranışların öğretmenler tarafından uygulanan

ceza yöntemleri arasında olduğu söylenebilir. Vuracak gibi el kaldırma, sertçe masaya vurma gibi somut hareketlerin yanında, sadece bir bakış ve alaycı bir gülümsemenin de psikolojik şiddet olarak algılandığı görülmektedir.

3.2. Öğrencilerin, Öğretmenlerin Hangi Durumlarda Psikolojik Şiddet İçeren Söz, Tutum ve Davranışlara Başvurduğuna İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular

Öğrencilere 'Öğretmenlerin daha çok hangi durumlarda bu tür davranışlar sergilediklerini gözlemlersiniz?' sorusu sorulmuş ve verilen cevaplardan öğretmenlerin hangi durumlarda psikolojik şiddet içeren söz, tutum ve davranışlara başvurduğu tespit edilmeye çalışılmıştır.

Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplara bakıldığında, öğretmenlerin psikolojik şiddet içeren söz, tutum ve davranışlara en çok başvurdukları durumların; sınıfta gürültü olduğu, derste soruya yanlış cevap verildiği, sınav sonuçlarının/başarı oranının düşük olduğu, öğretmenin sinirli/mutsuz olduğu zamanlarda ortaya çıktığı görülmektedir. Öğrenciler, öğretmenin kişilik özelliklerinin ve günlük hayatta yaşadığı sıkıntıların ve kişisel problemlerinin de söz ve davranışlarını etkilediğini düşünmektedir. Bu soruya ilişkin verilen cevaplardan birkaçı şöyledir:

Ö4 : 'Öğrenci konuyu dinlemeyince, anlamayınca ve dersi sevmeyince.'

Ö9 : 'Öğretmenler kendilerini ifade edemedikleri, öğrenciler ile sağlıklı bir iletişim kurmak istemedikleri, gün içinde olumsuz bir olay ile karşılaştıkları zaman bu tür davranışlar sergilerler.'

Ö13 : 'İstenmeyen şeyler olduğunda (aile yakınlarından birinin ölmesi gibi) genelde yapıyorlar. Bazı öğretmenlerin de fitratında her zaman yapmak var. Genelde bu insanlar en küçük şeyde bağırıp çağıırıp gerginlik yaratıyorlar.'

Ö16 : 'Çoğu zaman sinirlendiklerinde görülür bu davranışları. Bazen başka bir şeye sinirlenip hiç olmadık birine bağırabiliyorlar da.'

Öğrenci derse geç geldiğinde, ödev yapmadığında, arkadaşıyla konuştuğunda, dersi dinlemediğinde, tuvalet izni istediğinde, öğretmeni eleştirdiğinde, öğretmen ile zıtlaştığında, fark etmeden öğretmene karşı bir hata yaptığında, sınırların dışına çıktığında, saygısızlık yaptığında, derste söz almadığında öğretmenlerin şiddeti ile karşı karşıya kaldıklarını ifade etmişlerdir. Bazen öğretmenlerin, ters gününe geldiği için, bazen de durduk yere şiddet içerikli söz ve tavırlar sergilediklerini belirtmişlerdir:

Ö11 : 'Bize gıcık olduklarında.'

Ö17 : 'Öğrenci sınırlarını bilmediği zaman, öğrenciye etki edemedikleri zamanlar denebilir. Ve saygı duymayan öğrenciyi korku ile yönlendirirken.'

Ö20 : 'Onlar için haklı haksız taraf yoktur. Öğretmen her zaman haklı olur. Dediklerini yapmadığımız müddetçe saygısız öğrenciyiz.'

Cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin, öğrencilerin sebep olduğu bahaneler (dersi dinlememe, gürültü yapma, derse geç kalma vs.) bularak psikolojik şiddet içeren şeylere başvurmasının yanında, ortada öğrencilerin sebep olduğu bir durum yokken de durduk yere, o gün yaşadığı bir problem yüzünden, ters gününde olması gibi sebeplerle bu tür şiddete başvurdukları görülmektedir.

3.3. Öğrenci Bakış Açısına Göre Öğretmenlerin Nasıl Davranmaları Gerektiğine İlişkin Görüşlere Dair Bulgular

Öğrencilere, öğretmenlerin nasıl davranmaları gerektiğini düşündüklerinin tespit edilmesine yardımcı olacak iki soru sorulmuştur. Öğrencilere ilk olarak 'Öğretmenlerin olumsuz söz, tutum ve davranışlarından kaçınması için geliştirilecek çözüm önerileri neler olabilir?' sorusu yöneltilmiştir.

Öğrenciler çözüm olarak, öğretmenlerin ilgili birimlere şikâyet edilmelerinin, psikolojik destek almalarının, eğitim görmelerinin, ceza almalarının, veli ile iletişime geçmelerinin gerektiğini düşünmektedirler:

Ö6 : 'Velilerin öğretmenle konuşması veya öğrencinin öğretmenle konuşması olabilir.'

Ö9 : 'Öğrencilerin öğretmenleri tarafından gördükleri şiddeti korkmadan söyleyebileceklerini hissettirilmeli. Bu tür davranışlar sergileyen öğretmenlerin psikolojik destek alınması sağlanmalı.'

Ö13 : 'Bazı sözlü testlerden başarılı şekilde geçme zorunluluğu olabilir. Mesela empati yeteneğini ölçme, akıl sağlığı ölçme testi, etkili konuşma yeteneği testi ve en önemlisi IQ testi gibi sosyal zekâ ölçen testler gerçekten çok önemli.'

Ö22 : 'Bu tür durumlarda öğrenciler tarafından üst bir kademeye bu durumun açıklanması ile öğretmenlerin cezalandırılması. Öğretmenlerin bu konuda bilinçlendirilmesi için eğitim verilmesi.'

Öğrenciler geliştirilecek çözüm önerileri sunarken aslında daha çok öğretmenlerin nasıl olması gerektiğini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin öğrencilerle iletişimin güçlü olması ve öğrenciye saygı duymaları gerektiği en çok yazılan görüşlerdir:

Ö3 : 'Kendini öğrencilerden üstün görmeyip, biri bir hata yaptığında onunla konuşarak, onu ezmeden, kırmadan sorunu çözmeye çalışabilirler.'

Ö4 : 'Öğrencinin de insan olduğunu bilmeleri yeterli.'

Ö15 : 'Kendilerinin yaptıkları şeyleri, söyledikleri sözleri akşam oturup 10-15 dakika bile

olsa düşünmelerini öneririm. Sınıfa bir kâğıt dağıtıp 'Benimle ilgili kötü düşüncelerinizi yazın, isimlerinizi yazmayın. Benimle alakalı düzeltmemi istediğiniz şeyleri merak ettim.' denilebilir bence. Anket gibi bir şey de olabilir. Böylece öğrenci, içindeki kını rahatça ifade edebilir.'

Ö16 : 'Bence her ne yapıyorlarsa iki dakika durmalı, dışarı çıkıp sakinleşmeli ve derse o şekilde devam etmeliler. Aksi halde bazen onların ağzından çıkacak tek kelime çocukların aklına kazınıp yıllarca kalabiliyor.'

Bir öğrencinin, psikolojik şiddete karşı önerdiği çözümün ya da tepkinin de aynı tür şiddeti içerdiği görülmektedir. Bu da şiddetin şiddeti doğurduğuna örnek olarak gösterilebilir:

Ö12 : 'Öğretmeni kaale almamak, müdüre gidip durumu açıklamak, öğretmeni şikâyet etmek, mezun olduktan sonra o okula gidip öğrencilere öğretmenin insan dışı bir varlık olduğunu anlatmak ve öğretmeni küçük düşürüp, bir daha böyle hareketler yapmamasını sağlamak.'

Öğrenci bakış açısına göre öğretmenlerin nasıl davranmaları gerektiğinin tespit edilmesi için sorulan diğer soru 'Sizce iyi bir öğretmende bulunması gereken özellikler neler olmalıdır?' şeklindedir. Öğrencilerin cevaplarındaki, iyi bir öğretmende bulunması gereken özellikler birbiriyle benzerlik göstermektedir. Bu özellikleri belirtmek için kullandıkları ifadeler, kullanılan sıklık değerleri göz ardı edilerek aşağıda listelenmiştir. Bazı ifadeler aynı anlama gelse de, öğrencilerin hangi kelimeleri/sıfatları kullanmayı tercih ettiklerini görmek bakımından hepsi listeye eklenmiştir.

Öğrencilerin öğretmenlerde bulunması gereken özellikleri yazarken kullandıkları ifadeler:

- Adaletli
- Yargılamayan
- Eşit davranan
- İyi iletişim kuran
- Empati yapabilen
- Mesleğini seven
- Tatlı dilli
- Öğrenci kayırmayan
- Destekleyici
- Öğrenciyi okuyan
- Tehdit etmeyen
- Hareket etmeyen
- Saygılı
- Anlayışlı
- İyi bir dinleyici
- Sakin
- Hoşgörülü
- Nazik
- İyi niyetli
- Güler yüzlü
- Yol gösterici
- Yardımsever
- İyimser
- Aşağılamayan
- Soğukkanlı
- Sabırlı
- Güvenilir
- Ayırım yapmayan
- İyi gözlem yapan
- Etkili konuşan
- Öğrenciyi keşfeden
- Rencide etmeyen
- Verimli ders işleyen
- Eğlendiren
- Motive edici
- Rahat bırakan

- Yol gösteren
- Asık yüzlü olmayan
- Çözüm odaklı
- Duygu kontrolü olan
- Sevgi dolu
- Samimi
- Karşılaştırmayan
- Kırıcı olmayan
- Sevecen
- Doğru konuşan
- Laubali olmayan
- Hep ders işlemeyen

Öğrencilerin 'Sizce iyi bir öğretmende bulunması gereken özellikler neler olmalıdır?' sorusuna verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir:

Ö12 : 'İyi bir öğretmen bence öğrencinin zor zamanlarında kendini öğrencinin yerine koymalıdır. Sonuçta o da bir zamanlar öğrenciydi. Bunu düşünerek sanki kendi öğretmeniymiş gibi davranmalıdır.'

Ö16 : 'En başta sabırlı olmalı ve çabuk sinirlenmemeliler. Tatlı dilli olmaya ve kırıcı olmamaya özen göstermeliler. İyi bir dinleyici olup öğrencileri dinlemeliler.'

Ö18 : 'Öğrenciyi dinleyen, başarısızlık durumunda kendini yetiştirmesine yardımcı olan, yetenek ve özelliklerini keşfetmesine yardımcı olan.'

Ö22 : 'Öğrencilere ne olursa olsun aşağılayıcı söz, hakaret ve davranışta bulunmaması. Sınıf içinde ayrımcılık ve karşılaştırma yapmaması. Tehdit etmemesi.'

Öğrencilerin bakış açısına göre, cevaplar arasında öne çıkan ve daha sıklıkla kullanılan öğretmen özellikleri olduğu görülmektedir. Belirten öğrenci sayısına göre, öğretmenlerin en fazla sahip olması istenen beş özellik aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 4. Öğrenci Bakış Açısına Göre Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken En Önemli Özellikler

Öğretmen Özelliği	Belirtilen Öğrenci Sayısı
Saygılı ve anlayışlı olması	9
Empati yapabilmesi	7
Öğrenci ile iletişiminin güçlü olması	6
Ayrımcılık yapmaması / Adaletli olması / Eşit davranması	6
İyi bir dinleyici ve konuşmacı olması	5

Tespit edilen bu beş özellik, öğrencilerin en çok kendilerine saygı ve anlayışla yaklaşan öğretmenlerinin olmasını istediklerini göstermektedir. Öğrencilerin öğretmenlerde olması gerektiğine inandıkları ikinci özellik, onların empati yapma yeteneklerinin gelişmiş olmasıdır. Böylece öğretmenlerin de bir zamanlar öğrenci olduklarını unutmadan, kendilerini onların yerine koyarak konuşmaları ve davranışları gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca öğretmen- öğrenci ilişkisinin kuvvetli olması, öğrencinin ihtiyacı olduğunda çekinmeden öğretmeni ile iletişime geçmesi

gerektiği, cevaplar arasında öne çıkmaktadır. Öğretmenin öğrencilere adaletli ve eşit bir şekilde davranması, öğrenciler arasında ayırım yapmaması da öğrencilerin en hassas oldukları konular arasındadır. Öğretmenin hem derste hem ders dışında öğrenciyi içtenlikle dinlemesi ve etkili konuşma becerilerine sahip olması da öğrenciler için önem arz etmektedir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Öğretmen, eğitimin ve okulun temel taşıdır. Öğretmenin yeterliliğinin, öğrenci başarısı üzerindeki etkisi tartışılmazdır. İyi öğretmen olma; yalnızca alan ve meslek bilgisi ile sınırlı değildir. Öğrencilerle iyi iletişim kurmada ve onları yönlendirmede, öğretmenin kişisel özellikleri ve liderlik vasıflarının da etkisi çok büyüktür. Öğretmenlerin iletişim kurarken kullandıkları kelimeler ve sergiledikleri davranışlar iyi bir iletişimin temel unsurlarıdır. Olumsuz özellikler sergileyen bir öğretmen, öğrencinin dersten veya okuldan uzaklaşmasına ya da akademik yönden başarısız olmasına yol açabilir (Kara ve Kutay, 2016).

Toplumun her kesiminde olduğu gibi şiddet olayları, okullarda da sık rastlanılan bir durumdur. Hem okullarda hem de toplumun diğer kesimlerinde, şiddet denildiğinde akla öncelikle fiziksel şiddet gelmektedir. Çünkü fiziksel şiddet olaylarının tanımlanması daha kolaydır. Oysaki insanlar arasında psikolojik şiddet içeren söz, tutum ve davranışların fiziksel şiddetten daha yoğun olduğunu söylemek mümkündür. Fakat psikolojik şiddetin ortaya çıkarılması ve yorumlanması daha zor olduğundan, araştırmalarda daha az ele alınmaktadır. Ayrıca, araştırmalar daha çok, öğrencinin öğrenciye ya da idarecinin öğretmene psikolojik şiddeti (akran zorbalığı/ mobbing) üzerinde yoğunlaşmaktadır. Öğrencilerin öğretmenleri tarafından psikolojik şiddete maruz bırakıldıklarını içeren pek fazla araştırma yoktur. Hâlbuki bir okulun güvenli ve sağlıklı olması, sadece öğrencilerden kaynaklı şiddetin olmaması ile mümkün olmaz. Öğretmenlerden öğrencilere yönelik olan şiddet de çok büyük önem taşımaktadır. Bu araştırma ile lise öğrencilerinin psikolojik şiddet olarak algıladıkları öğretmen söz, tutum ve davranışlarını tespit etmek amaçlanmaktadır. Bu tespitin, öğrencinin okulda mutlu olması ve eğitimin niteliğinin artması bakımından önemli olmasının yanında, eğitimciler ve velilere farkındalık yaratmak adına da önem arz ettiği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrenciler öğretmenlerinden şiddet görüp görmediklerine yönelik soruyu okuduklarında, akıllarına öncelikle vurma, tokat atma, dövme gibi fiziksel şiddeti kapsayan şeyler gelmiştir. Özgür ve arkadaşları tarafından (2011)

Ankara ilindeki lise öğrencileriyle yapılan araştırma, öğrencilerin şiddeti en fazla “dayak” (%18.3) olarak algıladıklarını, öğrencilerin okuldaki şiddeti de bu şekilde tanımladıklarını ortaya koymaktadır. Akbaşı ve arkadaşlarının (2017) Mersin ilindeki ortaöğretim öğrencilerinin şiddet algılarının incelenmesine yönelik yaptıkları araştırmada da öğrenciler, özellikle sert davranma, tekme, yumruk ve tokatla birlikte baskı kurulmasını birinci derecede şiddet olarak algıladıklarını ifade etmişlerdir. TBMM Araştırma Komisyonu'nun (2007) yaptığı araştırmada da aynı şekilde öğrenciler arasında şiddet kavramını fiziksel şiddet olarak algılama en yüksek iken, sözel şiddet ve duygusal şiddet davranışlarını şiddet olarak algılama oranlarının düşük olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte, yukarıda belirtilen bu araştırmaların sadece öğretmenlerden görülen şiddeti değil, öğrenciden ve yöneticiden görülen şiddeti de kapsadığını belirtmek gerekir.

Bu bağlamda, yapılan bu araştırmada, katılımcı öğrencilerin şiddeti öncelikle fiziksel olarak algılamaları beklenen bir sonuçtur. Fakat araştırmacı, öğrencilere psikolojik şiddet olarak nitelendirilebilecek unsurları hatırlattığında, öğrencilerin tamamı, öğretmenlerden duydukları sözlerin, gördükleri davranışların ve hissettikleri tutumlarının psikolojik şiddet içerdiğini söylemişlerdir. Yani öğrencilerin hepsi, psikolojik şiddet içeren söz, tutum ve davranışlar hatırlatıldığında öğretmenlerin psikolojik şiddetine maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu, öğrencilerin psikolojik/duygusal şiddet içeren söz, tutum ve davranışların bu şekilde tanımlanabileceğini bilmediklerini göstermektedir. Elbette öğrenciler, bu tür davranışlardan hoşlanmamakta ve rahatsızlık duymaktadırlar. Fakat bu durum psikolojik şiddeti görmezden gelme ya da hayatın bir parçası olarak algılanması açısından düşündürücüdür. Çoğu zaman öğrenciler; öğretmenlerinden gördükleri psikolojik/duygusal şiddeti kanıksayıp, normalmiş gibi algılamaktadır. Bazen öğretmenler de söyledikleri sözlerin, yaptıkları davranışların, takındıkları hal ve tutumların şiddet içerdiğinin farkında olmayabilir. Oysaki öğrencinin öğretmenlerden yana maruz kaldığı psikolojik şiddetin; onun yaşam kalitesini, akademik başarısını ve sosyal ilişkilerini olumsuz olarak etkilediğini unutmamak gerekir.

Araştırmaya katılan öğrenciler şiddet içeren söz, tutum ve davranışlara maruz kaldıklarında hissettikleri duyguları üzüntü, öfke, çaresizlik, aşağılanma, küçük düşürülme, utanç, sinirlenme, mahcup olma, acı, şaşkınlık, öfke, rezil olma, kaygı, yetersizlik hissi olarak ifade etmişlerdir. Bu da bize, öğrencilerin psikososyal gelişimlerini sağlıklı olarak sürdürebilmeleri için, okuldaki öğretmenleriyle ilişkilerinin sağlam temeller üzerine kurulması gerektiğini göstermektedir.

Öğretmenler toplumda disiplini sağlayan kişiler olarak görülürler, onların

davranışlarını eleştirmek toplumsal olarak hoş görülmebilir. Öğretmenlerin hal ve hareketleri, eğitim -öğretimin ve disiplinin bir parçası sayılabilir. Öğretmenin argo kelimeler kullanımı, küfretme, şiddet içeren bazı söz ve davranışları, bir eğitim yöntemi olarak algılanabilir. Böyle bir anlayış, öğretmenlerin sorgulanmasının önüne geçebilir (Pişkin ve ark., 2014). Bu araştırmada da psikolojik şiddete maruz kalındığında öğretmene nasıl tepki verdiği/vereceği sorulan 25 öğrenciden, 14'ü hiçbir tepki vermeyip sessiz kaldıklarını/kalacaklarını söylemişlerdir. Böyle bir durumda öğretmene sözel olarak hiç karşılık vermediklerini, genelde sessiz kaldıklarını, göz teması kurmaktan çekindiklerini, susup önlerine baktıklarını söyleyen öğrenciler bu durumu kabul etme eğilimi göstermektedir. TBMM Araştırma Komisyonu'nun (2007) yaptığı araştırmada da gençlerin zor durumlarda karar verebilme, hayır diyebilme, stresle başa çıkabilme, istemediği bir şey yapılıncaya tepkisi, sorun yaşandığında tepkisi gibi pek çok konuda bilgisi alınmıştır. Şiddet davranışları ile karşılaştıkları zaman verdikleri tepkiler "şiddetle karşılık verme" ve "kabullenme" şeklinde ortaya çıkmıştır.

Öğrenciler, öğretmene karşılık verdiklerinde bir şeyin değişeceğini düşünmediklerini, öğrenci tepkilerinin pek de önemsenmediğini, eninde sonunda yine öğretmenin haklı bulunacağını belirtmişlerdir. Öğrencilerin öğretmenlerinden gördükleri olumsuz söz ve davranışları okul idaresi ya da ailelerine söylemeyeceklerini belirtmeleri, öğretmenlerin hem idare tarafından hem de veliler tarafından genelde haklı olarak görüldüğünü, bunun öğretmenler tarafından uygulanan bir eğitim yöntemi olduğunu düşündükleri fikrini desteklemektedir. Öte yandan dört öğrenci, öğretmene tepki vermelerinin konuya, öğretmenin kişiliğine ya da haklı olup olmamasına bağlı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu öğrenciler öğretmenlerden gelen söz, tutum ve davranışların yanlış olduğunu bildikleri halde, kendilerini inciten ve kötü hissettiren bu durumu tolere edebileceklerini, konu çok önemli değilse görmezden gelebileceklerini, ancak tehdit ya da fiziksel şiddet boyutuna varıldığında daha ciddiye alacaklarını/aldıklarını göstermektedir. Bu durum, fiziksel şiddetin psikolojik şiddetten daha yaralayıcı ve daha ciddi boyutta görüldüğünün göstergesidir. Ayrıca, bazı öğrenciler öğretmenler haksız ve hatalı da olsa onları haklı olarak görmeye meyilli durumdadır. Hâlbuki her ne olursa olsun, onlara bu hisleri öğretmen de olsa hiç kimsenin yaşatmaması gerektiğinin bilinci verilmeli ve bu konuda öğrencilere farkındalık kazandırılmalıdır.

Bulut (2008), öğretmenden öğrenciye yönelik şiddetin en çok ders esnasında bizzat öğretmen tarafından uygulandığını belirlemiştir. Fakat burada bahsi geçen şiddet, psikolojik şiddet yanında fiziksel şiddeti de içermektedir. Öğrencilerin fiziksel şiddetin

yanı sıra, öğretmenler tarafından psikolojik/duygusal şiddete de maruz kaldıklarının ve nelerin psikolojik/duygusal şiddet olarak algılandığının tespiti çok önemlidir. Araştırmada öğrencilerin, psikolojik şiddet olarak nitelendirdikleri söz, tutum ve davranışlar; psikolojik şiddet içeren unsurlara yönelik, toplumun farklı kesimlerinde farklı statüde insanlar ile yapılan Fettahoğlu, (2008), Keser Özcan (2010), Çekin (2014) ve Karasu ve Bilgen'in (2017) çalışmalarındaki sonuçlarla örtüşmektedir. Bahsi geçen araştırmalar okullarda ve eğitim alanında değil, toplumun diğer örgütlerinde (iş yerleri, hastane, aile vs) yapılmış olsa da psikolojik şiddet içeren unsurlar –kullanılan kelime ve ifadeler, sergilenen tavır, tutum ve davranışlar- benzerlik göstermektedir.

Araştırmada öğrencilerin; öğretmenlerin hangi söz, tutum ve davranışların psikolojik şiddet olarak nitelendirdiklerine ilişkin verilen cevaplar, öğrencilerin en çok başarısızlıkla dalga geçen, hakaret içeren, aşağılayan, rencide edici, küçük düşürücü ve ayırım yapılmasına yönelik söz, tutum ve davranışları psikolojik şiddet olarak algılandığını göstermektedir. Ayrıca argo kelimeler kullanımı, küfretme, başka öğrencilerle karşılaştırma, lakap takma, not ya da disiplin cezasıyla tehdit etme, özgüveni tetikleyici ve negatif yüklü tüm sözcük ve cümlelerin şiddet içerdiği belirtilmektedir. Pişkin ve arkadaşları (2014), yaptıkları araştırmada öğretmen şiddeti ölçeği geliştirmişlerdir. Ölçeğin 'suçlama, aşağılama, alay etme, baskı altına alma' faktörleri ile ilgili boyutunda yer alan maddeler, yapılan bu araştırmada verilen öğrenci cevapları (Nedensiz olarak suçlama, düşük not vermekle veya sınıfta bırakmakla tehdit etme, kaba ve çirkin sözlerle hitap etme, küçümseme, hor görme, sınıf arkadaşlarının önünde mahcup etme, dalga geçme, yok sayma, görmezlikten gelme, söz hakkı tanımama, sorularına cevap vermeme, alay etme, küçük düşürücü isimler takma, hakkındaki gizli ya da özel bilgileri açıklama) ile benzerlik göstermektedir.

Öğretmenin öğrenciye aşağılayıcı bakışlarını hissettirmesi, kendini üstün gören tavırlar sergilemesi, sınıf ortasında bir öğrenciye ya da tüm öğrencilere bağırması, onları aşağılaması, arkadaşlarının önünde küçük düşürmesi, öğrenciyi sınıftan kovması, herkesin önünde rencide etmesi, öğrenciye inanmadığını hissettirir şekilde gülümsemesi, umursamaz tavırlar takınması, onu hiçe sayması, sınav kâğıdında öğrencinin ismini karalaması, yanlış cevap verdiği öğrenciye alaycı alaycı gülmesi, bilinçli olarak kaba davranması, dik dik bakması, imâli imâli sırtması, öğrencinin üstüne yürümesi, bildiğini okuması, öğrenciyi görmezden gelmesi, notla tehdit etmesi gibi öğretmen tutum ve davranışları, öğrencide aşağılanma ve küçümseme duygusu yaratan, özgüvenini zedeleyici tutum ve davranışlardır. Bu tür olumsuz tutum ve davranışların, öğrencinin kişiliğinin oturmasında, kendi

davranışlarını yönlendirmesinde ve olumlu bir dil kullanmasında olumsuz etkileri vardır. Kişi sık sık bu şekilde olumsuz iletişim unsurları ile karşılaşır, o kişinin de bu iletişim yolunu tercih edeceği durumlar sıklaşır. Öğrencilerin, öğretmenleri tarafından maruz kaldıkları bu durumlar, onların sadece eğitim hayatlarında değil, gelecekteki sosyal ve iş hayatlarında da öz güven ve benlik duygusu zayıf bireyler olmasına yol açabilir. Bu sebeple, öğretmenlerin öğrencilerin kendilerine öz güven duymalarını sağlayacak şekilde konuşup davranmaları gerekmektedir.

Araştırmadaki katılımcı öğrencilerin çoğu, öğretmenlerin sürekli sevdiği ya da çalışkan öğrencilere söz vermesini, öğrenciler arasında adaletli davranmamasını ve ayırıcı bir tutum sergilemesini psikolojik şiddet olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu durumda başkaları ile mukayese edilmek de öğrencilerin kendilerini değersiz ve yetersiz hissetmelerine yol açan durumlardan biridir.

Verilen cevaplar arasında öğrenciyi teneffüse çıkarmama, tuvalete yollamama, arkadaşlarıyla konuşmayı yasaklama, en arka sıraya oturtma, söz hakkı vermeme, sevdiği arkadaşından ayrı tutma gibi durumların olduğu görülmektedir. Bu davranışlar öğrencilerin özgürlüklerini kısıtlayan davranışlardır. Öğretmenler bu tür davranışları ceza yöntemleri olarak kullanmakta, öğrencilerin hakkı olan şeyleri yapmasına engel olmaktadır. Kara ve Kutay (2016) tarafından yapılan araştırmanın bulgularında da öğretmenlerin olumsuz söz ve davranışlarını belirlemeye yönelik 226 öğrenciden elde edilen öğrencilerin ifadeleri, bu çalışmada yer alan 25 öğrencinin ifadeleri ile oldukça benzerdir.

Yazılan cevaplara göre, öğrencilerin öğretmenlerinden en sık duydukları ve psikolojik şiddet olarak algıladıkları sözcük ve cümleler, küçümseyen, aşağılayan, yargılayan, alay eden, suçlayan ve rencide eden ifadelerdir. Öğretmenlerin öğrencileri diğer öğrencilerle karşılaştırarak kurdukları cümleler de öğrenciler tarafından psikolojik şiddet olarak algılanmaktadır. Öğretmenler bazen öğrencilerle emir verici ve nezaketsiz bir üslupla konuşmakta, bazen öğrencileri tehdit eden ve gözdağı veren bir tarzı seçmektedir. Direk olarak hakaret içeren argo kelimeler kullanılmasının yanında, küfür ya da argo sayılmayacak kelimelerin ya da lakapların da psikolojik şiddet olarak algılandığı görülmektedir. Ayrıca, vuracak gibi el kaldırma, sertçe masaya vurma gibi fiziksel şiddet çağrıştıran somut hareketlerin yanında, sadece bir bakış ve alaycı bir gülümseme de psikolojik şiddet olarak algılanmaktadır. Öğrencilerin bu anlamda, söz, tutum ve hareketleri psikolojik şiddet olarak algılama konusunda bir tereddütte olmadıkları söylenebilir. Öğretmenin bu konuda suçlama kabul etmemesi, öğrenciye kötü bir söz ya da davranışta bulunmadığını söyleyerek kendini savunması çok bir şey ifade etmemektedir. Önemli olan bu söz ve

davranışların öğrencide hissettirdiği duygular ve ruhunda yarattığı tahribattır.

Ede edilen bulgulara bakıldığında, bu tarz öğretmenlerin öğrencilerinde olumlu bir etki bırakmalarının çok zor olduğu söylenebilir. Bu söz, tutum ve davranışları sergileyen öğretmenler, öğrencilerin daima mükemmel olmasını beklerler. Öğrencilerin hata yapmalarını istemediklerinden, hata yaptıklarında bazen onları cezalandırmak için, bazen cesaretlendirmek için, bazen kendi hatalarını ört bas etmek için bu tür yollara başvurabilirler. Her ne sebeple olursa olsun yıkıcı ve olumsuz içerikli söz, tutum ve davranışların yapıcı ve olumlu olanlarla değiştirilmesi gerektiği unutulmamalıdır. Aksi takdirde öğrenciler kendine güvensiz, başarısız, gergin ve isyankâr olurlar. Bu tür söz, tutum ve davranışlar sergileyen öğretmenin dersine gösterilen ilgi de çok azdır. Aydın'ın (2014) yaptığı araştırmada 'Öğretmeniniz size ne gibi sözler söylediğinde derse karşı ilginiz azalıyor?' sorusuna verdikleri yanıtlar, bu araştırmadaki öğrencilerin psikolojik şiddet olarak algıladıkları şeylerle örtüşmektedir. Özellikle aşağılayıcı, suçlayıcı, reddedici ve emir verici ifadeler öğrencinin derse katılımını zorlaştırmaktadır. Bu nedenle bu tür olumsuz ifadeler yerine öven, onaylayan ve destekleyen ifadeler kullanılmalı ve olumlu geri bildirimler tercih edilmelidir.

Katılımcı öğrenciler, öğretmenlerin psikolojik şiddet içeren söz, tutum ve davranışlara en çok başvurdukları durumların; sınıfta gürültü olduğu, derste soruya yanlış cevap verildiği, sınav sonuçlarının düşük olduğu, başarı oranının yüksek olmadığı, öğretmenin sinirli ya da mutsuz olduğu zamanlar olduğunu söylemişlerdir. Öğrenci derse geç geldiğinde, ödev yapmadığında, arkadaşıyla konuştuğunda, derse dinlemediğinde, tuvalet izni istediğinde, derste söz almadığında, öğretmeni eleştirdiğinde, öğretmen ile zıtladığında, fark etmeden öğretmene karşı bir hata yaptığında, sınırların dışına çıktığında, saygısızlık yaptığında öğretmenlerin şiddeti ile karşı karşıya kaldıklarını ifade etmişlerdir. Aküzüm ve Oral (2015), yaptıkları araştırma sonucu, okullarda görülen yaygın şiddet ortamını destekleyen unsurların eğitimcilerin içinde buldukları okuldaki genel sorunların fazla olması ve öğrenci grubunun sorun çıkartan özelliklerinin olması olarak tespit etmişlerdir. Taşar'ın (2019), biri özel biri devlet okulu son sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmada da "Sizce öğretmenler hangi durumlarda şiddet uygular?" sorusuna her iki lisede de; "öğrenciler saygısızlık yapınca" ve "öğretmene karşı gelince" cevabı verilmiştir. Bu bulgu, araştırma ile örtüşmektedir. Öğrenciler, öğretmenin kişilik özelliklerinin ve günlük hayatta yaşadığı sıkıntıların ve kişisel problemlerinin de söz ve davranışlarını etkilediğini düşünmektedir. Bazen öğretmenlerin, ters gününe geldiği için, bazen de durduk yere şiddet içerikli söz ve tavırlar sergilediklerini belirtmişlerdir. Bu bulgudan

yola çıkararak şiddetin okullarda hala saygı oluşturma aracı olarak kullanıldığını söylemek mümkündür. Oysa olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmanın en önemli faktörlerinden biri etkili iletişim kurmaktır. Sağlıklı bir iletişim ortamı ve olumlu sözcüklerin seçimi, öğrencilerin duygusal olarak da motivasyonunu etkiler. Bu sebeple, öğretmenlerin mesleki bilgilerinin olduğu kadar iletişim becerilerinin de önemi üzerinde durulmalıdır.

Yapılan araştırmada, öğrenciler, öğretmenlerin olumsuz söz, tutum ve davranışlardan kaçınması için geliştirilecek çözüm önerileri olarak öğretmenlerin psikolojik destek almaları ve eğitim görmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuç, Bulut ve Aktaş'ın (2022) çalışmasındaki sonuçlarla örtüşmektedir. Öğrenciler ayrıca, öğretmenlerin ilgili birimlere şikâyet edilmeleri ve ceza almaları gerektiğini düşünmektedir. Bazı öğrenciler de böyle bir durumda öğretmenin öğrenci velisi ile iletişime geçmelerinin önemini vurgulamışlardır. Verilen cevaplara bakıldığında, bazı öğrencilerin psikolojik şiddet uygulayan öğretmenlere mezun olduktan sonra, aynı şekilde davranıp, küçük düşürme isteği ve toplum içinde onları rencide etme arzusunun olduğu görülmektedir. Bu durum bize yine Bulut ve Aktaş'ın (2022) çalışmasında belirtildiği gibi, psikolojik şiddete maruz kalan bireylerin yanlış davranışlar sergilediklerini ve aynı şekilde şiddet gösterdiklerini, saldırganlaşan öğrencilerin intikam duygusu beslediğini göstermektedir. Bu yönüyle, şiddet içeren söz ve davranışlarının içselleştirilmesi ve ileriki dönemlerde topluma aynı şekilde yansması, toplumun bütünlüğü açısından da tehlike arz eder. Bu sebeple, sadece okullarda değil toplumun her kesiminde şiddet olarak algılanacak, söz, tutum ve davranışların önüne geçmek hayati önem taşımaktadır.

Öğrencilerin ideal öğretmen tanımı yaparken üzerinde durdukları ifadeler birbiriyle benzerlik göstermektedir. Öğrenci bakış açısına göre öğretmenlerin sahip olması gereken en önemli beş özellik, saygılı ve anlayışlı olması, empati yapabilmesi, iletişimi kuvvetli olması, öğrenciler arasında ayırım yapmaması/adaletli olması/eşit davranması, öğrenciyi her konuda dinlemesi ve etkili konuşma yeteneğine sahip olmasıdır. Ayrıca öğrenciler öğretmenlerin yargılamayan, destekleyici, rencide etmeyen, yol gösterici, keşfedici, güvenilir, motive edici, eğlenceli, nazik, iyi niyetli, laubali olmayan, verimli ders işleyen, tehdit etmeyen, soğukkanlı, sevgi dolu kişiler olması gerektiğini belirtmişlerdir. Telli, den Brok ve Çakıroğlu (2008), tarafından Bursa'da lise öğrencileri ile yapılan araştırmada da öğrenciler ideal öğretmeni 'yönlendirici, motive edici, cesaretlendirici, saygı duyan, güven aşıl原因 ve başkalarıyla olumlu ilişki kurma potansiyeline sahip bir kişi' olarak tanımlamaktadır.

Öğrencilerin, öğretmenlerde bulunması gereken özellikleri yazarken ifade ettikleri

özellikler daha çok öğretmenlerin kişilik özellikleriyle ve iyi insan olma özellikleriyle ilgilidir. Öğretmenlerin ders anlatma biçimleri ve alan yeterlikleri ile ilgili tanımlamalar çok yoktur. Bunun sebebi, görüşme formunda daha önce sorulan soruların psikolojik şiddet temalı olmasına bağlanabilir.

Öğrencilerle bire bir yapılan görüşmelerde, bazı durumlarda öğrencilerin kişisel olarak öğretmen şiddetine maruz kalmadıkları, sınıfta toplu olarak bu tarz söz, tutum ve davranışlara maruz kaldığı belirtilmiştir. Bazen de sınıfta belli başlı öğrencilerin psikolojik şiddet gördüğü, sorumluluğunu yerine getiren, çalışkan, kurallara uyan öğrencilerin bu durumla pek karşılaşmadığı söylenmiştir. Oysa kime ya da nasıl olduğu fark etmeksizin, psikolojik şiddet içeren söz ve hareketlere şahit olmanın ve o ortamda bulunmanın da aslında o şiddete maruz kalma olduğu unutulmamalıdır. Bu sebeple, öğretmenlerin olumlu iletişim becerilerine sahip olmaları, kullandıkları sözleri özenle seçmeleri, hal ve hareketlerine dikkat etmeleri; öğrencilerinin hem eğitim hayatları hem de sosyal hayatları için çok önemlidir.

5. ÖNERİLER

Toplumu oluşturan bireylerin yetiştirilmesinde aileler kadar öğretmenlerin de etkili olduğu tartışılmaz bir gerçektir. Anaokulu döneminden üniversite bitene kadar, yani bir bireyin tüm eğitim hayatı boyunca, öğretmenler öğrencilere her bakımdan rol model olurlar. Hem öğrencinin kullandıkları dili belirlemede hem zihin yapılarını şekillendirmede hem de sergiledikleri tutum ve davranışlarda öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki payı büyüktür. Bu sebeple, nitelikli olarak yetişmiş öğretmenlere ihtiyacımız vardır. Nitelikli öğretmenlerin genel kültür, alan bilgisi ve pedagojik yönden donanımlı olmasının yanı sıra, söz, tutum ve davranışlarının da olumlu örnek teşkil etmesi gerekmektedir. Bu gerçekten hareketle aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1-Öğretmenlerin psikolojik şiddet olarak algılanan söz, tutum ve davranışlardan haberdar olması çok önemlidir. Öğretmenler bu konuda kendini eğitmeli ve sınıf içinde ve dışında öğrenci beklentilerini göz önünde bulundurmalıdır.

2-Öğretmenlere bu konuda uzman kişiler tarafından hizmet içi eğitim seminerleri verilmelidir. Öğretmenlerin yanı sıra öğrenciler, veliler ve yöneticilerin de bu konuda eğitilmesi önemlidir.

3-Öğretmenler, öğrencilerinin bireysel farklılıklarını, hazır bulunuşluklarını ve beklentilerini iyi belirlemeli, ders işlerken öğrencilere olan tepkilerinde bu özellikleri göz önünde bulundurmalıdır.

4-Öğrencilere her türlü şiddet karşısında tepki gösterebilecekleri ortamların oluşturulması gerekmektedir.

5-Bu araştırma lise öğrencileri ile sınırlıdır. Benzer araştırma anaokulundan üniversiteye tüm kademedeki öğrenciler ile yapılabilir.

6-Öğrencilerin sahip oldukları özelliklerin (yaş, cinsiyet, ailenin gelir durumu, öğrencinin akademik başarısı vs.) onların psikolojik şiddet algılarını etkileyip etkilemediklerini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

7-Öğretmenlerin bazı özelliklerinin (yaş, cinsiyet, medeni durum, anne-baba olma vs.), onların olumsuz söz, tutum ve davranışlarını etkileyip etkilemediğinin tespitine yönelik araştırmalar yapılabilir.

8- Çözüm önerileri geliştirirken, öğrencilerin ihtiyaçları ve şikâyetleri dinlenmeli, onların sürece aktif katılımları sağlanmalıdır.

9-Psikolojik şiddeti öğretmenden gelen şiddet biçiminde algılamak yanlış olduğundan, bu tür şiddeti önleyebilmek için, tüm ortamlardaki (aile, iş ortamı vs.) psikolojik şiddet olaylarına karşı farkındalık sağlanmalı ve bu olayların önlenmesi ya da azaltılması zorunlu olmalıdır.

KAYNAKÇA

- Adalet Bakanlığı (2022). Şiddet nedir? (https://evicisiddet.adalet.gov.tr/SIDDET_NEDIR.html) adresinden 22.10.2022 tarihinde indirilmiştir.
- Akbaşlı, S. , Üredi, L. ve Özmen, G. (2017). Ortaöğretim öğrencilerinin şiddet algılarını incelemeye yönelik bir araştırma (Mersin ili örneği). *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 2(3), 143-168.
- Akbıyık,İ. (2013). İşyerlerinde psikolojik taciz(mobbing) ile bireysel ve kurumsal mücadele için öneriler. *ÇSGB Çalışma Dünyası Dergisi*, 1(2).
- Aküzüm, C. ve Oral, B. (2015). Yönetici ve öğretmen görüşleri açısından okullarda görülen en yaygın şiddet olayları, nedenleri ve çözüm önerileri. *EKEV Akademi Dergisi*, 0(61) ,1-30.
- Aras, Ş., Özan, S., Timbil, S., Şemin,S. ve Kasapçı, O. (2016). Öğrencilerin okulda maruz kaldıkları duygusal ve fiziksel şiddet. *Arch Neuropsychiatry*, 53, 303-310. DOI: 10.5152/npa.2016.11323
- Ataunal, A. (2003). *Niçin ve nasıl bir öğretmen?* Ankara: Milli Eğitim Vakfı Yayınları
- Aydın, S. (2014). Öğretmenlerin sınıfta kullandığı sözel dil üzerine öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 45-57. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25112/265126>
- Bıçakçı, C. (2017). *Psikolojik şiddet: İstanbul'da özel bir öğretim kurumu çalışanları üzerine yapılan araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Bulut, S. ve Aktaş, A. (2022). Öğretmenlerin gösterdikleri psikolojik, sosyal ve fiziksel şiddet. *Humanistic Perspective*, 4(2), 448-465. DOI: 10.47793/hp.
- Bulut,S. (2008). Öğretmenlerden öğrenciye yönelik fiziksel şiddet: Nicel bir araştırma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 105-118.
- Çekin, A. (2014). Çalışma hayatında insan onuruna karşı psikolojik bir şiddet örneği: Mobbing . *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(1), 5-22.
- Dönmez Övür, M. ve Levent, F. (2019). *Eğitim hukuku*. Ankara: Nobel Akademik
- Duman, N. (2019). Yetişkin psikolojik istismarını tanımak. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 5(1), 33-43. DOI: 10.24289/ijsser.478248
- Ehi Yatçı, D. (2011). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin psikolojik şiddete(mobbing) ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi.
- Fettahoğlu, Ö.O. (2008). Örgütlerde psikolojik şiddet (mobbing): Üniversitelerde bir

uygulama (Doktora tezi).

Gordon, T. (2008). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. İstanbul: Profil Yayıncılık

Gürhan N., Erdoğan G. ve Seyran F. (2020). Cinsel şiddet. *MEYAD Akademi*, 1(1), 59-65.

İldeniz, B. (2015). *Okullarda şiddetin nedenleri ve önlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi.

Kara, M. ve Kutay, F. (2016). Dil-davranış ilişkisi açısından ortaokul öğretmenlerinin olumsuz söz ve davranışları. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(15), 315-332.

Karasu, F. ve Bilgen, F. G. (2017). Ailesi tarafından çocuklara uygulanan duygusal ve fiziksel istismar/ihmal davranışları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 22-34.

Kazak, E. ve Buldu, M. (2020). Okul yöneticilerinin psikolojik şiddet içeren söz, tutum ve davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 206-230.

Keser Özcan, N. (2010). Yoğun bakım hemşirelerine yönelik psikolojik şiddet: Niteliksel bir çalışma. *Yoğun Bakım Hemşireliği Dergisi*, 14(2), 45-54.

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2008). Öğrencilerin şiddet algısı.(https://www.meb.gov.tr/earged/earged/siddet_algisi.pdf)adresinden 22.10.2022 tarihinde erişilmiştir.

Özen,S. (2016). Toplumsal cinsiyet perspektifinden işyerinde psikolojik şiddet. *Karatahta İş Yazıları Dergisi*, 4, 123-142.

Özgür, G., Yörükoğlu, g. ve Baysan Arabacı, L. (2011). Lise öğrencilerinin şiddet algıları, şiddet eğilim düzeyleri ve etkileyen faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(2), 53-60.

Pişkin, M., Atik, G., Çınkır, Ş., Öğülmüş, S., Babadoğan, C. ve Çokluk, Ö. (2014). Öğretmen şiddeti ölçeğinin geliştirilmesi ve doğrulanması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 56, 1-24.

Polat, O. (2016). Şiddet. *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*, 22(1), 15-34.

Taşar, H. H. (2019). Eğitimde şiddet ve şiddeti azaltma. *Erciyes İletişim Dergisi*, 6(2), 899-912. DOI: 10.17680/erciyesiletisim.557870

Türkiye Büyük Millet Meclisi (2007). Türkiye’de ortaöğretime devam eden öğrencilerde ve ceza ve infaz kurumlarında bulunan tutuklu ve hükümlü çocuklarda şiddet ve bunu etkileyen etkenlerin saptanması.https://www.tbmm.gov.tr/sirasayi/donem22/yil01/ss1413_Ek_Arastirma_Raporu.pdf adresinden 16.12.2022 tarihinde erişilmiştir.

Telli, S., den Brok, P. ve Çakıroğlu, J. (2008). Teachers’ and students’ perceptions of the

- ideal teacher. *Education and Science*, 33(149), 118-129.
- Torun, A. (2004). İşyerinde zorbalık. *Öneri Dergisi*, 6(22), 183-189. DOI: 10.14783/maruoneri.678698
- Ünlü, M. (2019). *Öğretmen şiddeti ve akran zorbalığına maruz kalan lise öğrencilerinin saldırganlıklarının ve okula ilişkin tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçan Üniversitesi.
- Üstündağ, A. (2020). Duygusal ihmal ve istismara uzmanların bakış açısı. *Journal of Economy Culture and Society*, (61), 125-140. DOI: 10.26650/JECS2019-0038
- World Health Organization (2002) World Report on Violence and Health. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42495/9241545615_eng.pdf adresinden 22.10.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldırım, İ. ve Kızmaz, Z. (2019). Aile içi şiddet ile öğrencilerin akademik başarı durumları arasındaki ilişki: Ortaöğretim öğrencileri üzerine bir araştırma. *Mukaddime*, 10(2), 662-687. DOI: 10.19059/mukaddime.551026
- Yöyen Güneri, E. (2017). Şiddet türleri ve kişilik özellikleri. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 1(1), 35-50. DOI: 10.31461/ybpd.316724

Makale Bilgisi

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi

09.10.2023

Kabul Tarihi

26.11.2023

Anahtar Kelimeler

Yeni Çağ İnanışları,

Şifalanma,

Enerji Şifası,

Şifacı

Türkiye’de Enerji Şifacılığı Üzerine Bir Araştırma

*Burcu DOĞAN KOÇAK

ÖZ

Bu çalışmada, farklı inançların, kadim öğretilerin, geleneksel yöntemlerin, çeşitli felsefi düşüncelerin ve uygulamaların senkretik ve eklektik bir biçimde harmanlanmasından oluşan Yeni Çağ İnanışlarının öne çıkan unsurlarından enerji şifacılığının, Türkiye’de kimler tarafından neden ilgi gördüğü, enerji şifacılığının kendi içinde inşa ettiği karakteristik yapının ne olduğu ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın temel ereği meslek olarak şifacılığı seçmiş kişilerin sosyal, demografik konumlarını anlamak ve onları bu alana yönlendiren süreçleri ve motivasyonlarını değerlendirmektir. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji ile derinlemesine mülakat ve katılımlı gözlem tekniklerinden yararlanılarak, amaçsal örnekleme belirlenen 6’sı kadın, 4’ü erkek, 10 katılımcı ile veri doygunluğuna ulaşıncaya kadar Mayıs 2022 ve Nisan 2023 tarihleri arasında görüşmeler yapılmıştır. Şifa ile ilgili katılımcılara açık uçlu sorular sorulmuş ve verilen cevaplar analiz edilmiştir. Katılımcıları hepsi 40 yaş üzeri, iyi eğitilmiş, orta-üst gelir grubundan, inançlı, çoğunlukla beyaz yakalı profesyonel mesleklerini bırakarak şifacılığı seçmiş kişilerdir. Katılımcılar, iyileşmenin sadece fiziksel sağlıkla sınırlı olmadığını, aynı zamanda duygusal, zihinsel ve ruhsal boyutları da içerdiğine vurgu yapmışlardır. İyileşme süresinde çağdaş tıp yöntemlerinin yanı sıra geleneksel, alternatif, tamamlayıcı ve ruhani yaklaşımların da etkili olduğuna inanılmakta ve katılımcıların bu yöndeki görüşleri ön plana çıkmaktadır.

Atıf: Doğan Koçak, B. (2023). Türkiye’de enerji şifacılığı üzerine bir araştırma. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 6(2), 206-227. DOI: 10.55150/apjec.1373427

Article Information

Article Type

Research Article

Received

09.10.2023

Accepted

26.11.2023

Key Words

New Age Beliefs,
Energy,
Healing,
Healers

A Research Study on Turkish Healers

*Burcu DOĞAN KOÇAK

ABSTRACT

New Age Beliefs are seen as an umbrella term that blends several beliefs, ancient teachings, supernatural factors as well as scientific researches in an eclectic and syncretic way. The aim of this study is to clarify the term "energy healing" which is one of the pillars of New Age Beliefs and try to bring an understanding to the approaches of energy healers in Türkiye. The study aims to clarify the demographic, social, economic positions of the healers and their main motivations or breaking points in choosing to be energy healers professionally. The research has been conducted between May 2022 and April 2023 with the participation of 10 energy healers (6 women, 4 men), by using phenomenology, a qualitative method, with participant observational techniques and in-depth interviews. Participants were asked open-ended questions about healing and their journey in becoming energy healers. The healers are all above 40 years old, well educated, mostly believers of Islam, upper-middle class, generally white-collar professionals who have quit their jobs in order to become energy healers. For them the term "heal" is not only limited to physical health, but it also includes emotional, mental and spiritual dimensions where complementary, alternative and traditional healing methods should be included. The common theme emerged that "well-being" requires a holistic approach and that everyone can find a way to improve themselves according to their own preferences and beliefs.

1. GİRİŞ

Yeni Çağ inanışları , eski ve yeni öğretilerin iç içe geçtiği, manevi öğelerin, bilimsel bilgilerin, kadim geleneklerin ve dinî söylemlerin harmanlandığı bir oluşumdur. Birbirinden farklı birçok alanı kapsayan, sınırları belli olmayan, eklektik ve senkretik bir şemsiye tanım olarak da değerlendirilmektedir (Acar, 2019). Literatürde, alternatif kutsallıklar, kişiye özgü inanış formları, brikolaj-yamalı inançlar gibi çeşitli şekillerde isimlendirildiği görülmektedir. Her kesimden insanın kendi ihtiyaç ve isteklerine uygun felsefeler, öğretiler, uygulamalar ve pratikler bulabileceği yeni çağ öğretileri 1960'lı yıllardan bu yana ülkemizde de dünya genelinde olduğu gibi popülerliğini artırmaktadır. YÇİ, kişilerin bir yandan manevi duygularına hitap ederken öte taraftan maddi, fiziksel, zihinsel ve ruhsal iyi oluş vaatleri sunmaktadır (Özkan, 2014, s.32). Özellikle son yıllarda alana duyulan ilginin artmasıyla birlikte kişisel gelişim kitaplarından, internet sayfalarına, eğitim merkezlerinden inziva kamplarına, yoga stüdyolarından şifa çalışmalarına kadar son derece geniş bir yelpazede kişilere ulaşmakta olduğu gözlemlenmiştir.

Bu çalışmada YÇİ' nin en temel kaynaklarından kabul edilen şifa kavramı çeşitli boyutlarıyla açıklanmaya çalışılmıştır. Günümüzde şifa kavramının "iyileşme, hastalıktan kurtulma, onma" anlamlarını dışında çok daha geniş bir anlamda kullanıldığı görülmektedir (Doğan, 2020, s. 24). Fiziksel, ruhsal ve zihinsel iyi oluşun yanı sıra "şifalanma" kişinin hayatındaki olumsuzluklardan, blokajlardan, onu rahatsız eden döngülerden kurtulması, hayatına maddi, manevi her anlamda bolluk ve bereketi çekmesi, ilişkilerin düzeltilmesi anlamlarında da kullanılmaktadır. Bu bağlamda şifalanmanın bütüncül bir anlamda kullanıldığı ve kişinin "iyi olma halini" (wellness) temsil ettiği söylenebilir (Albanese, 2000, s.32). Bu amaçlarla yapılan çalışmalar ve uygulamalara olan ilginin artması, şifa alanına ilgi duyanlar ve çeşitli öğretileri uygulayanlar kadar aldıkları eğitimler sonrası kendilerini enerji şifacısı olarak gören ve bunu bir mesleğe dönüştürerek hayatlarını bu şekilde idame ettiren kişilerin sayısının da gün geçtikçe çoğalması konuyu araştırma gerekliliği oluşturmuştur. Araştırma sonucunda YÇİ yaklaşımlarının şifa kavramına bakış açısını değiştirip dönüştürdüğünü ve geleneksel bağlamın dışında farklı özellikler yüklediğini söylemek mümkün gözükmektedir.

Enerji şifası başlığı altında toplanabilecek uygulamalardan Türkiye'de en çok Reiki, Theta Healing, Biyoenerji ve EFT (Emotional Freedom Techiques/Duygusal Özgürleşme Teknikleri) gibi tekniklerin ilgi gördüğü yapılan araştırmalardan çıkan

sonuçlardır. Dolayısıyla bu çalışmada bahsi geçen yöntemler tanıtılmaya çalışılarak bu alanlardan yararlanarak şifa vermeyi meslek edinmiş kişilerin genel sosyal, demografik konumları ve yaklaşımları anlaşılmasına çalışılmıştır.

1.1. Yeni Çağ İnanışları

YÇİ'nin filizlenmesinde insanlık tarihinde çeşitli toplumsal, ekonomik, politik ve ideolojik kırılma noktalarına işaret eden dönemlerin etkisi olduğundan bahsetmek mümkündür. Batı'da Aydınlanma süreci ile başlayan, hayatı, insanı, kutsal ile ilgili olanı algılamının değişmesi (Mirza, 2014, s. 69), insan aklına, bilime verilen önemin artışı, modernite, sekülerleşme, rasyonalite, teknolojik ilerlemeler ve tüm bunlara bağlı olarak toplumsal yapıdaki değişimler bu süreçlerin en öne çıkanları olarak değerlendirilebilir.

Geleneksel toplumsal yapıların çözülmesi, dini otoritenin azalması, temel dayanışma biçimlerinin (aile, akrabalık bağları, komşuluk, cemaat, lonca vb.) ve toplumsal birliklerin zayıflaması gibi nedenler kişilerin bu ihtiyaçlarını karşılayabilmek için farklı arayışlara yönelmelerine sebep olmuştur. Bu değişimlerin yanı sıra küreselleşme, uluslararası göç, çoğulculuk, iletişim ve ulaşım teknolojileri, bilimsel ilerlemeler, internet ve dijitalleşme gibi birçok faktör, çeşitli inanış ve uygulamaların yayılmasını, dolaşıma girmesini ve farklılaşmasını kolaylaştırarak bu süreçte önemli bir rol oynamaktadır (Aygül ve Gürbüz, 2021).

Modern yaşamın getirilerinde bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmelerle özellikle Batı toplumları daha önce görülmemiş bir şekilde maddi bolluk ve refaha ulaşmış, tıp alanındaki gelişmeler ile daha sağlıklı ve uzun ömürler sürer olmuş, ölümcül hastalıkların birçoğu bertaraf edilmiştir. Bir yandan bu olumlu tablo varken öte yandan da peş peşe gelen Dünya savaşları, kitle imha silahları ile milyonların ölümlerine şahit olunmuş, modernitenin getirilerine karşı bir güven kaybı ve hayal kırıklığı yaşanmaya başlanmıştır. Zaman içinde modern hayatın getirilerinde umduğunu bulamayan, çareyi tüketimde arayan bireyler "bir şeylerin eksik" olduğu duygusu ve "metafiziği yaşayamama" (Merter, 2012, s. 282) gerilimi ile alternatif kabul edilebilecek olan oluşumlara yönelmişlerdir.

YÇİ'nin oluşup yayılmasında Vietnam Savaşının da önemli bir yeri vardır. Bu savaş dolayısıyla oluşan savaş karşıtı protesto hareketleri 1960'larda ABD'de başlayarak dünya geneline özellikle üniversite öğrencileri arasında yayılmıştır. 1960'lı yıllar, geleneksel siyaseti ve toplumsal ahlaki sorgulayan, muhalif grupların "karşı kültür hareketinin" toplumsal yapıdan ekonomik değişimlere kadar pek çok alanda etkin olduğu bir dönemdir (Uysal, 2015, s. 15). Batı kültürünün sert, rasyonel ve duygulardan

kopuk tavrına karşın Doğu dinlerinin manevi yönü, karşı kültürün teşvik ettiği sosyal yapıdan gelen gençler arasında Batı toplumlarında oluşan toplumsal ortama yanıt vermek için uygun bulunmuştur (Glock, 1976, s. 355). Bu yeni durum, modernleşme ve sekülerleşmenin de etkileri ile “insan aklına verilen aşırı önemin” toplum genelinde oluşturduğu bir tepki, bir eleştiri olarak okunabileceği (Cox, 1979, s. 100) gibi bir yandan da modernitenin doğal bir getirisi olarak değerlendirmek de mümkündür (Davie, 2005, s. 182). Uzak Doğudan gelen gurular tarafından kurulan meditasyon okulları, şifa-iyileştirme, terapi grupları, herkesin kişisel ilgi ve alakasına uygun bulabileceği sayısız ruhani konuda eğitim veren gruplara katılanların sayısı bu dönemde artış göstermiştir (Başkaya, 2006, s. 8). Televizyon kanalları, dergiler ve çok sayıda kuruluş aracılığıyla yeni çağ söylemleri ve uygulamaları önce Avrupa ve ABD’de ardından dünya genelinde ilgi çekmeye başlamıştır.

YÇİ, uyarlanabilir ve değişime açık bir dünya görüşüdür. Ruhani anlayış ve çağdaş bilimsel teorilerin yanı sıra eski ve köklü ezoterik felsefeler ve çağdaş psişik yaşam uygulamalarını içeren çok kapsamlı bir bilgi birikiminin sonucu olarak geliştirilmiştir (Aubyn, 1998, s. 7). Aynı zamanda çevrecilik, mistisizm, spiritüalizm, sağlık, parapsikoloji ve psikoloji gibi çok çeşitli entelektüel konuları da kapsayarak bunlara yeni yorumlar eklemektedir. YÇİ, senkretik ve eklektik yapısıyla birbirinden farklı ve bağımsız gözükebilecek birçok unsuru bir araya getirerek kişilere seçme özgürlüğü vermekte, tek bir doğruya, hakikate bağlı kalma zorunluluğunu ortadan kaldırmaktadır. Senkretizm adı verilen karma pratikler bütünü, birçok kültür ve bölgede ortaya çıkmış din, inanış, felsefe ve uygulamanın bir araya getirilmesiyle oluşturulmaktadır (Özkan, 2008, s. 319). Diğer taraftan eklektizm, birçok din, inanış, felsefe ve öğretinin unsurlarını kullanarak, her birinden seçimler yaparak yeni bir sistem yaratma girişimidir. Bu, yeni çağ hareketinin kapsayıcı özelliğidir, “ya o ya bu” nun yerini “ve” almış (Bauman, 2018, s. 18), seçim yapmak yerine birleştirmek tercih edilir hâle gelmiştir.

YÇİ’nin hem geleneksel dinlere hem de modern bilime genel olarak mesafeli durduğu düşünülmeyle birlikte, her ikisinden de yararlanılmaktadır, modern bilimin yönlerini içselleştirmekte ve bunları yeni yollarla uygulamaktadır (Barnes ve Sered, 2008, s. 57). Yeni çağ yazarları bilimsel aklı reddetmemekle birlikte, bilimin insan ve evren hakkındaki anlayışının tek başına yetersiz olduğunu, Batı’nın bilimsel fikirlerinin Doğu’nun sezgisel yaklaşımıyla birleştirilmesi gerektiğini savunmaktadırlar. YÇİ’nin örgütsel yapısı, tüm dinlerden ve düşünce ekollerinden çeşitli fikir ve uygulamaları benimsemesi için elverişli bir iklim yaratmıştır. Ancak yeni çağ, diğer din ve düşünce ekollerinden öğrendiği kavram ve yöntemleri zaman içinde özümsemiş, onlara kendi söylemlerinin temeli olarak kullanabileceği yeni yorumlar getirmiştir (Gökpinar, 2015,

s. 10). Bu hareketin üyeleri hem maneviyatın hem de bilimin birbirini dışlayan ve ilgisiz disiplinler olduğunu varsaymanın zararlı ve yanlış olduğunu iddia etmektedirler (Popov, 2019, s.1). Bu felsefeyi daha açık bir şekilde temsil etmek için yeni çağ hareketi; yeni-maneviyatçılık ve yeni-bilim olarak yeniden adlandırmıştır. Tüm alanlardaki bu yenilik fikri YÇİ'nin temelini oluşturmuştur (Aubyn, 1998, s. 7).

Sağlık başlığı altında, modern tıbbın yetersiz kaldığı durumlarda, kimi zaman alternatif, kimi zaman geleneksel uygulamalardan yararlanan YÇİ kişilere bir umut ışığı oluşturmaktadır. YÇİ'nin önem verdiği bir alan olan tamamlayıcı tıp, mevcut bilimin aksine, insanı beden ve ruh olmak üzere bir bütün olarak kabul etmektedir. Tamamlayıcı/bütünsel tıp, her insanın zihni, bedeni, duyguları ve ruhu arasındaki etkileşimlerden oluşan bir bütün olduğu fikrine dayanmaktadır. Kendini gerçekleştirmeyi ve dönüşümü teşvik eden bu teknikler, diğer terapötik güçlerle birleşmek üzere insanın içinde var olduğu düşünülen potansiyelle ilişkin yönleriyle sıklıkla metafizik bir dünya görüşünü paylaşmaktadır (Kirman, 2010, s. 288).

İster hareket ister akım ister yaklaşım olarak nitelendirilsin; bu “yeni durum”; dinleyici merkezli bir yapıdan ziyade danışan merkezli bir yapının belirginleştiği bir hareketlilik öngörüldüğü için önemlidir (Aupers ve Houtman, 2006, s. 201).

1.2. Yeni Çağ İnanışlarında Şifa

Şifa vermek “iyi etmek, sağlığına kavuşturmak” manasına gelirken şifacı iyi eden, sağlığa kavuşturan kişi anlamında kullanılmaktadır. İngilizcede şifa “heal” kelimesi ile karşılanmakta; sağlığa veya “sağlamlığa” geri dönmek, tedavi olmak ve bir kişiyi manevi bütünlüğe geri döndürmek olarak tarif edilmekte; heal fiilinden türemiş olan “healer” kelimesi şifacı, şifa veren veya iyileştiren anlamlarına gelmektedir (Yalvaç Arıcı, 2021). Şifa özünde dini bir kavram olarak karşımıza çıkmakta ve geleneksel inançların hemen hepsinde şifa kavramına ve şifalanmaya yönelik ritüeller, dualar, uygulamalara rastlanmaktadır (Aysoy, 2013, s. 158).

Yeni çağ felsefesinin temelinde insan ve doğanın birliği, beraberliği ve uyumu düşüncesini merkezine oturtan ve evren, dünya, insan, hayvanlar ve bitkiler âlemini bir bütün olarak gören pagan ve şaman geleneklerinin olduğunu söylemek mümkündür (Gün, 2014, s. 12). Bu düşünceye göre insan bedeninin sadece fiziksel bedenden oluştuğunu kabul eden modern tıp tarafından insanın ruhani yönü göz ardı edilmiş, “modern tıp tedavi etme ilminde muhteşem bir gelişme kaydederken, iyileştirme sanatını kaybetmiştir” (Foster ve Anderson, 1978, s. 137).

YÇİ'ye göre hastalıklar bu hayatta veya kimi inanışlara göre önceki hayatlardan taşıdığımız yüklerin yansımasıdır. Yaşadığı hastalıklardan, olumsuzluklardan kişi

kendisi sorumludur (Hay, 2018, s. 163), dolayısıyla hastalıkları yok etmek de yine kendi elindedir. Fiziksel bedenlerimiz birer makine gibi sadece parçalardan oluşmamakta, ruhumuz ve zihnimizle koordine hareket etmektedir (Aubyn, 1998, s. 65). Devamlı düşünülen ve söylenen sözler, beden yapısını, şeklini, sağlığını veya hastalıklarını oluşturmaktadır. Hastalıklar, bedenimiz aracılığıyla iç dünyamızın bastırığımız seslerini bize duyurmaya, bir şeylerin yolunda gitmediğini söylemeye çalışmaktadırlar (Brennan, 1987, s. 142).

YÇİ'de dünya hayatı bir öğrenme süreci olarak değerlendirildiğinden, hastalık bir öğretmen olarak görülmektedir. Bununla birlikte ölüm de aynı şekilde bir felaket değil bu dünyadaki süremizin sona erdiğini gösteren, bir halden başka bir hale geçmemizin vaktinin geldiğine işaret eden ve son derece doğal olan bir süreçtir. Çağdaş insan, doğadan uzaklaştıkça canlı olmanın doğal getirisi olan ölüm fikrinden de uzaklaşmaya, bilimin ve teknolojinin getirdiği güvenle onu "yenmeye" çabalamaktadır (Fromm, 2023, s. 61). Onun bu yanılgısı ile özünden kopması sıkıntılarının temelini oluşturmaktadır. Buradan hareketle YÇİ'de Doğu felsefesinin izlerini görmek mümkündür.

Dünya nüfusunun dörtte birinin ilaçlar yerine şifalı bitkileri tercih ettiği günümüzde tamamlayıcı tıbbın insanı bedensel, duygusal ve psikolojik olarak ele alması ile meditasyon, dua, yoga gibi uygulamaların kişilerin manevi dünyalarına da iyi geldiği saptanmıştır. Son yıllarda "ruhani tıp" veya "manevi tıp" olarak nitelendirilen ve duanın gücüne dayanan tedavi yöntemlerine önem verilmektedir. ABD'de bazı hastanelerde bulunan alternatif tıp uzmanları dua eden ve ilahi bir güce inanan insanların daha çabuk iyileştiklerini belirtmişlerdir (Hunt ve Lightly, 2009, s. 153).

"Tamamlayıcı tıp" terimi, geleneksel tıbbi bakıma ek olarak ve onu desteklemek amacıyla kullanılan tıbbi uygulamaları ifade etmektedir (Aslan, 2016, s. 363). Öte yandan, kelime anlamı "bütünsel" olan holistik tıp, herkes tarafından aranan türden sağlıklı bir yaşamı teşvik etmek amacıyla tüm fiziksel, sosyal, duygusal ve ruhsal unsurları dikkate alan bir tıbbi paradigma olarak tanımlanmaktadır. Bütüncül tıp, biyolojik bakış açısının bedenle sınırlı bakış açısına karşı çıkararak her hastalığın kişiye özgü olduğunu ve temelde psikolojik, sosyal, kültürel ve tarihsel birikimleri taşıdığını savunan bir yaklaşımdır. Tamamlayıcı tıp başlığı altında kutsal bir yönü olmayanlar da vardır; masaj, organik beslenme, egzersizler gibi bedenin kendi içinde sahip olduğu iyileştirici yetenekleri ortaya çıkarmaya yönelik olanlar, bunlar arasında sayılabilir. Bu bağlamda bütüncül tıp, geleneksel tıp ve tamamlayıcı tıp sıklıkla birbirleriyle bağlantılı olarak veya birbirlerinin yerine kullanılmaktadır.

Dünyanın dört bir yanındaki insanlar, geleneksel tedavi yöntemlerinin çağdaş teorilerle yeniden birleştirilmesine ve özellikle modern tıbbın yetersiz kaldığı durumlarda tamamlayıcı tıbbı yönelmeye sıcak bakmaktadır. Çok çeşitli tamamlayıcı tıp uygulamaları bulunmakla birlikte en öne çıkan enerji ile şifa teknikleridir.

1.3. Enerji ile Şifa

YÇİ'de kendini gerçekleştirme ve dönüşümü teşvik eden şifa teknikleri, diğer terapötik güçlerle birleşmek üzere insanın içinde var olduğu düşünülen potansiyele ilişkin yönleriyle sıklıkla metafizik bir dünya görüşünü paylaşmaktadır (Kirman, 2010, s. 288). Enerji şifa teknikleri genel kanıya göre zamanın başlangıcından beri kullanılmaktadır. Bu paradigmaya göre, enerji ve titreşim nasıl maddeyi oluşturuyorsa, aynı unsurlar insanı da oluşturmaktadır. Dolayısıyla, enerji şifası tekniklerinde rahatsızlıkların, ilaçlar ve cerrahi müdahale yerine saf enerji ile tedavi edilebileceği savunulmaktadır (Wynee, 2017, s. 22). Enerji şifacılığının temeli, şifacının evrenden enerji çekmesi, bu enerjiyi hasta bedene yönlendirmesi ve ardından iyileşmeyi sağlamak için bedenin dengesini yeniden kurmasıdır. Bu yaklaşıma göre, evrenin var olan tüm enerjiyi depoladığını ve insanların kullanımı için hazır tuttuğunu hatırlamak en temel şifa ilkesidir (Aubyn, 1998, s. 47-50).

Öte yandan YÇİ'de enerji şifası bağlamında "şifa" kelimesi farklı anlamlarda da kullanılmaktadır. Bunlar; bedensel, zihinsel, ruhsal iyi oluşu temsil ettikleri gibi kişinin ilişkilerinde, iş yaşamında, maddi durumlarındaki sıkıntıları çözmek, hayatına bolluk bereket katmak, doğru partneri hayatına çekmek, rahatsızlık duyduğu duygu, düşünce ve alışkanlıklarını değiştirip dönüştürmek için de kullanılabilirliği savunulur. Oldukça geniş bir yelpazede incelenebilecek olan enerji ile şifa yöntemlerinin temelde ortak paydalarda buluştuklarını bazen birtakım nüanslar, uygulama farklılıkları ve kullandıkları terminoloji açısından farklılıklar sergileyebileceklerini söylemek mümkündür. Burada gerçekleştirilen görüşmelerde bahsi geçen uygulamalar kısaca anlatılmaya çalışılacaktır.

1.3.1. Enerji ile Şifa Yöntemleri

Reiki: İster hayvan ister insan olsun, her canlının kendine özgü bir ısı ve enerjisi bulunmaktadır. Bir canlının bedenini ayakta tutan yaşam gücü olan bu enerjiye tüm uygarlıklar birçok isim vermiştir (Stein, 2019, s. 25). Reiki, dünyanın dışındaki daha yüksek düzlemlerden kaynaklanan bir enerji olması bakımından enerjinin fiziksel veya kimyasal formlarından farklıdır; bazıları bu enerjiyi "Tanrı", bazıları "Yüksek Benlik" ve "İlk Kaynak" olarak adlandırmaktadır. İstenirse insanlara, bitkilere, hayvanlara,

konutlar gibi cansız varlıklara ya da içilen suya uygulanarak iyileştirici özellikleri artırılabilir. Ayrıca, reikin homeopati veya şifalı bitkilerle birleştirilmesinin oldukça olumlu sonuçlar verdiği iddia edilmektedir. Genel olarak reikin amacı küçük hastalıkları hafifletmek ve daha ciddi hastalıkların iyileşmesini hızlandırmaktır. Reiki tekniğini kullanırken şifacı ve hastanın aynı mekânda bulunmasına gerek yoktur. Şifacı, kaynak ile uzaktaki alıcı arasında bir kanal görevi görerek de şifa sürecini yürütebilmektedir (Ateş ve Ates, 2003, s. 90-91). Reiki bir din olmadığı gibi herhangi bir tarikat, mezhep ya da başka bir dini organizasyonun parçası da değildir. Çeşitli dinlere, mezheplere, tarikatlara ya da kültürel bağları olan herkes reiki uygulayabilir.

Theta Healing: Teta şifası, kişinin tüm dikkatini, içindeki tüm varlıkları yaratan "Her Şeyin Yaratacısına" yönelttiği bir dua aracılığıyla insanlığa fiziksel, zihinsel, psikolojik ve ruhsal şifa sağlayan bir meditasyon tekniğidir. Saptanmış olan beş beyin dalgasından biri olan teta dalgası, bir enerji terapisi tekniği olan teta şifası tarafından danışanları iyileştirmek için kullanılmaktadır. Bu öğretilerde insanlardaki birçok rahatsızlığın kökeninin bilinçaltında olduğu düşünülmektedir. Teta tekniği kullanıldığında insanlar bilinçaltında hareket etme şansına sahip olurlar. Teta tekniği ile bilinçaltında gelişen ya da bilinçaltındaki bir programın yol açtığı rahatsızlıkların tedavi edilmesinin mümkün olduğu iddia edilmektedir. Bu iyileşmenin Tanrı-bilinci olarak bilinen bir durumda gerçekleştiği belirtilmektedir (Stibal, 2017, s. 15, 29). Teta şifası sadece bireylerin fiziksel hastalıklardan kurtulmasına yardımcı olan bir teknik değil, aynı zamanda duygusal, zihinsel ve ruhsal sorunlara çözüm bulan bir bilinçaltı terapi şeklidir.

Biyoenerji: Biyoenerji, enerji kelimesiyle birlikte kullanıldığında basitçe yaşam enerjisini ifade etmektedir. İnsan bedeni ve diğer tüm canlılar bir tür doğal enerji olan biyoenerjiye sahiptir. Biyoenerji, bütüncül bir duruş sergileyen, insanı beden, zihin ve ruhtan oluşan bir bütün olarak kabul eden ve bu anlayışı çeşitli rahatsızlıkların tedavisi sürecinde kullanan bir şifa yöntemidir. Özellikle bağışıklık sistemini güçlendirmek ve vücudun enerjisini enerji merkezlerine eşit olarak dağıtmak için çok etkili bir yaklaşımdır (Dağistanlı, 2010, s. 103). İyi enerjilerin değiş tokuşuna ve kötü enerjilerin yok edilmesine izin veren kozmik enerjinin bir başka biçimidir. Canlılık bilimi olarak da bilinen biyoenerji tekniğinin Orta Asya'nın Tibet bölgesindeki eski Türk şamanları tarafından geliştirildiği ve 18.000 yıllık bir geçmişe sahip olduğu düşünülmektedir (Walker, 2007, s. 47).

EFT (Emotional Freedom Techniques–Duygusal Özgürleşme Teknikleri): Bu teknik, vücudun enerjisini dengelemek için akupunktur noktalarına elle dokunmayı içermektedir. Akupresür de bu teknikle birlikte enerji bedeninden olumsuz duyguları

uzaklaştırmak ve bunların yerine olumlu duyguları yerleştirmek için kullanılmaktadır. Yöntemin kökenlerinin milattan önceki süreçlere dayandığı ve özellikle Uzak Doğu'da çeşitli alimlerce kullanıldığı ifade edilmektedir. Neredeyse tüm enerji şifa yöntemleri insan davranışlarının bilinçaltı zihin tarafından etkilendiğini iddia etmektedir (Ersönmez, 2009, s. 12). Bu bağlamda yöntem, kişinin geçmişte yaşadığı, fiziksel bedende çeşitli hastalıklara ve enerji bedeninde tıkanıklıklara yol açan olumsuz duyguları geride bırakmasını, telkin yoluyla olumlu duygular dünyasına girmesini sağlayan bir duygusal özgürleşme tekniğidir (Esmes, 2009).

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırma konusuyla ilgili gerçekliğin kapsamlı ve bütüncül bir şekilde kavranabilmesi, kişilerin sosyal hayata, olaylara, yaşadıklarına yükledikleri anlamların, değerlerin detaylı bir şekilde anlaşılabilmesi ve tasvir edilebilmesi açısından (Altunışık, Coşkun ve Yıldırım, 2010, s. 302) nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji tercih edilmiştir. Fenomenolojik araştırmalarda araştırmacı, sübjektif bir fenomen üzerinde durarak birey veya grubun anlatımlarıyla yaşanmış olan tecrübeleri, bu tecrübeleri nasıl anlamlandırdıklarını aktarmaya çalışır (Creswell, 2009). Üzerinde sınırlı çalışmalar olan enerji şifacılarının yaklaşım ve değerlendirmeleri keşfedilmeye çalışıldığından keşif yönelimli nitel yaklaşım araştırmacıya bu olanağı tanımaktadır (Patton, 2018, s. 25).

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda amaçlı bir şekilde seçilmiş nispeten küçük örneklere derinlemesine odaklanılır. Az sayıda insandan gelen derinlemesine bilgiler bir olguyu keşfetmek ve çeşitliliği, farklılığı keşfetmek açısından daha yararlı (Coşkun, Altunışık ve Yıldırım, 2017) olduğundan grubu tam temsil kabiliyeti olan, homojen ve amaçlı örneklem seçilmiştir. Burada araştırma evrenindeki çeşitliliği yansıtan, araştırma amacına uygun bir örneklem oluşturmak hedeflenmiştir (Neuman, 2012, s. 395).

Çalışma grubu oluşturulurken araştırmacının kişisel tanışıklığı olan bireylere ulaşılmış, çalışmanın ilerleyen aşamalarında buradan hareketle kartopu tekniğiyle belirlenen kriterler doğrultusunda veri doygunluğuna ulaşıncaya dek genişletilmiştir. Tarafsızlığın korunabilmesi açısından araştırmacının tanışıklığı olan kişilerle yapılan görüşmelerin değerlendirmeleri bulgulara dahil edilmemiştir. Mayıs 2022- Nisan 2023 tarihleri arasında eğitim, yaş, cinsiyet, ailevi ve mesleki geçmişleri mümkün olduğunca farklı toplam 10 kişi ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiş, görüşme

sayısının belirlenmesi için veri doygunluğu kriteri esas alınmıştır. En kısıtı 4 saat en uzun aralıklarla 2 gün olmak üzere katılımcıların yardımlarıyla konuyla ilgili geniş bir anlayış geliştirilmesi mümkün olmuştur. Buradan hareketle, araştırmacının evreni, mesleğini “enerji şifacısı” olarak tanımlayan ve bu alandan maddi bir kazanç elde eden kişilerdir. Çalışma grubu ise Türkiye’de yaşayan, Türk enerji şifacılarıdır.

2.3. Araştırmanın Veri Toplama Teknikleri

Bu araştırmada, araştırma konusu ile ilgili detaylı verilere ulaşabilmek maksadıyla “derinlemesine görüşme” ve “katılımlı gözlem” araştırma teknikleri kullanılmıştır. Bu tekniklerle, araştırılan topluluğu dışarıdan tanımlamak yerine “içeriden” bir bakış açısıyla değerlendirme olanağı elde edilirken açık uçlu soruların sorulması ile konunun her yönüyle anlaşılması mümkün olmaktadır. Bu tekniğin seçilmesindeki bir diğer amaç ise araştırmacının araştırma sürecine birebir dâhil olarak görüşmeleri amaca uygun yönlendirebilmesi, katılımcılara gerekli görülen zamanlarda daha detaylı sorular yöneltebilmesi, açıklama yapması ve katılımcıların araştırma konusu ile ilgili algı ve kavrayışlarının kapsamlı bir şekilde anlaşılmasına olanak tanınmasıdır (Kümbetoğlu, 2008, s. 71).

2.4. Araştırmanın Soruları

Araştırmacının tanışıklığı olan üç şifacı ile gerçekleştirilen pilot görüşmelerin ardından soruların anlaşılabilirliğinden ve amaca uygun olduğundan emin olunarak sorulara son şekli verilmiştir. Enerji şifacısı olan kişilerin demografik bilgileri ile ilgili soruların ardından 5 ana başlıkta toplanabilecek olan 20’ den fazla soru yöneltilmiştir. Bunlar:

- YÇİ ve Şifa alanıyla ilgilenme süreciniz nasıl başlamıştır?
- Şifayı, şifalanmayı nasıl tanımlarsınız? Geleneksel tıp, bütünsel tıp, alternatif tıp ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
- Hangi yöntemleri ne amaçla uyguluyorsunuz? Danışanlarınız en çok ne amaçla size gelmekte?
- Alanın ekonomik boyutu ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
- Kendi manevi dünyanızı, inanç ve kutsal ile olan ilişkinizi nasıl tanımlarsınız? Şifanın manevi boyutunu nasıl değerlendirirsiniz?

2.5. Araştırmanın Veri Analizi

Bu çalışma kapsamında mülakatlar sonucunda toplanan veriler içerik analiz yöntemi ile incelenerek detaylandırılmış, tablo hâline getirilmek üzere sözel veriler kategorize edilmiştir. Benzer anlamlara sahip veriler aynı kodlar altına yerleştirilecek temalar,

örüntüler ve ilişkiler belirlenmiştir (Akarsu ve Akarsu, 2019). Bu süreçte özellikle örtülü ve gömülü desenler daha derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde çözümlenmiştir. Katılımcıların verdiği cevaplar incelenirken, bu cevapların altında yatan gizli anlamları ve örtük mesajları açığa çıkarmak amacıyla dikkatli bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu şekilde, araştırmanın temel amaçları doğrultusunda önemli bulgular elde edilmiş ve analiz sonuçları zengin bir perspektifle sunulmuştur.

2.6. Araştırmacının Rolü

Bu çalışmada araştırmacı, yukarıda değinilen katılımlı gözlem ve derinlemesine mülakat teknikleri ile araştırmaya dâhil bir pozisyonda yer almaktadır. Bu çalışma türü, çalışılan grubu dışarıdan tanımlama ve anlama girişiminden öte grubun içinde bizzat yer alarak grup içindeki bireylerin kendilerini ve oluşumu nasıl değerlendirip tanımladıklarını kendi ifadeleriyle anlamak açısından diğer araştırma çeşitlerinden farklılaşır. Tüm enerji şifacılarıyla birebir görüşmeler yapılarak düzenledikleri eğitim, uygulama ve seminerlere katılım sağlanmıştır. Anlamlar ve değerlendirmelerle yüklü bir araştırma alanı olduğundan her bir katılımcı ile birebir, uzun saatler süren görüşmelerden elde edilen veriler mümkün olduğu kadar araştırmacının kendi değer yargıları, varsayımları ve görüşlerinden bağımsız bir şekilde katılımcıların kendi ifadeleriyle aktarılmaya çalışılmıştır.

2.7. Etik

Araştırma süresince katılımcılara araştırmanın ne amaçla yapıldığı, verdikleri bilgilerin nerede ne şekilde kullanılacağı ile ilgili detaylı bilgilendirme yapılmıştır. Kendi rıza ve onayları olmaksızın hiçbir bilginin paylaşılmayacağı, isimlerinin gizli tutulacağı, diledikleri zaman görüşmeden vazgeçebilecekleri, verdikleri onayı geri çekebilecekleri kendilerine bildirilmiştir. Tüm katılımcılardan imzalı onam formları alınmış, verdikleri bilgiler yorum katılmaksızın aktarılmıştır.

Çalışma boyunca başkalarına ait fikir ve görüşlere özen gösterilmiş, bilimsel kurallar göz önünde bulundurularak atıf yapılmaksızın bilgiler aktarılmamıştır.

Araştırmanın etik kurallara uygunluğu, İstanbul Beykent Üniversitesi tarafından 02.08.2022 tarihinde E-45778635-050.99-64524 numaralı Etik Kurul Onayı ile onaylanmıştır.

2.8. Araştırmanın Kolaylaştırıcıları ve Sınırlılıkları

Nitel araştırmaların doğası gereği araştırmaların uzun sürmesi ve verileri derlemenin zahmetli olması gibi olası sorunlarla karşılaşmıştır. Çalışma, veri toplama işleminde kullanılmış olan görüşme tekniğinin tüm sınırlılıklarını içermektedir. Araştırma

sonuçları, çalışmaya dâhil etmek için seçilen katılımcıların verdikleri cevaplar ile ve katılımcıların ifade ettiklerini araştırmacının anlayıp aktarabilme yeteneği ile sınırlıdır. Öte yandan hem uzun zaman alan hem maliyetli olan bu eğitime katılım, araştırmacının vakit ve bütçe ayırmasıyla da sınırlıdır.

Çalışmanın başlangıcını ve seyrini kolaylaştıran çeşitli unsurlar da olmuştur. Özellikle nitel araştırmalarda karşılıklı tanışıklık ve güven duyguların araştırmacının seyrini ve sonuçlarını olumlu yönde etkilediği göz önünde bulundurulduğunda (Strauss ve Corbin, 2014) yapılan ön görüşmelerde araştırmacının şahsen tanıdığı kişiler ile görüşülmesi ve çalışma grubuna onların yardımlarıyla ulaşılması sürece önemli katkı sağlamıştır.

3. BULGULAR

Tablo 1. Katılımcı Yaş, Medeni Durum, Eğitim, İkamet Bölgesi

Katılımcı	Yaş	Medeni Durum	Eğitim	İkamet
K1	42	Bekar	YL	İstanbul
K2	51	Evli	Lise	Ankara
K3	45	Evli	Üniversite	İstanbul
K4	41	Evli	Üniversite	İstanbul
K5	58	Evli	Lise	İstanbul
K6	53	Boşanmış	Üniversite	İstanbul
E1	48	Evli	Doktora	Bodrum
E2	49	Boşanmış	YL	İstanbul
E3	44	Evli	YL	İstanbul
E4	43	Bekar	Üniversite	Foça

Katılımcılar kadın ise K, erkek ise E olarak kodlanmış ve görüşmenin yapıldığı sıraya göre yanlarına sayı eklenmiştir. Örneğin ilk sırada görüşme yapılan kadın katılımcı K1 şeklinde kodlanmıştır. 10 katılımcının hepsi 41-58 yaşları arasında olup lise mezunu olan iki katılımcı dışında hepsi en az üniversite mezunudur. 2 katılımcı hariç hepsi en az bir yabancı dil bildiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların 6'sı kadın 4'ü erkektir. Katılımcıların ikisi bekar, ikisi boşanmış, diğerleri ise evlidir¹. Katılımcıların çoğu İstanbul'da ikamet ederken birisi Foça'da, birisi Ankara'da, birisi de Bodrum'da hayatını sürdürmektedir. İstanbul'da bulunan katılımcılar da sık sık Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde eğitim vermekte, seminerler düzenlemekte ve "şifa kampları" organize etmektedirler. Bu verilerden hareketle enerji şifacılarının oldukça mobil olduklarını, özellikle Ege bölgesinin 2-3 günlük kamplar için sıklıkla tercih edildiğini söylemek mümkün gözükmektedir. Şifacıların en gencinin 41 yaşında olması şifacı olabilmek için belli bir yaşanmışlık, birikim ve tecrübe gerektirdiğinin göstergesi olarak

¹ İki katılımcının ikinci evlilikleri

okunabilmektedir. Hepsi 30'lu yaşların insan hayatında bir kırılma dönemini temsil ettiğinden bahsetmiş ve uzun yıllar süren eğitime katıldıklarını, önce kendilerinde değişim ve dönüşüm yaşadıklarını sonradan "evrenden gelen bu sonsuz güç ile başkalarının şifa yolculuğunda aracı olmaya" yöneldiklerinden bahsetmişlerdir.

Hepsi kendi ifadeleriyle orta-üst gelir düzeyine ve yaşam standardına sahiplerdir. 7 katılımcı kurumsal şirketlerde üst düzey yöneticilik yapmakta olduklarını ve zaman içinde mesleklerini bırakarak "tamamen bu alana" yönelmeyi seçtiklerini dile getirmişlerdir. Katılımcımız olan tüm şifacıların sürdürmekte oldukları meslekleri bırakarak bambaşka bir yola sapma şansını elde etmeleri de zaten mevcut ekonomik durumlarının rahatlığına bağlanabilir. Bu noktada Fuller'in (2001, s. 103) ABD'de YÇİ takipçileri için yaptığı "beyaz yakalı, eğitilmiş, varlıklı" tanımlamalarının desteklenmektedir.

Katılımcılara 5 ana başlıkta toparlanabilecek çeşitli sorular sorulmuş ve verilen cevaplar söylem analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Verilen cevapların ana temaları ve örüntüleri aşağıda sırasıyla paylaşılmıştır.

3.1. Yeni Çağ İnanışları ve Şifa Alanıyla İlgilenme Süreçlerinin Başlaması

Tablo 2. Enerji Şifacılarının Şifa Alanıyla İlgilenmeye Başlama Nedenleri

Enerji Şifasına Yönelme Süreçleri	N=10
Fiziksel Şifa Arayışı	2
Ruhsal-Zihinsel Şifa Arayışı	4
Anlam Arayışı	2
Diğer	2

Katılımcıların verdiği cevaplardan çıkan ortak sonuç, şifacılığın farklı nedenlerle tercih edildiği ve insanların bu alanı kişisel, ruhsal, zihinsel, fiziksel ve/veya manevi sebeplerle yöneldiği şeklindedir. Her katılımcının farklı bir motivasyona sahip olduğu görülmekte, bu da şifacılığın çok yönlü bir uygulama olduğunu göstermektedir. Katılımcılardan E2 şifacılığın "*bir aile geleneği*" olduğunu dolayısıyla "*belli bir olgunluğa erişince tamamen kendini buna adadığını*" belirtirken, iki katılımcı (K4, E3) fiziksel sıkıntılarını çözüm ararken ilgilendikleri yöntemlerle "*tanıştıklarını*" dile getirmiş, dört katılımcı (K1, K2, K3, K5) "*bir türlü tam olarak çözemedikleri*" ruhsal, zihinsel sorunlara değinmiş ve iki katılımcı (E4, K6) "*anlamsızlık*" şikayetleri ile arayışa girdiklerini ve şifa yöntemleri ile "*hayatlarının değiştiğini*" belirtmişler, bir katılımcı ise (E1) "*zaman içinde hayatın onu bu yola sürüklediğini*" söylemiştir. Kimileri içsel huzur ve kişisel gelişim arayışıyla yaklaşırken, kimileri dini inançlarına uygun bir şekilde şifacılığı benimsemekte ve bazıları da daha genel bir evrensel denge ve iyilik amacı taşımaktadır. Bu sonuçlar, şifacılığın çok çeşitli insan ihtiyaçlarına hitap ettiğini ve farklı motivasyonlarla uygulandığını göstermektedir. Öte yandan yoğun iş hayatından, stresten, koşturmacadan, toplumsal baskılardan, dayatılan kalıplardan

bunalma, "bir boşluk hissi" ve huzuru aramak sıkça tekrarlanan ortak motivasyonlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tüm katılımcılar YÇİ'nin diğer birçok koluyla özellikle şifa başlığı altındaki alanlarla yakından ilgili ve bilgilidirler. Kişinin bu hayatta olma amacı hayatı tecrübe etmek, kendisini, kendi özünü tanımak olduğundan tüm kaynakların bu uğurda seferber edilmesi gerektiği ve gerçek gelişimin ve özgürlüğün kişinin ancak kendisini gerçekten tanıması ve yüzleşmesi ile elde edilebileceğine değinmişlerdir.

Tüm katılımcılar aktif olarak enerji şifacılığı yapmakta ve gelirlerini bu meslekten elde etmektedirler. Önceki mesleklerini bırakma sebepleri sorulduğunda ise alınan ortak cevaplar "yorgunluk, bıkkınlık, halsizlik, isteksizlik, sorumluluk, mecburiyet ve başkalarının doğrularına göre yaşamaya tepki, kendini bulma" en çok tekrarlanan gerekçeler olmuştur. Belli bir maddi doygunluğa, "başarıya" ulaşma, boşanma, çocuk doğumu, sevilen birinin kaybı, geçirilen bir fiziksel/ruhsal rahatsızlığın genellikle bir tetikleyici etkisi olduğu gözlemlenmiştir.

3.2. Şifa, Şifalanma ve Geleneksel Tıp, Bütünsel Tıp/ Alternatif Tıp ile İlgili Görüşleri

Katılımcıların şifalanma ile ilgili düşüncelerinden çıkan ortak sonuç, şifanın çok boyutlu bir kavram olduğu ve her katılımcının bu kavramı farklı bir şekilde deneyimlediği şeklindedir. Katılımcılar, şifayı fiziksel sağlık sorunlarını iyileştirmenin ötesinde, ruhsal, zihinsel ve manevi iyileşme süreci olarak gördüklerini ifade etmektedirler. Şifayı, çağdaş tıp yöntemlerinin ötesinde bir yaklaşım olarak algılamakta ve bu yaklaşımın insanın bedeni, zihni ve ruhuyla uyumlu çalıştığını düşünmektedirler. Katılımcılar, şifanın sadece semptomları tedavi etmekle sınırlı olmadığını, aynı zamanda kök nedenlere odaklandığını ve insanların içsel dengesini yeniden sağlama yolunda yardımcı olduğunu vurgulamaktadırlar. Katılımcılar, şifanın kişinin içsel huzuru ve dengeyi bulmasına yardımcı olduğunu ve bu nedenle yaşam kalitesini artırdığını ifade etmişlerdir.

Katılımcılardan hiç birisi modern bilimi ve tıbbı reddetmemekte ancak kimi zaman yetersiz kaldığını, insanı bütün olarak algılamaktan ziyade tıp doktorlarının hastalanmış kişiyi "makinenin parçalarını inceler gibi, parça parça, bölge bölge" ele aldıklarını oysaki "insanın bedeninin bir bütün olduğunu, onun da ruhtan ve zihinden bağımsız düşünülemeyeceğini, tüm hastalıkların, sıkıntıların kökeninin insanın iç dünyasının yansımaları" olduğu söylemi sıklıkla görüşmelerimiz esnasında karşımıza çıkmıştır. Her zaman öncelikle alanında uzman tıp doktorlarına gidilmesini tavsiye ettiklerini ancak sağlıklı olmanın bir bütün olması dolayısıyla birtakım önlemlerin hastalanmadan alınmasının gerektiğini ve "koruyucu tıbbın" önemini gittikçe artacağına inandıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcılarımızın yorumlarına göre hastalıklar, hayatımızda sorun veya problem olarak değerlendirdiğimiz şeylerin tümü aslında birer uyarı mahiyetindedir ve hayatımızda birtakım değişiklikler yapmamız gerektiği konusunda bize rehberlik eden

sinyallerdir. Dolayısıyla bunları bastırmak yerine bize ne anlattıklarını duymamız, ona göre “kendimize ve hayatımıza çeki düzen vermemiz gerekmektedir”.

3.3. Uygulanan Yöntemler ve Danışanların Şifacılara Gelme Nedenleri

Tablo 3. Katılımcıların Uyguladıkları Yöntemler

Yöntem	Katılımcı
Biyoenerji	Hepsi
EFT	K2, K4, K5, E1
Reiki	K1, K2, K3, K4, K6, E2, E3
Theta Healing	K1, K2, K4, K6, E1, E2
Diğer	K3, K4, K5, K6, E1, E2, E3

Şifacıların kullandıkları yöntemler çeşitlilik göstermekle birlikte hepsinin ortak noktası evrenden gelen enerjiyi danışanın kendi potansiyeli, düşünce gücü ve değişim arzusu ile birleştirerek şifalanmalarını sağlamaktır. Birçok katılımcı yukarıda bahsedildiği gibi biyoenerji, Theta Healing, Reiki, EFT yöntemlerinden yararlanmakta, yer yer de kendilerinin yıllar içinde geliştirmiş oldukları farklı birtakım uygulamaları da eklemektedirler. Dolayısıyla her şifacının kendisine has bir yöntem uyguladığını ve gelen kişinin talebi doğrultusunda “şifa sepetinden doğru malzemeleri çıkartarak²” yardımcı olmaya çalıştıkları belirtilmektedir. Özellikle bu noktada tüm YÇİ için belirtilen eklektik ve senkretik yapı karşımıza çıkmakta, K3, Kuran’dan ve dualardan yararlandığından bahsederken, K5 danışanın ihtiyacına göre kurşun dökerek “enerji temizliği” yaptığından, E3 ise Runik sembollerden³ yararlandığından ve danışanlarına ihtiyaçlarına göre bu sembollerden oluşan kolye vb. aksesuarlar yaparak taşmalarını istediğinden söz etmektedir. K4 ise özellikle fiziksel sağlık ile ilgili konularda meleklerden de yardım istediğini, baş melek İsrail’in sağlıktan sorumlu olduğuna inandıklarını bazı durumlarda da melek kartlarının kişilere yol gösterdiğini belirtmiştir. E2, danışanlarının astrolojik haritalarından yararlandığını belirtmiş, E1 ise nümerolojinin kendisine danışanlarıyla ilgili yol gösterdiğinden bahsetmiştir. Tüm katılımcılar düşünce gücüne, niyete ve meditasyonun önemine değinmişlerdir.

Katılımcılar kendileri ile görüşmeye gelen kişilerin taleplerinin oldukça değişken olduğundan bahsetmişlerdir. En sık gelen talepler arasında kişileri rahatsız eden kaygı, endişe, panik, depresyon, takıntı gibi “yaşam kalitelerini düşüren” duygu ve düşüncelerde kurtulma isteklerinin yanı sıra sıkça vurgulanan “anlamsızlık” sorunudur. Hayatlarında sıkça tekrar eden döngüleri kırmak isteyen, hayatına bolluk, bereket, huzur çekmek isteyen, özel hayatlarında veya genel olarak ilişkilerinde çözemedikleri problemleri çözmek için destek alanlar olduğu gibi özellikle modern tıbbın çaresiz kaldığı kimi ağır hastalıklar yaşayan sevdikleri için gelerek onları enerji yoluyla iyileştirme amacıyla olanlar da bulunmaktadır.

² K4’ün ifadesidir.

³ Runik semboller, sihribazların ritüeller sırasında kullandıkları, genel olarak büyüdü olduğuna inanılan sembol ve işaretlerin ortak adıdır

Enerji ile şifalanmayı herkesin yapabileceğini, her insanda doğuştan bu potansiyelin olduğunu *“sadece nasıl yapılacağını öğrenip enerji kanallarının açılması ve zihnin eğitilmesi gerektiği”* sıklıkla vurgulanmıştır.

3.4. Şifanın Ekonomik Boyutu

Katılımcıların hepsi yıllar süren, çeşitli illerde, yurt dışında çeşitli ülkelerde eğitimlere, seminerlere ve kamplara katılmışlardır. Bu süreç için hepsi oldukça yüklü maddi harcamalar yaptıklarını ancak *“buna değer”* olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu yorumlardan yola çıkarak enerji ile şifa sürecinin ister katılımcı ister uygulayıcı boyutunda olsun oldukça masraflı bir süreç olduğu da ortaya çıkmaktadır.

Enerji ile şifa seanslarının fiyatlarının yüksekliği ile ilgili gelen eleştirilere ise bunun *“alma verme dengesi”* olduğunu, onların da zaman ve emeklerine karşılık belli bir ücret talep etmelerinin çok doğal olduğunu yine de kimi zaman çeşitli yerlerde ücretsiz eğitimler, seminerler verdiklerinden de bahsetmişlerdir.

Tüm katılımcılar her alanda ve her meslekte olduğu gibi burada da *“şarlatanların”* olabileceğini ancak şifa arayanların mutlaka bir şekilde doğru insanlara yöneleceklerini, *“proses”* e güvenilmesi gerektiğinin altını çizmişlerdir. Şifacılar göre kişilerin yanlış insanlara gitmelerinin de bir sebebi olduğu ve doğru zaman geldiğinde doğru şifacı ile kişinin mutlaka bir şekilde buluşacaklarına değinmişlerdir. Sisteme, evrene, akışa, kadere güvenme olarak ifade edilebilecek olan bu tavır tüm enerji şifacılarında ortak olarak görülmektedir.

Katılımcılardan hiçbirisi uygulamaları esnasında kişilerden ayrıca farklı ürünler almalarını, kullanmalarını talep etmediklerini, dolayısıyla seans ücretleri dışında danışanların herhangi bir masrafa girmelerinin gerekli olmadığını belirtmişlerdir.

3.5. İnançlar, Din ve Kutsal ile ilgili yaklaşımları

Katılımcıların 7’si kendilerini *“dindar”* olarak tanımlarken 3’ü *“inançlı”* olarak değerlendirmişlerdir. Bu üç kişi, evrene, yaratıcı güce, ilahi akla, her şeyin özünün bir olduğuna dair inançlarından bahsetmişler ancak belirli bir kurumsal dine bağlı hissetmediklerini, tüm dinlerin bir olduğunu vurgulamışlardır. Tüm katılımcılar kurumsal dinlerin haricinde evrene, doğaya, dünyadaki canlı cansız her şeye bir kutsallık atfettikleri görülebilmektedir. Uyguladıkları yöntemlerin kesinlikle hiçbir dini inançla çelişmediğini, *“yaratıcının izniyle evrende mevcut olan enerjinin kişiye ulaşması için sadece aracılık yaptıklarını”* şifanın da Allah’tan geldiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, katılımcıların çoğunluğunun geleneksel bir din anlayışına sahip olduğu ve enerji şifalanmasıyla inançlarını uyumlu hale getirdikleri gözlemlenmektedir. Ayrıca ayet ve hadislerde de enerji ile şifalanmaya dair örneklerin bulunduğunu belirtmişlerdir. Buradaki genel tutum YÇİ’nin senkretik yapısını, farklı inanç ve felsefelerle uyumlanabilme özelliğini gözler önüne sermektedir. Öte yandan enerji şifacılarının sıklıkla enerji, frekans, titreşim, kuantum

⁴ İslam dini kastedilmektedir

gibi kavramlara yer vermeleri ve yapılan bilimsel araştırmaların enerji ile şifalanma alanını desteklediğine dair bulgularını sıklıkla paylaşmaları hem dinden ve inançlardan hem de bilimden destek bularak uygulamalarını meşrulaştırma yoluna gittikleri gözlemlenebilmektedir.

Özellikle Türkiye’de İslam öncesi geleneklerin, şifa yöntemlerinin yüzyıllardır kullanılagelmesi, şaman ve kamların tarihimizdeki mevcudiyetleri ölkemiz özelince enerji şifacılığı uygulamalarının birçoğunun ismi farklı olsa da aynı özden geldiklerine dair söylemi pekiştirmekte ve Türk halkına daha sıcak ve yakın gelmektedir. Katılımcılarımızdan E2, anneannesinin de şifacı olduğundan, onlarda “*el verme*” usulü nesillerdir bu düzenin devam ettiğinden bahsetmiş diğerleri ise kendi tercih ve araştırmaları sonucu bu alana yöneldiklerinin altını çizmiştir.

4. SONUÇ

YÇİ, modern bilim, mistisizm, inançlar, inanışlar, öğretiler, uygulamalar, felsefeler ve düşünce akımlarından oluşan senkretik ve eklektik bir karışımdır ve çağdaş insanın birçok alanda özellikle manevi dünyasıyla ilgili boşlukları doldurmaya aday gözükmetedir (Aydın, 2005, s.15). YÇİ’nin en önemli dalları kişisel gelişim ve şifacılıktır. Çalışma grubunu oluşturan katılımcılarla yapılan görüşmelere dayanarak enerji şifası yaklaşımlarıyla ilgilenen kişilerle ilgili bazı genel sonuçlar çıkarılmıştır. Bu görüşmeler, enerji şifası yöntemlerini kullanan kişilerin çoğunluğunun eğitimi, orta yaş üstü ve orta-üst gelir seviyesine mensup kişiler olduğunu ortaya koymuştur. Enerji şifacılığına yönelen kişilerin büyük çoğunluğu inançlı ve kurumsal dinlere bağlı kişilerden oluşmaktadır. Katılımcılar bu uygulamaları kendi dini inanç ve pratikleri ile sentezleyerek, Türk gelenek, görenek ve yaşam tarzıyla birleştirmektedirler. Ölkemizde özellikle kişisel gelişim ve şifa üzerine söylem ve uygulamaların oldukça talep gördüğu ve ilgi çektiği görölmektedir. Buna ek olarak, şifa yöntemlerinin Türk-İslam kültüründen birçok dini uygulama ve inancı da içerdii (Köse, 2011, s.17), halkımıza bu yüzden yakın geldiği gözlemlenmiştir.

Şifacıların, uyguladıkları yöntemler karşılığında aldıkları ücretleri doğal değerlendirmekte ve sıkça kullanılan “alma-verme” dengesi ile meşrulaştırıldığı gözlemlenmiştir. Kişilerin enerji ile şifaya yönlenmelerindeki sebeplerin başında modern hayatın getirilerinden olan tükenmişlik, yorgunluk, depresyon gibi sıkıntılar olabileceği gibi bir hastalık, sevilen birinin kaybı, boşanma, çocuk doğumu gibi hayatta dönüm noktaları olabilen unsurlar da gözlemlenmiştir. İnsanlar geleneksel tedavinin kendilerine yardımcı olamadığı ve kendilerini umutsuz hissettikleri durumlarda enerji şifa yöntemlerine başvurmaktadırlar. Buna ek olarak, kişinin içinde bulunduğu kötü ruh halinden kurtulması için kendisini her şeyden değerli olduğuna

inandırıcı bu stratejileri kullanması kolaylaşmaktadır.

Şifacılar tarafından başvuran kişilerin temel motivasyonlarının birkaç kategoride değerlendirilebileceği görülmüştür. Buna göre:

- Fiziksel, ruhsal-zihinsel (kaygı, depresyon, huzursuzluk, mutsuzluk, vb.) sorunlara şifa arayanlar,
- Travmalar ve Ailevi Sorunlar: Yaşadıkları ve atlattıkları travmalar, ailevi sorunlar ve çocuklarla ilgili konular ile ilgili şifa arayanlar,
- Aileleri, çevreleri, yakınları ile ilişkilerini düzeltmek isteyip, hayatlarına “doğru insanları”, her anlamda bolluk-bereketi çekmek isteyenler,
- İç dünyaları, kendi özlere ile bağlantı kurmak, pozitif dönüşüm yaşamak isteyenler olarak sıralanabilmektedir.

Enerji ile şifaya olan ilgi ve talebin gittikçe arttığı, medyanın da etkisiyle her kesimden insanın bir şekilde dikkatini çekmesi enerji şifacılarının sayısının da bunlara paralel olarak artacağına sinyalini vermektedir. Öte yandan yöntemlerin kolay olması, uzun yıllar sürecektir kurumsal eğitim gerektirmemesi, ilaç, vb. vermemesi de cazibesini artırmaktadır. Gittikçe genişlemekte ve yaygınlaşmakta olan bu alanda farklı araştırmaların gerçekleştirilmesi konunun her boyuttan anlaşılmasını olası kılacaktır.

KAYNAKÇA

- Albanese, C. L. (2000). The aura of wellness: Subtle-energy healing and new age religion. *Religion and American Culture*, 10(1), 29-55.
- Aslan, R. (2016). Hekimlikte alternatif ve tamamlayıcı tıbbi yaklaşımlar. *Afyon, Kocatepe Veteriner Dergisi*, 9(4), 363-371.
- Ateş, E. ve Ateş, R. (2003). *Geleceğimiz ellerimizin arasında: Reiki ile Türkiye’de büyük dönüşüm* (2. Baskı). İstanbul: Dharma Yayınları.
- Aubyn, L. (1998). *New age* (N. Mines, çev.). İzmir: Ege Meta Yayınları.
- Aupers, S. ve Houtman, R. (2006). *Beyond the spiritual supermarket: The social and public significance of new age spirituality*. *Journal of Contemporary Religion*, 21(2), 201-222.
- Aydın, C. (2008). *Dinsel fundamentalizm ile yeni çağ inançlarına yönelik tutumlar arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Aysoy, M. (2013). *Şifa Bu Değil* (1. Baskı). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Barnes, L. L. ve Sered, S. S. (2004). *Religion and Healing in America*. Oxford University Press.
- Başkaya, Ş. (2006). *New age hareketi: modern bir dinsellik biçiminin sosyo-kültürel analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Bauman, Z. (2018). *Akışkan hayat* (A. E. Pilgir, çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Berg, B. L. ve Lune, H. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Eğitim Yayınevi.
- Brennan, B. A. (1988). *Hands of light: A guide to healing through the human energy field*. Random House.
- Ceyhan, D. ve Yiğit, T. (2016). Güncel tamamlayıcı ve alternatif tıbbi tedavilerin sağlık uygulamalarındaki yeri. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 178-189.
- Cox, H. G. (1977). *Turning east: The promise and peril of the new orientalism*. Simon & Schuster.
- Dağistanlı, Ş. (2010). *Biyoenerji* (1. Baskı). İstanbul: Dharma Yayınları.
- Davie, G. (2005). *Modern Avrupa’da din*. İstanbul: Küre.
- Doğan, E. (2020). *Türkiye’de New Age hareketi: Şifacı grupların sosyo-ekonomik ve kültürel tabanı üzerine sosyolojik bir inceleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Esmez, Z. (2009). *Duygusal Özgürleşme Tekniği’ni (Emotional Freedom Technique-EFT)*

- öğrenen uygulayıcıların tekniği algılayışları (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yedi Tepe Üniversitesi, İstanbul.
- Foster, G. M. ve Anderson, B. G. (1978). *Medical anthropology* (3. Baskı). New York: John Wiley & Sons.
- Fromm, E. (2023). *Psikanaliz ve Zen Budizmi* (İ. Güngören, çev.). İstanbul: Say Yayıncılık.
- Glock, C. Y. (1976). *Consciousness among contemporary youth*. The New Religious Consciousness.
- Gökpınar, N. (2015). Hermes ve hermetizm. *Ruh ve Madde Dergisi*, (667), 10-14.
- Hay, L. (2018). *Düşünce gücüyle tedavi* (N. Gün, çev.). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Hunt, S. ve Lightly, N. (2009). Tamamlayıcı tıp sosyolojisi: Alternatif tıp sağlıklı bir alternatif sunuyor mu? A. Giddens (Ed.), *Sosyoloji: Başlangıç okumaları* (G. Altaylar, çev.) içinde (ss. 147-157). İstanbul: Say Yayınları.
- Kirman, M. (2010). *Yeni dini hareketler sosyolojisi*. Ankara: Birleşik Yayınevi.
- Kümbetoğlu, B. (2008). *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma*. Bağlam Yayıncılık.
- Merter, M. (2013). *Dokuz yüz katlı insan* (12. Baskı). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Mirza, G.A. (2018). *Yeni dinselleşme eğilimleri ve maneviyat arayışları* (1. Baskı). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Neuman, W. L. (2012). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nicel ve nitel yaklaşımlar I-II Cilt* (5. Basım). İstanbul: Yayın Odası.
- Özkan, A. R. (2008). Seküler dindarlık biçimleri: yeni dini hareketler. A. İ. Güngör (Ed.), *Sekülerleşme ve Dini Canlanma Sempozyumu* içinde (s. 307-322). Ankara: Dinler Tarihi Araştırmaları-VI.
- Patton, M. Q. (2018). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage.
- Popov, M. (2019). *Carl Sagan ile bilim ve ruhsallık üzerine*. Bilyay Vakfı. http://www.bilyay.org.tr/makale_detay.php?id=1483901616 adresinden 10 Mart 2023 tarihinde erişildi.
- Stein, D. (2019). *Bir şifa sanatı kılavuzu reiki esasları* (5. Baskı, S. Ertüzün, çev.). İstanbul: Arıtan Yayınevi.
- Stibal, V. (2017). *Theta healing: Sıra dışı bir enerji yaklaşımına giriş*, (B. Karace, çev.). İstanbul: Nemesis Kitap.
- Tiryakian, E. A. (1972). Toward the sociology of esoteric culture. *American Journal of Sociology*, 78(3), 491-512.
- Uysal, E. (2015). 20. yüzyıl new age akımı üzerine karşılaştırmalı bir analiz (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi, Ankara.

- Walker, J. K. (2007). *The concise guide to today's religions and spirituality: Includes hundreds of definitions of sects, cults, and occult organizations alternative spiritual beliefs christian denominations leaders, teachings, and practices.* Harvest House Publishers.
- WHO. (2023). World Health Organisation International. <http://who.int.org/en/list> adresinden 10 Mart 2023 tarihinde erişildi.
- Wynee, A. (2017). *Enerji şifası* (E. Boyacıoğlu, çev.). İstanbul: Ganj Yayıncılık.
- Yalvaç Arıcı, H. (2021). Modern şifacılık yönelimlerinden enerji şifacılığı uygulamaları. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, (11), 233-267.

Makale Bilgisi

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi

01.10.2023

Kabul Tarihi

06.12.2023

Anahtar Kelimeler

Lisans Eğitimi,

Sınıf Öğretmenliği,

İlk Okuma ve Yazma

Öğretimi,

Beklenti

Öğretmen Adaylarının İlk Okuma ve Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Beklentileri ve Beklentilerin Karşılanma Durumu

*İbrahim Halil YURDAKAL

ÖZ

Bu araştırmada sınıf öğretmenliği adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimi dersine ilişkin beklentileri ve bu beklentilerin gerçekleşme durumlarını belirlemek amaçlanmıştır. Nitel yaklaşımlardan durum araştırması desenine göre yapılandırılan araştırmanın örneklemini amaçlı örnekleme modellerinden ölçüt örnekleme ile seçilen 29 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Örneklemin 21'i kadın 8'i erkek olup tüm örneklem lisans ikinci sınıf öğrencisi ve ilk okuma yazma öğretimi dersini ilk kez alan adaylardan oluşmaktadır. Araştırmanın verileri hazırlanan ve 8 sorudan oluşan açık uçlu soru formu ile toplanmıştır. 2022-2023 eğitim-öğretim yılı güz dönemi başında ders öncesi toplanan ilk veriler ile dönem sonu toplanan veriler karşılaştırılarak sonuçlar analiz edilmiştir. Analiz sürecinde içerik analizi kullanılmış olup oluşturulan kod ve temalar tablolar ile gösterilmiş ve alıntılar ile desteklenmiştir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında öğretmen adaylarının dönem başı beklentileri ile dönem sonu bu beklentilerinin karşılanma düzeyleri uyusmaktadır. Dersin pratiğe dönük olması ve ders dışı öğretmenlik mesleğini yaparken kullanabilecekleri ek bilgilerin verilmesi öğretmen adayları tarafından olumlu karşılanmıştır. Adaylar ders kapsamında bazı düzenlemeler gerektiğine işaret etmiş olup özellikle dersin pratik kısmının MEB okullarında uygulanması, daha fazla materyal geliştirilmesi ve ders saatinin artırılması gerektiğini vurgulamıştır. Adayların dönem başı beklentileri ile ders içeriği kıyaslandığında ise özellikle çocuk psikolojisini anlayabilme, materyal geliştirme becerisi, sınıf yönetimi becerisi, etkili iletişim becerisi, etkinlik hazırlayabilme, sınıf içi problemleri çözebilme ve sınıfın fiziksel düzenlemesi gibi bilgi ve beceriler ders içeriğinde olmamasına rağmen öğrenciler tarafından dersten beklentiler şeklinde sunulmuştur. Her ne kadar dersin öğretim elemanları içerik dışında ek bilgiler ile bu kazanımları / becerileri kazandırabilecek olsa da öğrencilerin beklentileri ile ders içeriğinin uyusmadığı söylenebilir.

Atf: Yurdakal, İ. H. (2023). Öğretmen adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimi dersine ilişkin beklentileri ve beklentilerin karşılanma durumu. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 6(2), 228-245. . DOI: 10.55150/apjec.1369572

Article Information

Article Type
Research Article

Received
01.10.2023

Accepted
06.12.2023

Key Words
Undergraduate
Education,
Primary School Teaching,
Primary Reading And
Writing Teaching,
Expectations

Expectations of Teacher Candidates Regarding the First Reading and Writing Teaching Course and the Situation of Meeting the Expectations

*İbrahim Halil YURDAKAL

ABSTRACT

This research aims to determine the expectations of classroom teacher candidates regarding the primary reading and writing course and the realization of these expectations. The sample of the research, which was structured according to the case study design, one of the qualitative approaches, consists of 29 classroom teacher candidates selected by criterion sampling from purposeful sampling models. 21 of the sample are female and 8 are male, and the entire sample consists of second-year undergraduate students and candidates taking the primary reading and writing course for the first time. The data of the research was collected with an open-ended questionnaire consisting of 8 questions. The results were analyzed by comparing the first data collected before the class at the beginning of the fall semester of the 2022-2023 academic year with the data collected at the end of the semester. Content analysis was used in the analysis process, and the codes and themes created were shown in tables and supported with quotations. When we look at the findings of the research, the expectations of the teacher candidates at the beginning of the semester and the level of satisfaction of these expectations at the end of the semester match. The fact that the course was practice-oriented and that it provided additional information that they could use outside the classroom while teaching was welcomed by the prospective teachers. Candidates pointed out that some arrangements were needed within the scope of the course and emphasized that especially the practical part of the course should be implemented in MEB schools, more materials should be developed and class hours should be increased. When the candidates' expectations at the beginning of the semester are compared with the course content, knowledge and skills such as understanding child psychology, material development skills, classroom management skills, effective communication skills, ability to prepare activities, solving in-class problems and physical arrangement of the classroom are considered as expectations by the students even though they are not included in the course content. presented. Although the course instructors can provide these gains/skills with additional information outside the content, it can be said that the students' expectations and the course content do not match.

1. GİRİŞ

Her dönemin kendine has özelliklerinden ötürü bireylerden beklenen özellikler de döneme uygun olarak değişmektedir. İçinde bulunduğumuz döneme bilgi çağı, dijital çağ gibi adlandırmalar yapılmaktadır. Bu dönemde bireylerden ihtiyaç duydukları bilgileri edinmeleri, anlamaları, içselleştirmeleri (Yurdakal ve Kırmızı, 2013, s. 3304) yeniden kurgulamaları ve gereksinim anında kullanmaları beklenmektedir. Bu süreçte özellikle bilgi edinme araçlarının ve bilgi edinme becerilerinin yeterli düzeyde olması elzemdir. Özellikle bilgi çağına uygun olarak hazırlanan 21. yy becerileri günümüzde bireylerin sahip olması gereken anahtar beceriler hakkında fikir vermektedir. Her ne kadar 21. yüzyıl becerilerinin evrensel tanımının sunulamadığı bilirse de (Joynes, Rossignoli ve Amonoo-Kuofi, 2019) yaratıcılık, farklı düşünme, eleştirel düşünme, takım çalışması, iş özerkliği, gelişmiş bilişsel ve kişilerarası beceriler, sosyal ve yurttaşlık yeterlikleri, sorumlu ulusal ve küresel vatandaşlık, karşılıklı bağımlılık bilinci, çeşitliliği kabul etme ve anlama, tanıma ve geliştirme, kişisel özellikler, araçların etkileşimli kullanımı, ana dilde ve yabancı dillerde iletişim, matematiksel ve bilimsel yeterlilik, dijital yeterlilik, inisiyatif alma ve girişimcilik duygusu, hesap verebilirlik, liderlik, kültürel farkındalık ve ifade, fiziksel refah gibi becerilerin 21. yy'de bireylerin ihtiyaç duyduğu anahtar beceriler oldukları söylenebilir (Chalkiadaki, 2018)

Özellikle okuma bilgi edinme sürecinde oldukça önem arz etmektedir. Yurdakal ve Karadağ'a (2016, s. 109) göre bilginin bu kadar değerli olduğu günümüzde etkili bir okuma becerisine sahip olmak birey için bir gereklilik/zorunluluk olarak görülmektedir. Bireylerden yalnızca göz ile yapılan okuma beklenilmemekte; okunulan bilgiyi anlamlandırması, analiz etmesi, değerlendirme yapması ve sonuç olarak bu bilgiyi sentezlemesi de beklenmektedir. Bu şekilde okuma ile edinilen bilgi bireylerde; kendine güven, olayların derinine inme becerisi, farklı bakış açılarını görme, güncel olayları yorumlama, farklı bakış açılarını karşılaştırma, entelektüel bilgi birikimini artırma, bu sayede sosyal çevrede kabul edilir bir kültürel altyapı edinme, kendini gerçekleştirme sağlama gibi birçok ayrıcalık sağlamaktadır. Bilgi çağında her ne kadar kitaptan okuma yerini dijital okuma / ekran okuma / tablet okuma gibi olgulara bıraksa da söz konusu becerinin temel varsayımları değişmemektedir. Dijital okuma ile kullanılan araçların değişmesi söz konusuysa göz ile alınan verilerin zihinde yapılandırılması süreci benzer şekilde devam etmektedir.

Yazma becerisi de bilginin paylaşılması ya da yayılması amacıyla bu süreçte önemli

bir beceri olarak dikkat çekmektedir. Yurdakal ve Kırmızı'ya (2022, s. 129) göre bireylerin verimli yazı yazması son yıllarda üzerinde önemle durulan bir konudur. Özellikle ilkokul yıllarında kazandırılan yazma becerisi yaşam boyu etkisini sürdürmekte birey yazarak da kendini ifade edebilmektedir. Bu nedenle yazmanın temel bir gereksinim olduğu hissettirilmeli ve öğrenci yazmanın yaşamın önemli bir parçası olduğunu bilmelidir. Bu kapsamda bilgi çağında okuma ve yazmanın önemi yadsınamaz. Bireylerin etkili bir okuma ve yazma becerisine sahip olması için özellikle ilkokul birinci sınıfta temel düzeyde ilk okuma ve yazma becerisini kazanması elzemdir. İlk okuma ve yazma öğretimi dersi ülkemizde sınıf öğretmenleri tarafından verilmektedir. Bu nedenle lisans düzeyinde sınıf öğretmeni adaylarının söz konusu derse hâkim olmaları ve hem teorik hem de pratik becerileri lisans düzeyinde kazanmaları gerekmektedir. Özellikle üniversite düzeyinde ilk okuma ve yazma öğretimine dönük pratik deneyimlerin olmaması mesleğe başladıklarında hem öğretmenlere hem de öğrencilere sorun yaratmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin köy okullarında tek öğretmen ya da yeni atanmış birkaç öğretmenle görev yapması, destek olacak kıdemli bir öğretmenin olmaması durumu göz önüne alındığında lisans düzeyinde bu derse dönük pratik deneyimlerin kazanılması elzemdir.

İlk okuma ve yazma öğretimi dersine ilişkin farklı öğretim elemanlarının farklı içerikler ve ders süreci oluşturdukları bilinse de söz konusu dersin temel hedefi adayların göreve başladıklarında ilkokul birinci sınıf öğrencilerine ses öğretimi yapabilme becerisi kazandırmak ve bu sesleri yazabilmektir. Bu kapsamda adaylar ders sürecinde en az 2 saat uygulama yapmalı ve bu uygulamalar ses öğretimi ve harf yazımı şeklinde yapılmalıdır.

İlk okuma ve yazma öğretimi sınıf öğretmenliği lisans müfredatı içerisinde mihenk derslerden birisidir. Bu kapsamda bu derse ayrı bir özen gösterilmelidir. Bu kapsamda söz konusu dersin içeriği ve müfredattaki yeri önemlidir. 2020 öncesinde YÖK ilk okuma ve yazma öğretimi dersini lisans 2. sınıfa yerleştirerek ders içeriğini şu şekilde oluşturmuştur: "Okuma ve yazmanın önemi, okuma prensipleri, okuma yazmaya hazırlık, okuma yazma öğretimi, ses temelli cümle yöntemi ve uygulama aşamaları. Kelime hazinesinin önemi ve geliştirilmesi. Görsel okuma ve sunu. Okuma yazma öğretimi açısından çocukların gelişim özellikleri. Okuma yazma materyalleri ve özellikleri. Okuma yazmanın değerlendirilmesi". İlk okuma ve yazma dersi bu müfredat ile lisans 3. döneme yani 2. sınıfa yerleştirilmiştir. İlk okuma yazma öğretimi gibi önemli bir dersin 2020 öncesi müfredatta ikinci sınıfta yer alması ciddi bir hata olarak görülmektedir. Nitekim öğretim ilke ve yöntemleri (4. Yarıyıl) ve sınıf yönetimi (5. Yarıyıl) gibi ilk okuma yazma öğretimi dersi için öncül sayılabilecek dersleri

almadan bu dersi alan bir öğrencinin dersi tam olarak anlaması ya da yapılandırması çok zordur. Konu ile ilgili olarak Yurdakal (2019, s. 1492) "Sınıf öğretmenin etkili bir öğretmenlik sergilemesi için ilk okuma yazma becerisini öğrencilere etkili bir şekilde kazandırması gerekmektedir. Öğrencilerin diğer tüm derslerde başarılı olmalarının ön koşulu etkili bir okuma ve yazma becerisine sahip olmaktır. Bu kapsamda sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi konusunda yeterli donanıma sahip olmaları dolayısı ile lisans öğreniminde aldıkları ilk okuma yazma dersinin etkili bir şekilde işlenmesi gerekmektedir. Temel öğretim derslerini almadan ilk okuma yazma öğretimi dersini alan bir öğrencinin ne kadar başarılı olacağı soru işareti olarak karşımıza çıkmaktadır." şeklinde bir açıklama yapmaktadır.

Benzer şekilde Kırmızı ve Yurdakal (2020) öğretim elemanlarının 2018 sınıf öğretmenliği lisans programına ilişkin görüşlerini araştırdıkları çalışmada öğretim elemanlarının ilk okuma ve yazma öğretimi dersinin süresini az buldukları, dersin 2. Sınıfta olmasının hatalı olduğu ve ölçme değerlendirme dersinin alınmadan ilk okuma ve yazma dersinin alınmasının önkoşul ilkesine aykırı olduğu gibi görüşler öne sürdükleri görülmektedir. Nitekim 10.08.2020 tarihinde YÖK ders kategorileri ile ilgili "Alan Eğitimi Dersleri, Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri ve Genel Kültür Dersleri" şeklindeki gruplandırmanın göz önünde tutulması, ayrıca "ders sayısı, ders saati / kredi sayısı ve yoğunluğu" konusunda da yine bu gruplandırmadaki sıralamaya dikkat edilmesi, şartıyla öğretmenlik programlarındaki derslerin, müfredatların ve kredilerin belirlenmesinde, yükseköğretim kurumlarının ilgili kurullarının yetkilendirilmesi (YÖK, 2020) şeklinde bir karar almıştır. Bu karar ile eğitim fakülteleri derslerin içeriklerini ve dönemlerini kendileri belirleyebilecektir. Her ne kadar güzel bir düzenleme olarak görülse de gerek Anabilim Dalı personelinin alan uzmanı olmaması gerekse dersi verecek öğretim elemanı bulunamaması gibi gerekçelerle temel derslerin müfredattan çıkarılması ya da uygun olmayan dönemlere koyulabilmesi tehlikesi önem arz etmektedir.

Mevcut durumda (eğitim fakültelerinin müfredat oluşturma süreci öncesi) ilk okuma ve yazma öğretimi dersi 6 AKTS olup 2 teorik 2 pratik olmak üzere 4 saatlik bir ders olarak görülmektedir. 2018 öncesi lisans müfredatlarında 3 teorik 0 pratik şeklinde yapılandırılan söz konusu dersin 2+2 şeklinde düzenlenmesi olumludur. Nitekim ilk okuma ve yazma öğretimi dersi diğer tüm öğretim dersleri gibi uygulamaya dayalıdır. Öğrenciler teorik olarak edindikleri bilgileri pratik deneyimlere dökülmelidir.

Tüm derslerde olduğu gibi ilk okuma ve yazma öğretimi dersinde de öğrenciler dönem başında belirli beklentiler ile sürece başlamaktadır. Burada önemli olan

öğretim elemanının öğrencilerin beklentilerini tespit etmek ve bu beklentilerin ne düzeyde karşılandığını belirlemektir. Bu sayede karşılanmayan beklentiler incelenerek sonraki dönemlerde var ise hatalı uygulamaların düzeltilmesi gerekmektedir. Bu araştırmada sınıf öğretmenliği ikinci sınıfta okuyan ve ilk okuma ve yazma öğretimi dersini ilk kez alan bir grup öğrencinin dönem başı beklentileri ve dönem sonu beklentilere ulaşma düzeyleri incelenmiştir. Bu kapsamda şu alt problemler oluşturulmuştur:

- Öğretmen adaylarının ders öncesi beklentileri nelerdir?
- Öğretmen adaylarının ders öncesi beklentileri dersin hedef ve içeriği ile uyuşmakta mıdır?
- Öğretmen adaylarının ders sonrası beklentilere ulaşma durumları nasıldır?
- Öğretmen adaylarına göre ideal ilk okuma ve yazma öğretimi dersi nasıl olmalıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmen adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimi dersine ilişkin beklentileri ve beklentilerin karşılanma durumlarının incelendiği araştırma durum çalışması modeli ile yapılandırılmıştır. Durum çalışması bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan bir yaklaşım (Büyüköztürk, vd., 2014, s. 21) olup kişi, grup ya da fenomenlerin açıklanması olarak tanımlanabilir (Sturman, 1997). Sagadin'e (1991) göre durum çalışması bir kişiyi, bir grubu, bir problem sürecini, fenomeni veya bir kurumu detaylı olarak analiz etmek ve açıklamak amacıyla kullanılmaktadır. Nitekim bu araştırmada da ilk okuma ve yazma öğretimi dersini alan sınıf öğretmeni adaylarının beklentilerini analiz etmek ve açıklamak hedeflenmektedir.

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmada bir kamu üniversitesinin eğitim fakültesi sınıf eğitimi ABD'de okuyan ve ilk okuma ve yazma öğretimi dersini alan 29 öğretmen adayı örnekleme dahil edilmiştir. Örneklemin 21'i kadın, 8'i ise erkektir. Tüm örneklem söz konusu dersi ilk kez almaktadır. Adaylar sınıf eğitimi ikinci sınıf lisans öğrencisi olup 2022-2023 güz döneminde ilk okuma ve yazma öğretimi dersini almaktadır. Araştırmanın örnekleme yöntemi amaçsal örneklemlerden ölçüt örnekleme olarak seçilmiştir. Patton (2002) ölçüt örnekleme "Önceden belirlenmiş bazı koşulları karşılayan tüm durumları gözden geçirmeyi ve incelemeyi hedefleyen örnekleme yöntemi" olarak

açıklamaktadır. Omona'ya (2013, s. 180) göre ölçüt örneklemede, bireyler, gruplar veya ortamlar kriterleri karşılayacak şekilde seçilir. Bu araştırmada da öğretmen adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimi dersine ilişkin beklentilerini ve beklentilerin karşılanma durumlarını belirlemek amaçlandığından örneklem söz konusu dersi seçen öğrencilerden seçilmiştir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğretmen adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimi dersine ilişkin beklentilerini belirlemede yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları konuya ilişkin önemli noktaları sorabilmekle birlikte gerektiğinde ek sorular eklenebilmesi gerektiren araştırmalar için önemlidir (Adams, 2015). Araştırmada da veri toplama öncesi öğrencilerin beklentilerinin neler olduğunun bilinmediği göz önüne alındığında hazırlanan sorulara ek sorular eklenebilme esnekliği göz önüne alındığında veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tercih edilmiştir. Araştırma kapsamında dersin içeriği ve kazanımları göz önüne alınarak 7 açık uçlu soru hazırlanmıştır. Soruların kapsam geçerliliğinin uygun olup olmadığını tespit amacıyla 1 uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanın söz konusu dersi vermesine dikkat edilmiştir. Uzman görüşü sonrası düzenlene form 8 soruya çıkarılarak uygulanmıştır.

2.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri iki aşamalı toplanmıştır. 2022-2023 eğitim-öğretim yılı dönem başında öncelikle adaylardan derse ilişkin beklentilerine ilişkin veriler hazırlanan formlar ile toplanmıştır. Veriler toplanmadan önce dersin amacı, içeriği ve işleniş hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Dönem sonunda tekrar veri toplanarak beklentilerin gerçekleşme düzeyi ve gerçekleşmeyen beklentilere ilişkin gerekçeler alınmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri içerik analizi ile yapılmıştır. Mayring (2000) içerik analizini "metinlerin kendi iletişim bağlamları içinde, içerik analitiği kurallarını ve adım adım modellerini takip ederek analiz eden metodolojik bir yaklaşım" olarak tanımlamaktadır. Zhang ve Wildemuth'a (2009) göre içerik analizi ham verileri geçerli çıkarım ve yorumlamaya dayalı olarak kategorilere veya temalara ayırarak tasarlanan bir süreçtir. Formlarla toplanan veriler bilgisayar ortamına aktararak kodlar ortaya çıkarılmıştır. Daha sonra benzer kodlar birleştirilerek genel temalara ulaşılmıştır. Kod ve temalar tablolar ile verilmiş ayrıca tablolar öğrencilerin görüşleri ile desteklenmiştir.

2.6. Etik Beyan

Nitel araştırmacı bizzat Araştırma Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 25.07.2023 tarihli ve E-93803232-622.02-395789 sayılı etik kurul kararı ile yapılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın ilk alt problemi "öğretmen adaylarının ilk okuma ve yazma dersi öncesi beklentileri nelerdir?" şeklinde olup bu alt problem kapsamında kodlar incelendiğinde "mesleki beceri" ve "derse dönük beceriler" temaları oluşturulmuştur. Söz konusu temalar, kodlar ve frekans tablosu Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının İlk Okuma Ve Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Dönem Başındaki Beklentileri

Tema	Kod	n
Mesleki beceri	Materyal geliştirme	8
	Sınıf yönetimi	6
	İletişim becerisi	3
	Sorun çözme	3
	Çocuk psikolojisi	2
	Yöntem ve teknik	11
Derse dönük beceriler	Etkinlik geliştirme	7
	Fiziksel ortam düzenlemeleri	3
	İşbirliğine dayalı sınıf ortamı hazırlama	2
Toplam		45

**Bazı katılımcılar birden fazla kod altında yanıt vermişlerdir. Bu kapsamda toplam ile örneklem farklı çıkmaktadır.*

Tablo 1 incelendiğinde adaylar iki tema altında görüş bildirmişlerdir. Bunlar mesleki beceri ve derse dönük beceriler şeklindedir. Söz konusu temalar altında en çok tekrar eden kodlar ise: yöntem ve teknikler (11), materyal geliştirme (8) ve etkinlik geliştirmedir (7). Söz konusu alt probleme ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinde bazıları şu şekildedir:

(1, K): Bu dersten beklentim sınıf öğretmenliği alanında daha çok gelişip çocukları daha iyi anlamak ve öğrenmesi gerekenleri en iyi ve en kolay anlaşılabilir şekilde öğretmek

(2, K): Öğrencilerin sorunlarıyla nasıl başa çıkacağını, yetersiz okul imkanlarıyla nasıl başa çıkacağını, öğrencileri her türlü okuma, yazma vs. geliştirmeyi ve sınıfın fiziksel özelliklerini fark edebilmeyi bekliyorum.

(3, K): Bu dersten beklentim, ileride çocuklarıma aktarabileceğim yazma becerilerini kazanmak ve öğretmek. Onlara öğretebileceğim bu derse ilişkin bütün bilgileri

aktarmak.

(4, E): Öğrencilerime sorunsuz bir şekilde harfleri öğretmek. Farklı materyaller öğrenerek ve geliştirerek pekiştirmelerini sağlamak isterim. Sınıftaki farklı davranış ve kavga ortamında nasıl bir tepki vermem gerektiğini öğrenmek isterim.

(5, K): Adından anladığım kadarıyla konuşursak okuma ve yazmayı öğreteceğiz, fakat ders ve hoca ile işleniş görünce okuma ve yazmadan daha fazlasını bekliyorum.

(6, E): Dönem sonu ders bitiminde daha bilinçli olmayı isterim. Öğrendiklerimi hayat boyu kullanmayı, verimli ders işleyecek düzeye gelmeyi, yine öğrendiklerimi öğrencilerime hayat boyu kullanabilecek şekilde öğretmeyi isterim.

(7, E): Bu dersten beklentilerim okuma ve yazma öğretiminde beni geliştirmesi, çocukları anlayabilmem ve okuma yazma öğretiminde bana alternatif yöntemler kazandırması, ileride iyi sınıf yönetimi hakkında bilgi sahibi olmamı sağlaması vs.

(13, K): İlkokul çocuklarına sesleri somut ve kalıcı bir şekilde nasıl öğretebileceğimi en iyi şekilde öğrenmek ve çocuğun hayatı boyunca kullanacağı yazısını nasıl güzelleştirebileceğimi öğrenmek.

(14, K): İlk okuma ve yazma öğretimi dersinden beklentim hayatım boyunca öğrencilere yaklaşım, davranış biçimi ve öğretmen yöntemlerini öğrenip uygulamaya geçirecek düzeyde kavrayış edinmektir.

(17, K): Çocuklara okuma ve yazma öğretimi ile ilgili bilgileri ve alternatif öğrenme çeşitlerini edinmek. Okuma ve yazmayı eğlenceli ve işlevsel şekilde anlatma yollarını öğrenmeyi bekliyorum.

(21, K): Çocuklarla iletişimim nasıl güçlendirebilirim? Çocuklara sıkılmadan nasıl eğitim sağlayabilirim? Harf öğretimini nasıl yaparım? Ve atandığımda neler yapmam gerektiğini öğrenmeyi hedefliyorum.

(22, E): Çocuklara nasıl yaklaşabileceğimi ve onlarla nasıl iletişim kurabileceğimi öğrenmek. Kredi yüksek olduğu için iyi bir notla geçmek. Çocuklarla iletişimim kuvvetlendirmeyi öğrenmek. Harf öğretiminin önemli detayları nelerdir ve nasıl öğretilir bunu öğrenmek isterim.

(23, K): İlkokulda okuma ve yazma öğretimi için gerekli olan alıştırmaları yapıp okul hayatına zemin hazırlamak isterim.

(26, E): Öğrencilere yararlı bir öğretmen olabilmek için neler yapabileceğimi öğrenebilmek ve öğrencilere okuma-yazmayı doğru bir şekilde öğretebilmek.

(27, K): Okuma ve yazma öğretimini en etkili biçimde öğrenmek ve derslerin eğlenceli

ve güzel geçmesini sağlamak. Ezbere dayalı olmadan düzgünce harfleri öğretmek.

Araştırmanın ikinci alt problemi “öğretmen adaylarının ders öncesi beklentileri dersin hedef ve içeriği ile uyuşmakta mıdır?” şeklinde olup öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde adayların dersten beklentileri ile dersin içeriği ve kazanımları arasında farklılık olduğu görülmektedir. 2020 yılı itibari ile YÖK Eğitim Fakültelerine müfredat geliştirme yetkisini devretmiş olup Anabilim dalları ya da bölümler kendi müfredatlarını oluşturabileceklerdir. Ancak söz konusu uygulama ilk yılında olup hali hazırda örnekleme dahil adaylar 2018 yılından beri uygulanan müfredatı ve ilk okuma ve yazma öğretimi dersi almaktadır. 2018 yılında YÖK tarafından hazırlanan “ilkokuma ve yazma öğretimi” dersi lisans ikinci sınıf birinci döneminde verilmekte olup ders içeriği şu şekildedir: “Okuma ve yazmanın önemi, okuma prensipleri, okuma yazmaya hazırlık, okuma yazma öğretimi, ses temelli cümle yöntemi ve uygulama aşamaları. Kelime hazinesinin önemi ve geliştirilmesi. Görsel okuma ve sunu. Okuma yazma öğretimi açısından çocukların gelişim özellikleri. Okuma yazma materyalleri ve özellikleri. Okuma yazmanın değerlendirilmesi.” Söz konusu içeriğe bakıldığında öğrencilerin dersten beklentisi ders içeriği ile uyuşmamaktadır. Özellikle çocuk psikolojisini anlayabilme, materyal geliştirme becerisi, sınıf yönetimi becerisi, etkili iletişim becerisi, etkinlik hazırlayabilme, sınıf içi problemleri çözebilme ve sınıfın fiziksel düzenlemesi gibi bilgi ve beceriler ders içeriğinde olmamasına rağmen öğrenciler tarafından dersten beklentiler şeklinde sunulmuştur. Her ne kadar dersin öğretim elemanları içerik dışında ek bilgiler ile bu kazanımları / becerileri kazandırabilecek olsa da öğrencilerin beklentileri ile ders içeriğinin uyuşmadığı söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmen adaylarının ders sonrası beklentilere ulaşma durumları nasıldır?” şeklinde olup bu alt problem kapsamında kodlar incelendiğinde tüm katılımcıların “evet” yönünde görüş belirttikleri görülmüştür. Bu kapsamda bu alt problem bazında temalara gidilmemiş olup görüşler doğrudan sunulmuştur. Öğrencilerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

(2, K): Evet hocamız ilerde karşılaşacağımız sorunlar vb. şeyler üzerinden bize ders anlatı ve verimli güzel eğlenceli bir dönem geçirdik.

(8, E): Evet beklentimi gerçekten tam anlamıyla karşıladı. Öğretmenlik mesleğinin zorlukları ve nasıl yapılacağı hakkında sunumlar sayesinde bir fikrim oluştu. En önemlisi de bu derse isteyerek geliyordum çünkü bana her ders bir şeyler katıyordu ve sıkılmıyordum.

(10, K): Çocuklara öğreteceğim ilk okuma ve yazmayı uygulamalı bir şekilde derste

sundum bu benim için katkısı olan bir dersti.

(14, K): Evet, gerçekten beklentimi en karşılayan derslerden biri oldu. Atanıp köy okuluna gittiğim zaman başlangıçta yapacaklarım için kapsamlı bir rehber oldu bana.

(13, K): Evet. Sıkıcı verimsiz geçmedi.

(15, E): Evet beklentilerimi karşıladı dersin verimli geçmesini istiyordum verimli de geçtiğini düşünüyorum

(16, E): Evet karşıladı. Öğrencilerime harfleri nasıl öğreteceğimi öğrendim. Nasıl davranılması gerektiğini öğrendim.

(17, K): Evet. Uygulamalı olarak anlatmamız çok yararlı oldu.

(18, E): Fazlasıyla karşıladı. Bölümümüz için çok önemli olan bu dersi rahat bir şekilde anladık.

(19, K): Evet yeterince etkili olduğunu düşünüyorum. Hiçbir derste bahsetmediklerimizden bahsettik. Atandıktan sonra ne yapacağımı sürecin nasıl işlediğini bile daha yeni öğrendim derste. Çok fazla zorluklar ile karşılaşacağız dil olayından birleştirilmiş sınıfa kadar daha birçok konu, ders bunlarla nasıl başa çıkabileceğim konusunda çok yardımcı, aydınlatıcı oldu diyebilirim.

(21, K): İlkokula ve yazma dersi beklentilerimi karşıladı. Yalnız ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda değil öğretmenlik hayatımızda yasayabileceğimiz sorunlara da değinilmesi ile bize öğretmenlikteki zorluklar anlatıldı ve çözüm önerileri sunuldu

(24, K): Evet kesinlikle karşıladı. Bize işimize yarayacak bilgiler öğretmenimiz tarafından direkt öğretildi diye düşünüyorum. Teorik olarak ilerlemedi ve dersler genellikle eğlenceliydi.

(25, E): Evet, gerçekten çok fazla işime yarayacak bilgi öğrendim. Harf öğretimi yapmamız uygulama açısından çok iyi oldu kendimizi bu konuda ilk defa görmüş ve denemiş olduk. Bu kadar çok şey öğreneceğimi beklememiştim, öğretmenimiz de gerçekten her öğretmenin ilgilenmeyeceği kadar ilgiliydi bu konuda çok mutlu olduk.

(27, K): Evet beklediğimden daha öğretici ve eğlenceliydi

(28, E): Evet. Meslek hakkında öğrenmem gereken birçok bilgiyi bu ders sayesinde öğrendiğimi düşünüyorum.

(29, K): Evet. Öğrencilere nasıl okuma yazma öğretilir öğrenmiş oldum

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmen adaylarına göre ideal ilk okuma ve yazma öğretimi dersi nasıl olmalıdır?” şeklinde olup bu alt problem kapsamında kodlar incelendiğinde mevcut uygulama yeterli ve düzenlenmeli temaları oluşturulmuştur. Söz konusu temalar, kodlar ve frekans tablosu Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre İdeal İlk Okuma ve Yazma Öğretimi Dersi

Tema	Kod	n*
Mevcut uygulama yeterli	Pratik ağırlıklı olması	16
	Uygulamayı bizlerin yapması	8
	Rahatça sorunları ifade edebildik	7
	Ders dışı ek bilgilendirmeler	2
	Okullara gidilip pratik yapılmalı	9
Düzenlenmeli	Gerçek öğrenciler ile uygulanmalıydı.	8
	Daha fazla materyal geliştirilmeliydi.	3
	Teorik konular eksik kaldı	3
	Ders saati uzatılmalıdır.	1
Toplam	Mikro öğretim uygulanabilirdi.	1
		58

*Bazı katılımcılar birden fazla kod altında yanıt vermişlerdir. Bu kapsamda toplam ile örneklem farklı çıkmaktadır.

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların genel olarak mevcut ilk okuma ve yazma öğretimi dersi uygulamasını yeterli buldukları görülmüştür. Dersin uygulamalı yapılması ve bu uygulamanın bizzat adaylar tarafından yapılması gerektiği en çok gelen görüştür. Uygulama sürecinin üniversitede yapılması ise gelen en büyük eleştiridir. Bu kapsamda adaylar dersin teorik kısmı sonrası uygulama süreçlerinin MEB okullarında yapılmasının daha fazla katkı sağlayacağını öne sürmektedir. Ayrıca hedef kitlenin gerçek öğrenciler olması ve daha fazla ders içi materyallerin geliştirilmesi gerektiği de gelen görüşlerdendir. Söz konusu alt probleme ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinde bazıları şu şekildedir:

(1, K): Bence bizim anlatmamız daha iyi oldu ve bize öğretmenliğin nasıl bir meslek olduğunu gösterdi.

(2, K): Okullara gidilerek bir ders saatinde konuyu hoca eşliğinde anlatabilirdik.

(4, E): Bence uygulanabilecek en iyi biçimde uygulandık biz öğrenciler olarak dersin içinde vardık fazlasıyla

(5, K): Birçok ders için buna cevap verebilirim ama bu dersin işlenişi bana kalırsa çok iyiydi. Özellikle hocanın öğrencilere söz hakkı vermesi, kendilerini rahatça ifade etmelerini sağlaması, zıt fikirleri bir arada vermesi, düşündürmesi çok verimli. Aynı zamanda gerektiği yerde araya girip öğrencilere konuyla ilgili bilgi vermesi ve sonra tekrar sözü öğrenciye bırakması dersi sohbet havasına çevirip öğrencileri aktif kıldı.

Hem öğrendim hem de severek katıldım derslere, teşekkürler...

(8, E): Bence uygulaması gayet iyi daha iyi nasıl uygulanabilir bu konu hakkında fikrim yok

(9, K): Daha fazla materyaller hazırlayarak.

(10, K): Çok yardımcı olacak konulardan bahsetti hocamız ama işin içine girmediikten sonra hepsi normal olarak çok havada kaldı ama yapılacak bir şey yok. Hocamız gerek başından geçenler gerek deneyimleri ile bize çok yardımcı oldu bence başka bir uygulama olamaz gibi.

(11, E): Ders genel olarak çok verimli geçti bence işlenebilecek en güzel şekilde dersin işlendiğini düşünüyorum

(12, E): Yaparak bu meslek öğrenilir ve biz de öğretmenliği bizzat yaparak derslerimizi geçirdik.

(21, K): Açıkçası eklenmesi gereken yerleri hocamız ekledi konu anlatımı yerleri üzerinde daha çok durulabilirdi

(22, E): Belki yaptığımız uygulamalara ek farklı uygulama ve etkinlikler yapabilirdik ama zaten ders saatimiz kısıtlı ve dersin bu hali bile yeterince öğretici.

(26, E): Bizim harf öğretimi deneyimi kazanmamız güzel sadece konuları hoca ağırlıklı işlemek daha güzel olabilir

(27, K): Belki bir okulda uygulama yapılabilir fakat bu çok mümkün değil.

(29, K): Yaptığımız derslerden farklı olarak mış gibi eğitimini bir de öğrenci bölümünde tüm sınıf arkadaşlarımla canlandırıp öğretmenimizden doğru öğretim sürecini öğretmen rolü ile güzel güzel bir deneyim olurdu.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada bir devlet üniversitesinde Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi ABD'de öğrenim gören öğretmen adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimi dersine ilişkin görüşleri araştırılmıştır. Bu kapsamda dersin ilk günü adaylardan beklentileri alınmış ve 14 haftalık ders uygulaması sonrası tekrar görüşleri alınarak beklentileri ve bu beklentilere erişme düzeyleri belirlenmiştir. Ayrıca adayların beklentileri ile dersin içeriğinin uyuma durumuna bakılmış olup adaylardan daha iyi bir ders nasıl yapılabilir sorusuna ilişkin görüşler alınmıştır. Güneş, Uysal ve Taç (2016) sınıf öğretmenlerinin birinci sınıflarda ilk okuma ve yazma öğretim süreçlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde birinci bölümde sesi

hissetme ve tanıma bölümündeki sorulardan hareketle öğretmenlerin daha çok kendilerinin örnek verdiği öğrencileri derse katmadıkları ve materyal olarak şarkılardan, videolardan, hikayelerden ve resimlerden yararlandıkları tespit edilmiştir. İkinci bölüm harfi yazma ve okuma da öğrencilerin harfleri düzgün bir şekilde yazmaları için öğretmenlerin çeşitli etkinlikler yaptıkları gözlemlenmiştir. Üçüncü bölüm de ise hece, kelime, cümle ve metin oluşturmada gözlemlenen öğretmenlerin bol miktarda örnek çözdüğü metni zenginleştirmek için görsellerden yararlandığı ancak açık hece ve kapalı hece oluşumlarına dikkat etmedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmaya bakıldığında özellikle dersin uygulamalı olması adayların ses öğretim sürecinde sesi hissetme ve tanıma gibi aşamaları pratik olarak yapmaları nedeniyle deneyim kazanmalarını sağlamıştır. Bu durum da mesleğe başladıklarında bu konuda daha az sorun yaşamalarını sağlayacaktır. Söz konusu araştırmaya göre öğretmenlerin öğrencileri derse yeterince katmadığı sonucuna ulaşılma ile birlikte ilk okuma ve yazma öğretimi dersinin uygulamaları yapılması ve bu süreçte özellikle sınıf yönetimine ve tüm öğrencileri aktif olarak derse katmalarına önem gösterilmesi bu sorunun giderilebileceğini düşündürmektedir. Söz konusu ders sürecinde öncelikle adaylar gruplara ayrılarak ikişerli takımlar oluşturmuştur. Daha sonra her bir öğrenciye 2 ses verilerek öğrencilere bu sesleri öğretmeleri beklenmektedir. Süreçte diğer adaylar ise birinci sınıf çocukları şeklinde davranış kalıpları sergilemekte ve gerçek bir ortam havası yaratılmaktadır. Bazı haftalar ileride atandıklarında sınıflarında karşılaşabilecekleri sorunlar yaratılarak gerçek bir deneyim ortamı sağlanmaya çalışılmıştır.

Çatak Gülbaş'ın (2008) öğretmenler üzerinde yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin %51'i verilen kılavuz kitapların programı uygulamada yeterli olduğunu söylemişler ve aynı çalışmanın öğretmenler yeni program için gerekli materyalleri üretmek zorunda kalmaktadır maddesinde kararsız düzeyde oldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmen ve öğretmen adayları materyal geliştirme konusunda problemler yaşamaktadır. Bu kapsamda özellikle lisans müfredatlarında yer alan teknoloji tasarım ya da materyal geliştirme derslerinin daha çok pratiğe dönük olarak yapılandırılması gerekmektedir. Araştırmada da adaylar ders sürecinde materyal geliştirme uygulamalarının eksik kaldığını öne sürmektedir. Her ne kadar ders içeriğinde böyle bir kazanım olmasa da ders yürütücüleri süreçte her hafta adaylardan materyal geliştirmesini isteyebilir.

Başar ve Tanış Gürbüz (2020) sınıf öğretmenleri ile yaptıkları araştırmada öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ilk okuma yazma öğretiminin hazırlık, sesi hissettirme ve tanıma, hece oluşturma, kelime, metin oluşturma ve serbest okumaya

geçiş dönemlerine göre ayrı ayrı tespit edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin kalem tutma problemleri, motivasyon sorunları, hece ve cümle oluşturma sorunları ve ödev problemleri gibi sorunlar tespit edilmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin lisans eğitiminde bu konularda donanımlı olacak şekilde eğitimden geçmeleri elzemdir. Söz konusu dersin işlenişinde bu konular dikkate alınmış ve her bir ses öğretiminde bu problemleri içeren uygulamalar yapılmıştır. Bunun yanı sıra söz konusu çalışmada öğretmenler sorunların çözümü olarak yaratıcı yazma, yaratıcı okuma ve drama gibi uygulamaların yapılması gerektiğini öne sürmüştür. İlk okuma ve yazma öğretimi dersinde de dersin yürütücüsü içerikte olmamasına rağmen ders sürecinde ek olarak yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma konularına değinmiş ayrıca yaratıcı okuma tekniklerini uygulamıştır. Bunun yanı sıra bazı haftalarda drama çalışmaları yapılarak adayların deneyim kazanmaları sağlanmıştır.

Aytan (2017) öğretmen adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimi dersine ilişkin tutumlarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adayları ilk okuma yazma öğretimini gerekli görmekte, bu derslere katılmaya istekli davranmakta ama derse yeterince ilgi duymamaktadır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında adayların büyük bir çoğunluğu derse ilgi duyduğunu ve süreçte yüksek motivasyon ile derse katılım gösterdiklerini öne sürmüştür. Bu kapsamda araştırma sonuçları alan yazı ile farklılaşmaktadır. Gözüküçük (2019) ise öğretmen adayları ile yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretimi dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğu; derse istekli oldukları, dersi gerekli gördükleri ve derse ilgi duydukları görülmektedir. Bu kapsamda araştırma sonuçları söz konusu çalışma ile örtüşmektedir.

Yıldırım ve Demirtaş (2010) çalışmalarında ilk okuma ve Yazma Öğretimi dersinin gerekliliğine vurgu yapmış ve mutlaka teori-uygulama bütünlüğü içerisinde olması gerektiğini belirtmiştir. Adayların görüşlerine bakıldığında dersin uygulamaları olmasının önemli olduğunu belirttikleri görülmüştür. Dersin uygulamaları olması sürecinde MEB okullarına da gidilmesi gerekliliği ise gelen eleştiriler arasındadır. Ayrıca bazı adaylar ses öğretimi sürecinde öğrencilerin lisans öğrencisi olması yerine birinci sınıf öğrencileri olmasını öne sürmektedir. Bu görüş her ne kadar makul olsa da uygulamada hayata geçirilmesi çok zor görülmektedir. Böyle bir problemin giderilmesi için her eğitim fakültesine bir ilkokul açılması önerilebilir.

Yurdakal ve Susar Kırmızı (2013) çalışmalarında öğretmen adaylarının ilkokuma yazma öğretimi dersinin uygulamalı yapıldığında daha olumlu sonuçlara ulaşılabileceğini belirtmektedir. Söz konusu araştırma ile çalışma sonuçları örtüşmektedir.

Yıldırım ve Demirtaş (2008) çalışmasında ilk okuma yazma öğretimi uygulamasına katılan öğrenciler kendilerini okuma yazma öğretimi konusunda daha rahat hissettiklerini, artık ne yapacaklarını bildiklerini ifade ederek uygulamalı okuma yazma öğretiminin daha faydalı olacağını belirtmektedirler. İlk okuma ve Yazma Öğretimi dersini teorik olarak alan öğrenciler, ne yapacaklarını bildiklerini ama nasıl okuma yazma öğreteceklerini bilmediklerini, bu dersin mutlaka teori-uygulama bütünlüğü içerisinde olması gerektiğini ifade etmektedirler. Bu kapsamda araştırma sonuçları ile alan yazın örtüşmektedir. Nitekim adaylar dersin uygulamalı olmasını görüşlerinde öne sürmektedir. Araştırma sonucunda şu öneriler sunulabilir;

- YÖK ve MEB iş birliği ile mevcut Eğitim Fakültelerinin yer aldığı üniversitelere uygulama ilkokulları açılabilir. Bu kapsamda bundan sonra kurulması planlanan Eğitim Fakülteleri için ön koşul olarak uygulama okulu ölçütü getirilebilir.
- Farklı kurumlardaki ilk okuma ve yazma öğretimi uygulamalarını görmek için belirli dönemlerde öğretim elemanları arasında değişim programları yapılabilir.
- Adayların ilk okuma ve yazma öğretimi dersinde edindikleri bilgi ve becerilerin gerçek hayatta kullanımına ilişkin dönüt almak için boyamsal çalışmalar yapılarak atama sonrası görüşleri tekrar alınabilir.

KAYNAKÇA

- Adams, W. C. (2015). *Conducting Semi-Structured Interviews, in Handbook of Practical Program Evaluation* (4. Edi), (Edi: K. Newcomer, H. Hatry ve J. Wholey), Jossey Bass- A Wiley Imprint.
- Aytan, T. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimi dersine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 547-565.
- Başar, M. ve Tanış Gürbüz, H. M. (2020). Problems Encountered in Literacy Education and Suggested Solutions, *Research in Reading & Writing Instruction*, 8(1), 1-20.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, (17. bs), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chalkiadaki, A. (2018). A systematic literature review of 21st Century Skills and competencies in primary education. *International Journal of Instruction*, 11(3), 1-16.
- Çatak Gülbaş, Ç. (2008). *Yeni İlköğretim 1. Sınıf İlk Okuma Yazma Dersi Öğretim Programı Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Gözüküçük, M. (2019). Sınıf Öğretmeni Adaylarının ilk okuma Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Tutumları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7 (2), 450-468.
- Güneş, F., Uysal, H. ve Taç, İ. (2016). İlk okuma yazma öğretimi süreci: öğretmenim bana okuma yazmayı öğretir misin?. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 23-33.
- Joynes, C., Rossignoli, S. ve Amonoo-Kuofi, E. F. (2019). *21st Century Skills: evidence of issues in definition, demand and delivery for development contexts*, Emerging Issues Report.
- Kırmızı, F. ve Yurdakal, İ., H. (2020). Yenilenen (2018) sınıf öğretmenliği öğretmen yetiştirme lisans programına ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri. *Turkish Studies - Education*, 15(5), 3715-3745.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2).
- Omono, J. (2013). Sampling in qualitative research: improving the quality of research outcomes in higher education, *East African School of Higher Education Studies & Development*, 4(2), 169-185.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sagadin, J. (1991). *Razprave iz pedagoške metodologije*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

- Sturman, A. (1997). *Case study methods*. In: J. P. Keeves (ed.). *Educational research, methodology and measurement: an international handbook* (2nd ed.). Oxford: Pergamon, pp. 61–66.
- Yıldırım, N. ve Demirtaş, Z. (2008). Öğrenci görüşlerine dayalı sınıf öğretmenliği bölümü ilk okuma ve yazma öğretimi dersine ilişkin bir öneri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 681-695.
- YÖK (2020). <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fak%C3%BCltelerine-yetki-devri.aspx>. Adresinden erişilmiştir.
- Yurdakal, İ. H. (2019). Değişen sınıf öğretmenliği lisans program içeriğinin incelenmesi, *Ulakbilge*, 6(29), 1483-1499.
- Yurdakal, İ. H. ve Karadağ, R. (2016). *Okuma Eğitimi*, İlk ve ortaokullarda Türkçe Öğretimi içerisinde, (Edi: F. Kırmızı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yurdakal, İ. H. ve Susar Kırmızı, F. (2013). Views and Insights of Elementary Teacher Candidates on Sound-based Sentence Method (Case of Pamukkale University). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 3303-3311.
- Yurdakal, İ. H. ve Kırmızı, F. (2022). *Yazma yöntem ve teknikleri*, Kuram ve uygulamada yazma eğitimi içerisinde, (Edi: B. B. Ayrancı ve A. Başkan), Ankara: Pegem Akademi.
- Zhang, Y. ve Wildemuth, B. M. (2009). *Qualitative analysis of content*. In Barbara M. Wildemuth (Ed.), *Applications of social research methods to questions in information and library science* (pp.318-329). Westport, CT: Libraries Unlimited.

Makale Bilgisi

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi

13.10.2023

Kabul Tarihi

11.12.2023

Anahtar Kelimeler

Öğretmen,

Psikolojik İyi Oluş,

Erteleme

Öğretmenlerin Psikolojik İyi Oluşları ile Erteleme Davranışları Arasındaki İlişki

*Bahadırhan YILDIZ, **Hüseyin ASLAN

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları ile erteleme davranışları arasında ilişkiyi belirlemektir. Araştırmada nicel çalışmalardan ilişki tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Samsun ili Atakum, Canik, İlkadım, Tekkeköy ilçelerinde görev yapan 10100 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini basit küme örnekleme yöntemi ile belirlenen 776 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın veri analiz bölümünde ilk etapta ölçek sorularına verilen yanıtların frekans ve yüzdelik dağılımları bulunmuştur. Araştırmanın sürekli değişkenleri olan Psikolojik İyi Oluş Ölçeği ve Erteleme Davranışı Ölçeği puanlarının dağılımlarının normalliği sınanmıştır. Ölçeklerin normal dağılım gösterdiği anlaşıldığından parametrik işlemlere karar verilmiştir. Ölçeklerin toplam ve her bir alt boyutunun toplam ve maddelerinin aritmetik ortalama ve standart sapmaları belirlenmiştir. Ölçekte yer alan bağımsız kategorik değişkenlere göre ölçek alt boyut ortalamaları arasındaki farklılıkların sınanması için ilişkisiz grup t-testi ve tek yönlü varyans analizi ANOVA işlemi yapılmıştır. ANOVA'da istatistiksel açıdan farklılık bulunduğu durumlarda bu kümülatif farklılığın hangi ikili gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek için Post-hoc tekniklerden Scheffe veya Tamhane çoklu karşılaştırma testi gerçekleştirilmiştir. Ayrıca Eta ve Eta-kare değerleri de bulunmuştur. Ölçekler toplam ve alt boyutları arasındaki ilişkiler, Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı ile sınanmıştır. Araştırmanın yordama amacını sınamak üzere basit ve çoklu regresyon analizi işlemleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri yüksek seviyededir. Öğretmenlerin erteleme davranışı düzeyleri düşüktür. Psikolojik iyi oluş puanları erteleme davranışı puanları varyansının %14.8'ini açıklamaktadır. Öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları erteleme davranışının negatif yönlü anlamlı yordayıcısıdır. Buna göre öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri arttıkça erteleme davranışı düzeyleri düşmektedir.

Atıf: Yıldız B. ve Aslan, H. (2023). Öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları ile erteleme davranışları arasındaki ilişki. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 6(2), 246-278. DOI: 10.55150/apjec.1375474

*Uzman, Millî Eğitim Bakanlığı, smsn55@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0002-2031-2023

**Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, huseyarслан@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0003-2724-0445

Article Information

Article Type

Research Article

Received

13.10.2023

Accepted

11.12.2023

Key Words

Teacher,

Psychological Well Being,

Procrastination

Teachers' Words, Attitudes and Behaviors That High School Students Perceive As a Psychological Violence

*Bahadırhan YILDIZ, **Hüseyin ASLAN

ABSTRACT

There is not much research on psychological violence perpetrated by teachers against students. This study aims to determine the words, attitudes and behaviors of teachers that high school students perceive as psychological violence. It is also hoped to expand the perspectives of teachers, students and parents on the phenomenon of psychological violence and thus raise awareness about the perception of psychological violence both in educational institutions and in society. In the study, phenomenology method is adopted and a semi-structured interview form is used as a data collection tool. The study group consists of 25 high school students selected by simple random sampling. The students answer questions about what teacher words, attitudes and behaviors they perceive as psychological violence, in which situations teachers resort to them, how they feel and react when they encounter such situations, and how they think teachers should be. The research shows that all of the participant students have been subjected to psychological violence by their teachers and most students have chosen to remain silent. It is also determined that they perceive the words, attitudes and behaviors that make fun of failure, insult, humiliate, offend and discriminate as psychological violence. The students state that teachers who use psychological violence should receive psychological support and training. They think that teachers should be respectful and understanding, should be able to empathize, should have strong communication skills, should have the ability to speak effectively and shouldn't discriminate against students.

1. GİRİŞ

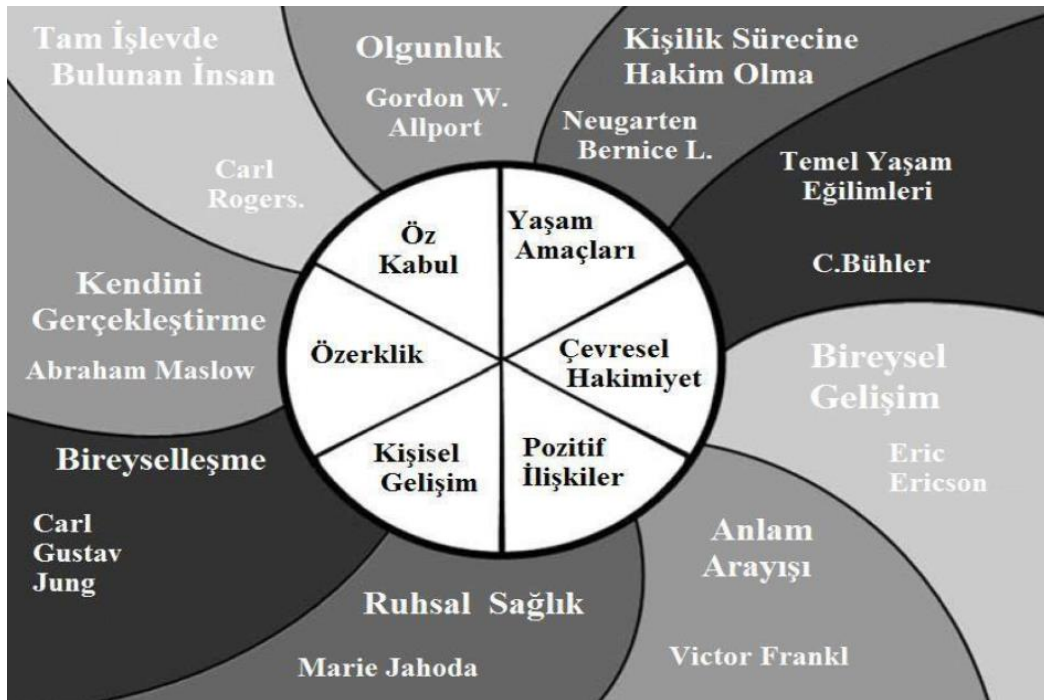
Psikolojik iyi oluş kavramı, son yıllarda önemi artan pozitif psikolojinin en önemli kavramıdır. Psikolojinin insan zihninde pozitif etki yaratması açısından önemlidir. Öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarının iyi düzeyde olması eğitim sisteminin sağlıklı işlemesi için gereklidir. Erteleme davranışı insanoğlu var olduğundan beri karşılaşılan bir durumdur. Ancak öğretmenler açısından incelenmesi, farkındalık oluşturulması ve olabildiğince azaltılması eğitim için gereklidir. Eğitim sistemi içinde en önemli unsur, temel yapı taşı öğretmenlerdir. Bu açıdan eğitim sisteminin mutfağı olan okullarda öğretmenin rolü, statüsü, eğitimi, psikolojik durumu, davranışları önem arz etmektedir (Bursalıoğlu, 2013). Eğitim sistemi çalışanlarının kendilerini psikolojik açıdan iyi hissetmeleri önemlidir. Öğretmenler eğitimin ana omurgasını oluşturdukları için yöneticiler, aileler ve diğer paydaşlar tarafından desteklenmeli ve eğitim faaliyetlerine pozitif katkıda bulunmalıdır. Özellikle eğitim yöneticilerinin bu noktada daha özverili olması gerekmekte, sistemin bütün unsurlarıyla her yönüyle ilgilenmelidir (Keskin, 2005). Modern yaşamın insanlarda neden olduğu en büyük sorun insan psikolojisi ve davranışları üzerinde olmuştur. En önemli meslek gruplarından biri olan ve toplumu şekillendirmede başat bir role sahip öğretmenlerde bu durumdan fazlasıyla etkilenmektedir. Araştırmayla öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları ve erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesinin literatüre önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın öğretmenlerden yola çıkarak toplumun da psikolojik iyi oluşuna ve erteleme davranışı göstermemesine katkıları olabileceği söylenebilir.

1.1. Psikolojik İyi Oluş Kavramı

Psikolojik iyi oluş kavramı bireyin kendini olumlu algılama, kendisinden memnun olma, çevresindekilerle güvenli ve samimi ilişki kurma, çevreyi bilinçlendirme, bağımsız olarak davranışta bulunma, yaşamla ilgili amaçlarının olması, potansiyelinin farkında olma ve geliştirmek için çabalamasını ifade etmektedir (Keyes, vd., 2002). İyilik hali kavramı iyi oluş, öznel iyi oluş, psikolojik iyi oluş, mutluluk, yaşam doyumu, yaşam kalitesi gibi birbirinin aynısı olmayan fakat yakın ilişki içinde olan kavramları kapsamaktadır (Gülaçtı, 2009; Deci ve Ryan, 2008; Keyes, vd., 2002). Psikolojik iyi oluş, psikolojinin pozitif yönünün ihmal edilmesi ve bireyin pozitif yönlerini ortaya çıkarmak için ortaya çıkmıştır (Akin, 2008). Psikolojik iyi oluş kişinin kendisini yalnızca mutlu hissetmesi değil, bunun yanında üretken, iyi, yaşam kalitesini artıran hümanistik bir kavramdır (Ertürk, vd., 2016). Psikolojik iyi oluş durumu insan hayatıyla

paralel ilerleyen değişime, gelişime açık bir süreçtir (Doğan, 2004). Psikolojik iyi oluşu tek boyutlu olarak düşünmemek gerekir çünkü birçok yönü ve boyutu vardır (Ryff, 1995).

Günümüzde psikolojik iyi oluş kavramı Carol Ryff'ın açıklamalarına göre şekillenmektedir. Ryff'a göre psikolojik iyi oluş, insanların mükemmelle ulaşması ve potansiyellerini ortaya koymasını sağlamak için işlevsel hale getirmeye çalışmaktır. Kişiler arası olumlu ilişkiler kurması, yaşama dönük amaçlarının olması, olumlu benlik sahibi olması, sınırlarını bilmesi, ihtiyaçlarına göre çevresini düzenlemesi, yetenekleri yönünde girişimci olması gibi özellikler psikolojik iyi oluşun boyutlarını yansıtmaktadır (Ryff ve Keyes, 1995). Altı boyutta oluşturulan bu model, farklı gelişim teorilerine dayanarak ortaya konulmuş, pozitif psikoloji ve psikolojik işlevsellik temel alınmıştır (Ryff, 1995). Psikolojik iyi oluş kavramının temelini oluşturan kuramlar; Erikson'un (1968) psiko sosyal aşamaları, Rogers'ın (1961) tam işlev yapan insan, Maslow'un (1968) kendini gerçekleştirme, Jung'un (1933) bireyselleşme kavramları, Neugarten'in (1973) yetişkinlik ve yaşlılıkta kişilik değişiminin özellikleri, Bühler'in (1935) temel yaşam eğilimleri, Allport'un (1961) olgunlaşma, Jahoda'nın (1960) olumlu psikolojik sağlık ölçütlerinden yararlanmıştır (Ryff,1989a).



Şekil 1. Psikolojik İyi Oluşun Bileşenleri ve Kuramsal Temelleri (Ryff ve Singer, 2008; 20).

Ryff'a (1989) göre bireylerin mutlu olabilmesinin en önemli şartlarından birisi bireyin kendini(öz) kabulüdür. Kendini kabul bireyin olgunlaşmasının, kendiyle barışık olmasının, mental olarak istenen düzeyde olmasının bir ifadesidir. Pozitif psikolojik işlevselliğin merkezinde yer alan bu tanım aynı zamanda bireyin kendine dair olumlu

tutumunu olarak da tanımlanabilir. Kendini kabulün psikolojik iyi oluşun en önemli alt boyutu olarak algılanmasında bireyin olumlu ve güzel bir hayatının ilk koşulu olarak görülmesi sayılabilir. Ayrıca kendini kabul bireyin geçmişini kabullenmeyi de önemsemektedir (Eşigül, 2013).

Diğerleriyle olumlu ilişkiler; empati, doyum, samimiyet, ilişkilere güvenme, yakın ilişkiler kurmaktan kaçınmama, diğerlerine yardımcı olma gibi özellikleri kapsar (Ryff, 1995). İnsanlar arasında yakın ilişkiler kurmak, sevebilmek psikolojik sağlık için önemlidir. Bunu başarabilen bireylerde sevgi, saygı çerçevesinde güçlü arkadaşlık ilişkileri görülmektedir (Ryff, 1989; Eşigül, 2013). Bireyin olgunluğunun bir ölçütü olarak diğerleriyle olumlu ilişkilerde samimiyet, üretkenlik, başkalarının rehberliği psikolojik iyi oluş ve mutluluk açısından önemlidir (Ryff, 1989).

Kişisel gelişimde birey sadece temel becerileri kazanmış olmakla gelişmiş olmaz. Bunların yanında potansiyelini ilerletmeye, geliştirmeye ve ortaya koymaya devam etmelidir (Ryff, 1995). Ryff'a (1989) göre psikolojik iyi oluşun kişisel gelişim boyutu çok önemlidir çünkü bu boyutta birey merkezde olup potansiyelini ortaya koymak için çalışmakta ve kendini gerçekleştirmektedir. Bunu için de yerinde durmak yerine değişim ve gelişim için çaba göstermektedir. Bireyin kendini geliştirmesi bu bağlamda kişisel gelişimi için çaba sarf etmesi "çalışan demir pas tutmaz" atasözünde vurgulandığı üzere birey açısından önemli ve değerlidir.

İyi oluş ve mutluluk kurulan doğru ilişkinin sonucunda meydana gelir. Bunun için bireyin çaba sarf etmesi, hayatın anlamını ve hedefini kavraması gerekir (Ryff, 1995). Bu boyut sayesinde kişi yaşamına yön verir, yaşam amacını kavrar, yaşam boyu değişime ve gelişime açık olmanın önemini kavrar ve bütün bunlara yüklemiş olduğu anlam ve iyi niyet çerçevesinde yaşamın amacı ve anlamının önemini bilir (Ryff, 1989). "Hedefi olmayan gemiye rüzgar bile yardım etmez" sözünde de vurgulandığı üzere insanların yaşama dair amaçlarının olması önemlidir. Çünkü bizi hayata bağlayacak, motive edecek ve içsel enerjimizi yüksek tutacaktır.

Çevresel hakimiyet, gelişim kuramcıları bu kavramı bir çevreyi kontrol etme veya manipüle etme olarak tarif etmektedir. Karşılaşılan her duruma karşı en uygun seçimi yapabilme becerisidir (Ryff, 1995). Öz yeterlik, öz saygı, duygusal denge ve yaşam doyumunu çevresel hakimiyet için önemlidir. Buna bağlı olarak çevresel hakimiyette önemli olan bireyin kendisine uygun çevre bulması ve oluşturmasıdır (Ryff ve Singer, 2008). Birey çevreye hâkim ise çevreye uyum sağlar, çevresini mental açıdan ve fiziki açıdan değiştirir, çevresini kontrol altında tutar (Cooper vd., 1995).

Özerklik, bireyin bulunmuş olduğu çevrede kendi düşünce ve davranışlarını, kendi

standartlarına göre özgürce ifade edebilmesidir. Örneğin; bireyin bağımsız olması, otokontrol yapabilmesi, davranışlarını organize edebilmesini sayabiliriz (Ryff, 1995). Özerklik kavramı toplumdan topluma farklılık gösterebilmektedir. Özerklikte birey düşüncelerini kendisi oluşturmakta, kendi kontrolü dışındaki şeyler önemsenmemektedir. Bireylerin topluma bağlılıkları, geleneklere bağlılıkları ve otoriteye bağlılıkları azalmıştır (Cristopher, 1999). Alt boyutların hepsi bir bütün olarak düşünüldüğünde insanın psikolojik gelişimine pozitif katkı sağlayabileceğini, potansiyelini ortaya çıkarabileceğini, toplumla entegre olabileceğini ve pozitif psikolojiye sahip birey olarak kendini gerçekleştirebileceğini söyleyebiliriz.

1.2. Erteleme Kavramı

Erteleme kavramı, Latince "procrastinare" fiilinden gelmektedir. İlk kullanımı 1550'li yıllara denk gelmekte olup İngilizce'de "procrastination" kelimesiyle ifade edilmiştir (Ferrari vd., 1995). "Pro" ileriye doğru hareket etmek, "crastinus" ise yarına bırakmak anlamındadır (Knaus, 2003). Literatürde kullanımı ise "bir sonraki güne kadar, işi son ana kadar bırakmak, geciktirmek" anlamında kullanılmaktadır (Ferrari vd., 1995). Ertelemenin ilk çağlarda insanların topluluklar halinde yaşamaya başladıktan sonraki süreçte grup üyelerinin bazılarının işleri ağırdan almasına kadar gittiği kabul edilir. Nitekim Babil kralı Hammurabi'nin kanunlarında da ertelemeyi kabul etmeyen söylemlerin olduğu belirtilmiştir (Knaus, 2002).

Tuckman (1991) öz düzenleme performansının eksik olması ya da yokluğunu erteleme olarak ifade etmiştir. Ertelemede kişinin kendi kontrolü altındaki bir durumu başka zamana bırakması veya tamamen kaçınma davranışı vardır. Uzun Özer, vd. (2013) önceliği daha az olan bir şeyin önemi daha fazla olan şeyin önüne alınması ertelemedir. Bunun yanında ertelemenin işi tehir etme, işi savsaklama gibi yalnızca davranışsal değil bilişsel ve duyuşsal temellerinin olduğunu belirtmişlerdir.

Rahatsızlık Duygusu: Bu tanım erteleme davranışında bireyin yapması gereken göreve karşı olumsuz yaklaşımının bir göstergesidir. Birey sorumlu olduğu işi yapmaya karşı isteksizdir, motivasyonu düşüktür ve durumdan hoşnut değildir (Milgram, vd., 1988).

Kapalı Olumsuzlaştırma: Bazı görevleri bireyler çabucak yaparlar çünkü görevi seçmede, harekete geçmede bireyler gönüllü ve isteklidirler. Bazı görevler ise bunun tam aksine ertelenir çünkü başkasına yaptırım düşüncesi, sonra hallederim düşüncesi vardır. Bu isteklilik ve zorlama durumu erteleme davranışının seviyesini belirlemektedir (Milgram vd., 1988).

Algılanan Yetersizlik: Birey almış olduğu bazı görevleri tamamlarken gecikir ya da

yapmak istemez çünkü bireyin bu noktada görevi yapabileceğine dair kendine inancı yoktur. Kendine dair özgüvensiz tutumu, başaramama korkusu davranışlarını etkilemekte ve ertelemeyi tetikleyebilmektedir. Bunun yanında tam tersi durumda, bireyin yeteneklerinin altında kalan basit görevlerde erteleme davranışının sergilenmesine neden olabilmektedir (Milgram vd., 1988).

Zaman Yönetimi: Bireyin zamanı etkili kullanma, planlı etkili ve verimli çalışma gibi disiplinli tutumlarının olmaması erteleme davranışını etkilemektedir. En önemlisi de zamanın yönetilmesidir (Balkıs, 2006).

Kişilik Özellikleri: Bireyin sahip olduğu geçmiş bilişsel yüklemeler, gerçek dışı inançlar, depresyon, anksiyete, kaygı, mükemmeliyetçilik gibi özellikler erteleme davranışının ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Ferrari vd. 1995).

Erteleme davranışı birçok olumsuzluğu beraberinde getirmekte, bireyler bunun farkında olmasına rağmen davranışlarını devam ettirmektedir (Akdoğan, 2013). Burka ve Yuen'e (1983) göre erteleme davranışları iki boyutlu sonuçlar doğurur. Birincisi içsel sonuçlar; umutsuzluk, öfke, suçluluk, pişmanlık, yetersizlik, özgüven eksikliğidir. İkincisi dışsal sonuçlar; ele geçen fırsatların değerlendirilememesi, çalışma düzeninin olmaması, verimli planlı yaşam tarzının olmamasıdır. Erteleme davranışı kronik hal alan bireylerin sağlıkları bozulmakta bireylerin kendilerine olan güveni sarsılmakta, stres yaşamakta ve suçluluk duygusuna kapılmaktadır (Solomon ve Rohtblum, 1984).

Erteleme davranışının türlerinin sınıflandırılmasında literatürde farklı yaklaşımlar vardır. Genel kabul gören ve üzerinde yoğunlukla çalışılan sınıflandırmada erteleme davranışı ikiye ayrılmaktadır. Birincisi kişilik özelliği olarak erteleme, ikincisi ise durumsal ertelemedir. Kişilik özelliği olarak erteleme; nevrotik erteleme, kompülsif erteleme ve karar almayı erteleme durumsal erteleme; genel erteleme ve akademik ertelemedir (Ferrari ve Pcyhl, 2000; Vestervelt, 2000).

Kişilik özelliği olarak erteleme türlerinin tanımları şöyledir. Karar Vermeyi Erteleme; çeşitli yaşantılarla ilgili kararlar vermede yetersizliktir (Ferrari, vd. 1997). Kompülsif Erteleme; kişinin hem karar vermeyi ve yapması gereken işleri ertelemesidir (Ferrari, 2001). Nevrotik erteleme; Çatışma durumlarında ya da beklenmeyen durumlarla karşılaşıldığında hayatlarındaki önemli kararları erteleme eğilimidir (Ferrari, vd. 1997).

Durumsal erteleme türlerinin tanımları ise şöyledir. Akademik erteleme; sınavlara hazırlanma, ev ödevi ve akademik çalışmaların son ana kadar ertelenmesidir (Milgram, vd. 1998). Akademik hayatın insanlara yüklemiş olduğu birçok sorumluluk vardır. Akademik sorumluluklardan; derse girme, derse hazırlanma, proje yazma, sınavlara hazırlanma gibi çalışmaları çeşitli nedenlerle ertelemektedirler (Solomon

ve Rohtblum, 1984). Genel erteleme; birçok günlük işi yaparken zorlanmakta, planlamada ve uygulama da erteleme eğilimi göstermektir (Lay, 1986). Birine hediye alma, faturaları yatırma, randevulara geç kalma, hazırlanması gereken evrakları geciktirme, telefon açmayı ihmal etme gibi gündelik faaliyetleri kapsamaktadır.

Ertelme kavramı her ne kadar istenmese de modern yaşamda insan hayatının adeta bir parçacı haline gelmiştir ve üzerinde düşünülmesi, araştırılması yararlı olacaktır. Buradan hareketle literatür incelendiğinde psikolojik iyi oluşu ve ertelme davranışı farklı bağımlı veya bağımsız değişkenlerle ilişkisini inceleyen çalışmalar mevcut olsa da öğretmenler açısından aralarındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bundan dolayı bu çalışmanın bu boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Bu bağlamda yapılan araştırmanın amacı öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları ile ertelme davranışları arasındaki ilişkiyi açıklamaktır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma mevcut bir durumu olduğu gibi betimlediği ve iki değişken arasındaki bağlantıyı saptamaya çalıştığı için ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır (Karasar, 2003). Bu modelde bir değişkendeki değişimin diğer değişkendeki yansımaları gözlenmeye çalışılır. Bir değişkenin henüz görünmeyen değerleri, o değişkeni tanımlayan gözlenebilen değişkenler yardımıyla tahmin edilmeye (kestirilmeye, yordanmaya) çalışılır. Burada diğer değişkeni etkileyici durumda bulunan bağımsız değişken yordayan, etkilenen ve tahmin edilmeye çalışılan değişken ise yordanan (ölçüt) değişken olarak kabul edilir (Şen, 2015).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Samsun ili merkez ilçeleri olan Atakum, Canik, İlkadım, Tekkeköy'de bulunan ilköğretim, ortaokul ve lisede görev yapan 6038 kadın, 4062 erkek toplam 10100 öğretmen oluşturmaktadır. Ölçekler basit tesadüfi yöntemler seçilen 404 kadın, 372 erkek toplam 800 kişiye dağıtılmıştır. Geriye dönen ve sağlıklı doldurulmuş 776 kişinin testleri kapsamında örneklem büyüklüğü 776 kişi olmuştur.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla iki ayrı ölçek kullanılmıştır. Bunlar: Psikolojik İyi Oluş Ölçeği ve Ertelme Davranışı Ölçeğidir.

Psikolojik iyi olma ölçeği Ryff (1989) tarafından geliştirilmiştir. Akın (2008) tarafından Türkçe uyarlaması yapılmıştır. Türkçe ve orijinal form puanları arasındaki korelasyonlar, özerklik alt ölçeği için .94, çevresel hakimiyet için .97, bireysel gelişim için .97, diğerleriyle olumlu ilişkiler için .96, yaşam amaçları için .96 ve öz-kabul için .95 olarak bulunmuştur. Açıklayıcı faktör analizinde toplam varyansın %68'inin açıklandığı ve maddelerin 6 faktörde toplandığı görülmüştür. Faktör yükleri .30 ile .94 arasında sıralanmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizinde uyum indeksi değerleri RMSEA=.072, NFI=.97, CFI=.98, GFI=.93 ve SRMR=.062 olarak bulunmuştur. PİOÖ'nün iç tutarlılık güvenirlik katsayılarının .87 ile .96, test-tekrar test güvenirlik katsayılarının ise .78 ile .97 arasında değiştiği görülmüştür. Psikolojik iyi olma ölçeği kısa formu Akın, vd. (2012) yaptığı faktör analizi sonuçlarına göre faktör değerlerini değiştirdiği bulunmuştur. Psikolojik iyi olma ölçeği 42 maddelik kısa modelin uyumunu tespit etmek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda orijinal halinde olduğu gibi iyi uyum sağladığını göstermiştir ($\chi^2=2689.13$, $sd=791$, $p=0.00000$, RMSEA=.048, NFI=.92, NNFI=.94, CFI=.95, IFI=.95, RFI=.92, GFI=.90 ve SRMR=.048). Psikolojik iyi olma ölçeğinin Cronbach alpha iç güvenirlik katsayısı .87 olarak bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında ölçeğin güvenirlik analizi tekrarlanmıştır. Ölçek toplamda Cronbach Alfa değeri .88 olarak bulunmuştur. PİOÖ'nün iç tutarlılık güvenirlik katsayılarının ise .72 ile .57 arasında değişim gösterdiği anlaşılmıştır.

Tuckman Erteleme Davranışı Ölçeği (Tuckman, 1991), uluslararası erteleme davranışı çalışmalarında sıklıkla kullanılan ölçeklerden biridir. Toplam 16 maddeden oluşan ölçekte bazı maddelerin (6, 10) ters puanlanması yoluyla toplam puan elde edilmektedir. Ölçek, tek boyutlu bir yapı göstermektedir. Bugüne kadar yapılan geçerlik güvenirlik çalışması bulguları ölçeğin iç tutarlılık katsayısının .86 ve benzer ölçek geçerliliğinin .47 olduğunu göstermiştir. Ölçeğin Türkçe geçerlik, güvenirlik çalışması Uzun Özer, vd. (2009) tarafından yapılmıştır. Ölçekteki iki maddenin çıkarılmasıyla ölçek orijinalindeki yapıya ulaşmış ve 14 maddeden oluşan tek boyutlu yapıda kabul edilmiştir. Araştırmacılar ölçeğin iç tutarlılık katsayısını .90 ve karşıt ölçek geçerliliği .22 olarak rapor etmiştir. Bu araştırma kapsamında ölçeğin güvenirlik analizi tekrarlanmıştır. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alfa değeri .86 olmuştur. Tüm maddelerin madde toplam değerleri ise istenen düzeylerde elde edilmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

İlk aşamada uygulanma amacı ile öğretmenlere dağıtılan ve yanıtlanmış tüm ölçekler, araştırmacı tarafından tek tek incelenmiş ve sağlıklı doldurulmamış ölçeklerin sonuçları iptal edilmiştir. Daha sonra verilerini sağlıklı bir şekilde doldurduğu anlaşılan 776 kişiye birer kod (ID) numarası verilmiştir. Sırayla SPSS

programında veri girişleri yapılmıştır. Tüm data girişi yapıldıktan sonra dataların sağlıklı bir şekilde giriş yapıp yapılmadığı araştırılmıştır. Data girişlerinde herhangi bir sorun olmadığı anlaşıldıktan sonra veri analizi işlemlerine geçilmiştir. Araştırmanın veri analiz bölümünde ilk etapta ölçek sorularına verilen yanıtların frekans ve yüzdelik dağılımları bulunmuştur. Daha sonra araştırmanın sürekli değişkenleri olan Psikolojik İyi Oluş Ölçeği ve Erteleme Davranışı Ölçeği puanlarının dağılımlarının normalliği sınınanmıştır. İki alt ölçekte de aritmetik ortalama ve medyan değerleri birbirine çok yakındır. Bu elde edilen sonuç ve Skewness (çarpıklık) değerinin 1.00'in altında olması ile birlikte çalışma grubu sayısının 750'in üstüne çıkması nedeniyle dağılımların normal olduğu kabul edilmiş ve araştırmada parametrik istatistik tekniklerin kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırmada bütün sonuçlar çift yönlü olarak sınınanmış ve anlamlılık düzeyi en az 0,05 olarak kabul edilmiştir. Anlamlılık düzeyleri ilgili tablolarda kesin değerleriyle yer almıştır. Araştırmanın tüm istatistik analizleri SPSS 14,0 programı ile gerçekleştirilmiştir.

3. BULGULAR

Öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları ile erteleme davranışları arasındaki ilişkiyi açıklayabilmek için aşağıda verilen alt problemlere ait bulgular paylaşılmıştır.

1. Öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları ne düzeydedir ?
2. Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, branş ve kıdeme göre anlamlı farklılık göstermekte midir ?
3. Öğretmenlerin erteleme davranışı eğilimi ne düzeydedir ?
4. Öğretmenlerin erteleme davranışı düzeyi cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, branş ve kıdeme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları ile erteleme davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri erteleme davranışının bir yordayıcısı mıdır?

Tablo 1. Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Genel ve Alt Boyutları Toplamlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Ölçek (PIOÖ)	n	\bar{x}	ss
Özerklik	776	3.42	.52
Çevresel Hakimiyet	776	3.64	.52
Bireysel Gelişim	776	3.77	.55
Olumlu İlişkiler	776	3.92	.55
Yaşam Amaçları	776	3.85	.51
Öz kabul	776	3.74	.54
Toplam	776	3.72	.39

Tablo 1. incelendiğinde, öğretmenlerin psikolojik iyi oluş toplam puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{x}=3,73$) olduğu görülmektedir. Bu sonuç ölçeğin değerlendirme sistemine göre “katılıyorum” sınırları içindedir. Kısaca çalışma grubu öğretmenlerinin psikolojik iyi oluşlarının ortalamanın üstünde olduğu söylenebilir. “Psikolojik İyi Oluş Ölçeği” alt boyutlarına ilişkin en yüksek değer, başkalarıyla olumlu ilişkiler ($\bar{x}=3,92$) alt boyutuna aittir. Bunu ikinci sırada yaşam amaçları ($\bar{x}=3,85$) boyutu izlemektedir. Üçüncü sırada ($\bar{x}=3,77$) ile bireysel gelişim alt boyutu yer almıştır. Öz kabul alt boyutunun aritmetik ortalaması ($\bar{x}=3,75$), çevresel hakimiyet ($\bar{x}=3,64$) ve özerklik alt boyutunun ise aritmetik ortalaması ($\bar{x}=3,42$) olmuştur. Özerkliğe dayalı psikolojik iyi oluşun aritmetik ortalaması, alt boyutlar içinde son sıradadır. Özerklik dışında tüm alt ölçek toplam puan ortalamaları “katılıyorum” sınırları içindedir. Bu sonuçlara göre en yüksek ortalaması olan alt boyut başkalarıyla olumlu ilişkiler iken en düşük ortalaması olan alt boyut özerklik olarak görülmektedir. Standart sapma değerleri incelendiğinde, en homojen dağılımın ölçek toplamda ($ss=.40$), en heterojen dağılımın da bireysel gelişim alt boyutunda ($ss =,55812$) gerçekleştiği görülmektedir.

Tablo 2. Cinsiyet Değişkenine Göre Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar

Alt Boyut	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	t	sd	p
Özerklik	Kadın	404	3,37	,52	-2,58	774	,010**
	Erkek	372	3,47	,50			
Çevresel Hakimiyet	Kadın	404	3,62	,53	-1,19	774	,233
	Erkek	372	3,66	,50			

Bireysel Gelişim	Kadın	404	3,80	,56	1,35	774	,175
	Erkek	372	3,74	,54			
Olumlu ilişkiler	Kadın	403	3,99	,53	3,54	773	,000***
	Erkek	372	3,84	,57			
Yaşam Amaçları	Kadın	404	3,89	,49	2,64	774	,008**
	Erkek	372	3,79	,53			
Özkabul	Kadın	404	3,79	,54	2,50	774	,013*
	Erkek	372	3,69	,54			
Toplam	Kadın	404	3,74	,39	1,46	773	,144
	Erkek	372	3,70	,40			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Tablo 2. incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre, “Psikolojik İyi Oluş Ölçeği” alt boyut toplamları içinde sadece özerklik ($p<.01$), olumlu ilişkiler ($p<.001$), yaşam amaçları ($p<.01$) ve öz kabul ($p<.05$) alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık meydana gelmiştir. Özerkliğe ilişkin psikolojik iyi oluş düzeyi erkek öğretmenlerde, kadın öğretmenlere göre daha yüksektir. Fakat olumlu ilişkiler, yaşam amaçları ve öz kabule yönelik psikolojik iyi oluş özellikleri kadın öğretmenlerde, erkeklere göre anlamlı derecede daha yüksektir. Ancak çevresel hakimiyet, bireysel gelişim alt boyutlarında ve psikolojik iyi oluş toplamda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$).

Tablo 3. Branş Değişkenine Göre Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar

Alt Boyut	Branş	n	\bar{x}	ss	t	sd	p
Özerklik	Sınıf Öğrt.	309	3,37	,50	-2,15	774	,032*
	Branş Öğrt.	467	3,45	,53			
Çevresel Hakimiyet	Sınıf Öğrt.	309	3,57	,50	-2,79	774	,005**
	Branş Öğrt.	467	3,68	,52			
Bireysel Gelişim	Sınıf Öğrt.	309	3,70	,54	-3,04	774	,002**
	Branş Öğrt.	467	3,82	,56			

Olumlu ilişkiler	Sınıf Öğrt.	309	3,87	,55	-2,09	773	,036*
	Branş Öğrt.	466	3,95	,55			
Yaşam Amaçları	Sınıf Öğrt.	309	3,82	,54	-1,26	774	,206
	Branş Öğrt.	467	3,87	,49			
Özkabul	Sınıf Öğrt.	309	3,71	,52	-1,22	774	,222
	Branş Öğrt.	467	3,76	,56			
Toplam	Sınıf Öğrt.	309	3,67	,37	-2,83	773	,005**
	Branş Öğrt.	467	3,76	,40			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Tablo 3. incelendiğinde, branş değişkenine göre, "Psikolojik İyi Oluş Ölçeği" alt boyut toplamları içinde sadece özerklik ($p<.05$), çevresel hakimiyet ($p<.01$), bireysel gelişim ($p<.01$), olumlu ilişkiler ($p<.05$) alt boyutlarında ve ölçek toplamında ($p<.01$) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık meydana gelmiştir. Tüm bu farklılıklar branş öğretmenleri lehine gerçekleşmiştir. Branş öğretmenlerinin özerklik, çevresel hakimiyet, bireysel gelişim, olumlu ilişkilere yönelik psikolojik iyi oluşları ve toplam puanları, sınıf öğretmenlerinden anlamlı derecede daha yüksektir. Ancak yaşam amaçları ve öz kabul alt boyutlarında branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>.05$).

Tablo 4. Medeni Durum Değişkenine Göre Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar

Alt Boyut	Medeni Durum	n	\bar{x}	ss	t	sd	p
Özerklik	Evli	609	3,44	,51	2,81	774	,005**
	Bekar	167	3,32	,54			
Çevresel Hakimiyet	Evli	609	3,65	,51	1,61	774	,107
	Bekar	167	3,58	,53			
Bireysel Gelişim	Evli	609	3,80	,54	2,92	774	,003**
	Bekar	167	3,66	,59			

Olumlu ilişkiler	Evli	608	3,96	,53	3,55	773	,000***
	Bekar	167	3,78	,63			
Yaşam Amaçları	Evli	609	3,89	,50	4,53	774	,000***
	Bekar	167	3,69	,51			
Özkabul	Evli	609	3,79	,52	4,95	774	,000***
	Bekar	167	3,56	,59			
Toplam	Evli	609	3,76	,37	4,61	773	,000***
	Bekar	167	3,60	,44			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Tablo 4. incelendiğinde, medeni durum değişkenine göre, “Psikolojik İyi Oluş Ölçeği” alt boyut toplamaları içinde özerklik (p<.01), bireysel gelişim (p<.01), olumlu ilişkiler (p<.001), yaşam amaçları (p<.001), öz kabul (p<.001) alt boyutlarında ve ölçek toplamda (p<.01) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık meydana gelmiştir. Tüm bu farklılıklar evli öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Evli öğretmenlerinin özerklik, bireysel gelişim, olumlu ilişkiler, yaşam amaçları, öz kabule yönelik psikolojik iyi oluşları ve toplam puanları, bekar öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. Ancak çevresel hakimiyet alt boyutunda medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır (p>.05).

Tablo 5. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar

Alt Boyut	Eğitim Durumu	n	\bar{x}	ss	t	sd	p
Özerklik	Lisans	672	3,41	,52	-1,19	774	,232
	Lisans Üstü	104	3,47	,49			
Çevresel Hakimiyet	Lisans	672	3,62	,52	-2,26	774	,024*
	Lisans Üstü	104	3,75	,47			
Bireysel Gelişim	Lisans	672	3,74	,55	-3,20	774	,001** *
	Lisans Üstü	104	3,93	,57			
Olumlu ilişkiler	Lisans	672	3,92	,55	,17	773	,862
	Lisans Üstü	103	3,91	,58			

Yaşam Amaçları	Lisans	672	3,85	,51	-,10	774	,918
	Lisans Üstü	104	3,85	,53			
Özkabul	Lisans	672	3,74	,54	-,87	774	,383
	Lisans Üstü	104	3,79	,57			
Toplam	Lisans	672	3,71	,39	-1,70	773	,090
	Lisans Üstü	104	3,78	,41			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Tablo 5. incelendiğinde, eğitim durumu değişkenine göre, “Psikolojik İyi Oluş Ölçeği” alt boyut toplamları içinde sadece çevresel hakimiyet ($p<.01$) ve bireysel gelişim ($p<.01$) de istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık meydana gelmiştir. Tüm bu farklılıklar lisans üstü eğitim (Yüksek lisans + doktora) almış öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin çevresel hakimiyet ve bireysel gelişime yönelik psikolojik iyi oluşları, lisans mezunu olan öğretmenlerden daha yüksek düzeydedir. Diğer alt boyut ve psikolojik iyi oluş toplam puanları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Tablo 6. Kıdem Durumu Değişkenine Göre Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Ortalamaları Arasındaki Farklar (ANOVA)

PiOÖ	Kıdem	n	\bar{x}	ss	sd	F	p
Özerklik	1-5	87	3,38	,52	6-769	1,317	,247
	6-10	192	3,39	,56			
	11-15	196	3,37	,48			
	16-20 yıl	137	3,48	,50			
	21-25	92	3,47	,49			
	26-30	34	3,53	,51			
	31 yıl ve üstü	38	3,48	,52			
	Total	776	3,42	,52			
Çevresel Hakimi.	1-5	87	3,60	,49	6-769	,796	,573
	6-10	192	3,62	,48			
	11-15	196	3,65	,49			
	16-20 yıl	137	3,59	,63			

	21-25	92	3,71	,49			
	26-30	34	3,65	,55			
	31 yıl ve üstü	38	3,73	,50			
	Total	776	3,64	,52			
Bireysel Gelişim	1-5	87	3,72	,51	6-769	1,425	,202
	6-10	192	3,70	,60			
	11-15	196	3,82	,51			
	16-20 yıl	137	3,75	,58			
	21-25	92	3,87	,54			
	26-30	34	3,82	,58			
	31 yıl ve üstü	38	3,77	,53			
	Total	776	3,77	,55			
Olumlu İlişkiler	1-5	87	3,97	,53	6-769	1,094	,364
	6-10	192	3,89	,57			
	11-15	196	3,91	,51			
	16-20 yıl	137	3,86	,59			
	21-25	91	4,00	,55			
	26-30	34	4,05	,62			
	31 yıl ve üstü	38	3,88	,53			
	Total	775	3,92	,55			
Yaşam Amaçları	1-5	87	3,86	,52	6-769	,869	,517
	6-10	192	3,82	,52			
	11-15	196	3,87	,48			
	16-20 yıl	137	3,78	,50			
	21-25	92	3,91	,51			
	26-30	34	3,87	,67			

	31 yıl ve üstü	38	3,88	,51			
	Total	776	3,85	,51			
Öz kabul	1-5	87	3,64	,57	6-769	2,584	,017*
	6-10	192	3,68	,53			
	11-15	196	3,81	,48			
	16-20 yıl	137	3,70	,60			
	21-25	92	3,87	,52			
	26-30	34	3,82	,58			
	31 yıl ve üstü	38	3,71	,61			
	Total	776	3,74	,54			
PiO toplam	1-5	87	3,69	,37	6-769	1,428	,201
	6-10	192	3,68	,41			
	11-15	196	3,74	,34			
	16-20 yıl	137	3,69	,43			
	21-25	92	3,81	,38			
	26-30	34	3,79	,49			
	31 yıl ve üstü	38	3,74	,43			
	Total	776	3,72	,39			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Tablo 6 incelendiğinde, kıdem durumu değişkenine göre, çalışma grubu öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri arasında anlamlı farklılığı sınamak için tek yönlü varyans analizinde (ANOVA) sadece öz kabul alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık meydana gelmiştir ($p<.05$). Farklı kıdeme sahip öğretmenlerin öz kabule yönelik psikolojik iyi oluşları farklılık göstermiştir. Kıdem değişkeni ile öz kabule yönelik psikolojik iyi oluşları arasında hesaplanan ilişki katsayısı (η^2) .216'dır. η^2 -kare değerinin .047 olması nedeniyle; kıdem değişkeninin öz kabule yönelik psikolojik iyi oluşların toplam varyansın %4,7 'sini karşılamaktadır. Kıdem değişkenine göre öz kabule yönelik psikolojik iyi oluş puanları için toplam farklılık elde edilmesi üzerine, bu alt boyut için ikili farklılıklara yönelik post-hoc tekniklere başvurulmuştur. Varyansların heterojen olması nedeniyle post-hoc teknikler içinde tamhane testi tercih edilmiştir. Tamhane testinin alfa tipi hataya çok duyarlı olması nedeniyle kıdemler arasında

total farklılık çıkmasına rağmen, ikili karşılaştırmaların hiçbirinde anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.

Tablo 7. Erteleme Davranışı Ölçeği Genel Toplamlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Alt Boyutlar	n	\bar{x}	ss
Toplam	779	2,59	,49

Tablo 7. incelendiğinde, öğretmenlerin Erteleme Davranışı Ölçeği toplam puanlarının aritmetik ortalaması (\bar{x} = 2.60)'dır. Bu sonuç ölçeğin değerlendirme sistemine göre "katılmıyorum" sınırları içerisinde olup, öğretmenlerin erteleme davranış düzeyleri ölçek ortalamasının (\bar{x} = 2.62) altındadır yani öğretmenler erteleme davranışı az sergilemektedir.

Tablo 8. Cinsiyet Değişkenine Göre Erteleme Davranışı Ölçeği Toplam Ortalamaları Arasındaki Farklar

EDÖ	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	t	sd	p
Toplam	Kadın	404	2,56	,49	-2,26	774	,024
	Erkek	372	2,64	,48			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Tablo 8. incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre, "Erteleme Davranışı Ölçeği" puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık meydana gelmiştir ($p<.05$). Erteleme davranış düzeyi erkek öğretmenlerde, kadın öğretmenlere göre daha yüksektir.

Tablo 9. Branş Değişkenine Göre Erteleme Davranışı Ölçeği Toplam Puan Ortalamaları Arasındaki Farklar

EDÖ	Branş	n	\bar{x}	ss	t	sd	p
Toplam	Sınıf Öğrt.	309	2,54	,43	-2,59	773	,01**
	Branş Öğrt.	467	2,63	,52			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Tablo 9. incelendiğinde, branş değişkenine göre, "Erteleme Davranışı Ölçeği" toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan ($p<.01$) düzeyinde anlamlı bir farklılık meydana gelmiştir. Bu farklılık branş öğretmenleri lehine gerçekleşmiştir. Branş öğretmenlerinin erteleme davranışı toplam puan ortalamaları, sınıf öğretmenlerinden anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 10. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Erteleme Davranışı Ölçeği Toplam Puan Ortalamaları Arasındaki Farklar

EDÖ	Eğitim Durumu	n	\bar{x}	ss	t	sd	p
Toplam	Lisans	672	2,59	,48	-,97	774	,328
	Lisans Üstü	104	2,64	,52			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Tablo 10. İncelendiğinde, eğitim durumu değişkenine göre, “Erteleme Davranış Ölçeği” toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Farklı eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin erteleme davranışında bulunma düzeyleri birbirine yakındır.

Tablo 11. Kıdem Durumu Değişkenine Erteleme Davranışı Ölçeği Toplam Puan Ortalamaları Arasındaki Farklar (ANOVA)

EDÖ	Kıdem	n	\bar{x}	ss	sd	F	p
Toplam	1-5	87	2,68	,47	6-769	3,292	,003**
	6-10	192	2,68	,52			
	11-15	196	2,59	,45			
	16-20 yıl	137	2,59	,50			
	21-25	92	2,48	,48			
	26-30	34	2,45	,45			
	31 yıl ve üstü	38	2,43	,36			
	Total	776	2,59	,49			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Tablo 11. İncelendiğinde, kıdem durumu değişkenine göre, öğretmenlerin erteleme davranışı düzeyleri arasında anlamlı farklılığı sınamak için tek yönlü varyans analizinde (ANOVA) istatistiksel açıdan anlamlı farklılık meydana gelmiştir (p<.01). Farklı kıdeme sahip öğretmenlerin erteleme davranış düzeyleri farklılık göstermiştir.

Tablo 12. Kıdem Durumu Değişkenine Göre Erteleme Davranışı Ölçeği Toplam Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tamhane Testi Sonuçları

(I) kıdem	(J) kıdem	Ortalamalar		
		Farkı (I-J)	Std. Hata	p
1-5	6-10	,00310	,06377	1,000
	11-15	,09134	,06080	,952
	16-20 yıl	,09110	,06720	,983
	21-25	,19478	,07183	,144
	26-30	,22592	,09380	,331
	31 yıl ve üstü	,24406(*)	,07816	,049*
6-10	1-5	-,00310	,06377	1,000
	11-15	,08824	,05018	,824
	16-20 yıl	,08800	,05778	,945
	21-25	,19167	,06310	,055
	26-30	,22282	,08730	,253
	31 yıl ve üstü	,24095(*)	,07023	,021*
11-15	1-5	-,09134	,06080	,952
	6-10	-,08824	,05018	,824
	16-20 yıl	-,00024	,05448	1,000
	21-25	,10344	,06010	,852
	26-30	,13458	,08515	,933
	31 yıl ve üstü	,15272	,06754	,440
16-20 yıl	1-5	-,09110	,06720	,983
	6-10	-,08800	,05778	,945
	11-15	,00024	,05448	1,000
	21-25	,10367	,06657	,933
	26-30	,13482	,08983	,957
	31 yıl ve üstü	,15296	,07336	,577
21-25	1-5	-,19478	,07183	,144
	6-10	-,19167	,06310	,055
	11-15	-,10344	,06010	,852

	16-20 yıl	-,10367	,06657	,933
	26-30	,03115	,09335	1,000
	31 yıl ve üstü	,04928	,07762	1,000
26-30	1-5	-,22592	,09380	,331
	6-10	-,22282	,08730	,253
	11-15	-,13458	,08515	,933
	16-20 yıl	-,13482	,08983	,957
	21-25	-,03115	,09335	1,000
	31 yıl ve üstü	,01813	,09830	1,000
31 yıl ve üstü	1-5	-,24406(*)	,07816	,049*
	6-10	-,24095(*)	,07023	,021*
	11-15	-,15272	,06754	,440
	16-20 yıl	-,15296	,07336	,577
	21-25	-,04928	,07762	1,000
	26-30	-,01813	,09830	1,000

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Tablo 12. İncelendiğinde, kıdem değişkeni ile erteleme davranışı arasında hesaplanan ilişki katsayısı (η^2).158'dir. Eta-kare değerinin .025 olması nedeniyle; kıdem değişkeninin erteleme davranışının toplam varyansını % 2,5 'nu karşıladığı anlaşılmıştır. Kıdem değişkenine göre erteleme puanları için farklılık elde edilmesi üzerine, ikili farklılıklara yönelik post-hoc tekniklere başvurulmuştur. Varyansların heterojen olması nedeniyle post-hoc teknikler içinde tamhane testi tercih edilmiştir. Yapılan tamhane testi sonucunda kıdemi 1-5 ve 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin erteleme davranışlarında bulunma düzeyleri, kıdemi 31 yıl ve üstünde olan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde bulunmuştur ($p<.05$).

Tablo 13. Psikolojik İyi Oluş Ölçeği ve Erteleme Davranışı Ölçeği Toplam Puanları Arasındaki İlişkiler

Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (N:776)	Erteleme toplam
Özerklik	-.146(***)
Çevresel Hakimiyet	-.332(***)
Bireysel Gelişim	-.282(***)
Olumlu İlişkiler	-,96(***)
Yaşam Amaçları	-.322(***)

Öz Kabul	-.270(***)
PiOÖ Toplam	-.348(***)

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Tablo 13. İncelendiğinde, araştırmada kullanılan iki ayrı ölçeğin puanları arasında hesaplanan pearson çarpım momentler korelasyon katsayıları sonuçlarına göre araştırmmanın sürekli değişkenlerinden “Psikolojik İyi Oluş Ölçeği” ve “Erteleme Davranışı Ölçeği” toplam puanları arasında hesaplanan ilişki katsayısı negatif yönde “-.348”dir. Bu ilişki katsayısı istatistiksel açıdan (p<.001) düzeyinde anlamlıdır. Çalışma grubu öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri arttıkça buna bağlı olarak erteleme davranış düzeyleri düşmektedir. “Psikolojik İyi Oluş Ölçeği” alt boyutları toplam puanları ile “Erteleme Davranışı Ölçeği” toplam puanları ile hesaplanan korelasyon katsayıları içinde en yüksek değer çevresel hakimiyet alt boyutundan elde edilmiştir (-.332). En düşük değer ise “-,146” ile özerklik alt boyutuna aittir. Diğer alt boyutlar ile erteleme davranışı ölçek toplam arasındaki korelasyon katsayıları bu verilen iki değer arasında ve negatif yönde ve istatistiksel açıdan (p<.001) düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 14. Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Toplam Puanlarından Erteleme Davranışı Ölçeği Toplam Puanlarının Yordanmasına Yönelik Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Std Hata	β	t	p
İçerik	4.192	.156		26.954	.000
Erteleme Davranışı Toplam	-.428	.041	-.348	-10.306	.000***

R: .348 R²: .121 F=106,208 p=.000***

Tablo 14. İncelendiğinde, Psikolojik İyi Oluş Ölçeği toplam puan değişkeni, öğretmenlerin erteleme davranış puanları ile negatif yönde anlamlı bir ilişki vermektedir. R=.348, R²=.121, p<.000. Psikolojik iyi oluş toplam puan değişkeni, öğretmenlerin erteleme davranışı puanları varyansının %12,1’ini açıklamaktadır. Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, (t= -10.306, p =.000) psikolojik iyi oluş toplam puanlarının, erteleme davranışı değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Psikolojik iyi oluşu yüksek bireylerin erteleme davranışını olabildiğince az sergileyecekleri söylenebilir.

Basit doğrusal regresyon formülü: Toplam (EDÖ) puanı = 4,192 + (-.428*PiOÖ puanı)’dir.

Tablo 15. Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Alt Boyut Puanlarından Erteleme Davranışı Ölçeği Toplam Puanlarının Yordanmasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Std Hata	β	t	p
İçerik	4.188	.158		26.446	.000
Özerklik	-.009	, .035	-.010	-.255	.799
Çevresel Hakimiyet	-.181	.044	-.193	-4.151	.000***
Bireysel Gelişim	-.081	.037	-.092	-2.170	.030*
Olumlu İlişkiler	.038	.039	.044	.999	.318
Yaşam Amaçları	-.171	.041	-.181	-4.155	.000***
Öz Kabul	-.023	.046	-.025	-.495	.620

R:.385 R²:.148 F=22,263 p=.000***

Tablo 15. İncelendiğinde, Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Alt Boyut Puanlarından Erteleme Davranışı Ölçeği Toplam Puanlarının Yordanmasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

“Psikolojik İyi Oluş Ölçeği” alt boyut toplam puan değişkenleri birlikte, öğretmenlerin erteleme davranış puanları ile anlamlı bir ilişki vermektedir. R=.385, R²=.148. Psikolojik iyi oluş ölçeği alt boyut puanları öğretmenlerin erteleme davranışı puanları varyansının %14.8’ini açıklamaktadır. Bu değer, basit regresyon analizi sonucundan daha yüksektir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, sadece üç tanesinin anlamlı bir sonuç verdiği anlaşılmıştır. Bunlar çevresel hakimiyet (t=-4.151, p =.000), yaşam amaçları (t=-4.155, p =.000) ve bireysel gelişimdir (t=-2.170, p =.030). Psikolojik iyi oluş ölçeği çevresel hakimiyet, yaşam amaçları ve bireysel gelişim alt boyut toplam puanlarının, erteleme davranışı değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Fakat özerklik, diğerleriyle olumlu ilişkiler ve öz kabulün anlamlı yordayıcılık özelliği bulunamamıştır. Buna göre psikolojik iyi oluş alt boyutlarında çevresel hakimiyet, bireysel gelişim ve yaşam amaçları arttıkça erteleme davranışı eğilimleri azalmaktadır.

Bu ilişki için çoklu doğrusal regresyon formülü: Toplam EDÖ puanı = 4,188 + ((-.181*PiÖ çevresel hakimiyet puanı) + (-.171*yaşam amaçları puanı) + (-,081*bireysel gelişim puanı) + (-,009 *Özerklik puanı) + (.038* olumlu ilişkiler puanı) + (-,023*özkabul puanı)) şeklindedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğretmen, eğitimin ve okulun temel taşıdır. Öğretmenin yeterliliğinin, öğrenci başarısı üzerindeki etkisi tartışılmazdır. İyi öğretmen olma; yalnızca alan ve meslek bilgisi ile sınırlı değildir. Öğrencilerle iyi iletişim kurmada ve onları yönlendirmede, öğretmenin kişisel özellikleri ve liderlik vasıflarının da etkisi çok büyüktür. Öğretmenlerin iletişim kurarken kullandıkları kelimeler ve sergiledikleri davranışlar iyi bir iletişimin temel unsurlarıdır. Olumsuz özellikler sergileyen bir öğretmen, öğrencinin dersten veya okuldan uzaklaşmasına ya da akademik yönden başarısız olmasına yol açabilir (Kara ve Kutay, 2016). Bu araştırmanın sürekli bağımsız değişkenlerinden biri öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeyidir. Psikolojik iyi oluş toplam puan ve alt boyut puanları içinde ilk sırayı başkalarıyla olumlu ilişkiler, son sırayı ise özerklik alt boyutu almıştır. Özerklik alt boyutu dışındaki tüm alt ölçek toplam puan ortalamaları "katılıyorum" sınırları içerisinde yer almaktadır. Bu istatistiklere göre öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları yüksek düzeydedir. Bu bulgu Karaçam'ın (2016) beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluşlarını incelediği çalışmayla ve Danişment'in (2012) okul yöneticilerinin psikolojik iyi oluşlarını incelediği çalışmayla paralellik göstermektedir.

Araştırmada cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık özerklik, olumlu ilişkiler, yaşam amaçları, öz kabul alt boyutlarında gerçekleşmiştir. Kadın öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları olumlu ilişkiler, yaşam amaçları, özkabul alt boyutlarında erkek öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. Bu sonuç, Eraslan (2015), Kuyumcu (2012), Ryff ve Singer (2008), Cenkseven ve Akbaş (2007), Cırhinlioğlu (2006), Cenkseven (2004), Ryff (1995), Cooper vd. (1995), Ryff (1989) çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca psikolojik iyi oluşun alt boyutlarından yaşam amaçları ve özkabulde kadın öğretmenler lehine farklılık göstermesi Hamurcu (2011), Radler ve Ryff (2010), çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir. Erkek öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarının özerklik alt boyutunda kadınlara göre daha yüksek olması September vd. (2001) çalışmasıyla örtüşmektedir. Ryff (1989) çok boyutlu psikolojik iyi oluş kuramının temellerini attığı çalışmasına bakıldığında, belirtilen alt boyutlarda kadınların genel olarak erkeklerden daha yüksek puanlar almasının daha yüksek psikolojik iyi oluşa sahip olduğuna işaret ettiğini bulmuştur.

Araştırmada branş değişkenine göre öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları arasında anlamlı farklılık meydana gelmiştir. Bu farklılık ölçek toplamında ve özerklik, çevresel hakimiyet, bireysel gelişim, olumlu ilişkiler alt boyutunda branş öğretmenlerinin

psikolojik iyi oluşları sınıf öğretmenlerinden anlamlı derecede daha yüksektir. Köylü (2018), Danişment (2012), tarafından yapılan çalışmalarda da branşlara göre öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarında anlamlı farklılık oluşmuştur ve sonuçlar paralellik göstermektedir.

Araştırmada medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları arasında anlamlı farklılık meydana gelmiştir. Bu farklılık ölçek toplamında ve özerklik, bireysel gelişim, olumlu ilişkiler, yaşam amaçları, öz kabul alt boyutlarında anlamlı farklılık meydana gelmiştir. Tüm bu farklılıklar evli öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Timur (2008) de evli ve evli olmayan bireylerin psikolojik iyi oluşlarını araştırdığı çalışmasında, evlilerin bekarlara göre daha yüksek psikolojik iyi oluşa sahip olduğunu bulmuştur ve bu çalışmanın sonucuyla örtüşmektedir.

Araştırmada eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Bu farklılık sadece çevresel hakimiyet ve bireysel gelişim alt boyutlarında gerçekleşmiştir. Lisansüstü mezunu öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksektir. Bu sonuç Köylü (2018) in öğretmenlerin psikolojik iyi oluşu üzerine yaptığı çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu sonuca göre lisansüstü eğitimin psikolojik iyi oluşa katkısının önemli olduğu düşünülebilir.

Araştırmada mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları arasında sadece öz kabul alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farklı kıdeme sahip öğretmenlerin öz kabule yönelik psikolojik iyi oluşları farklılık göstermiştir. Bu bulgu Danişment (2012) okul yöneticilerinin psikolojik iyi oluşlarını incelediği çalışmasında deneyimli öğretmenlerin puanları daha yüksek çıkmıştır ve sonuçlar örtüşmektedir. Ancak öz kabul alt boyutu için yapılan kıdemler arası ikili karşılaştırmalarda ise hiçbirinde anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bilgin (2018), Demir (2018), Oymak (2017), Karaçam (2016) da yaptıkları çalışmada mesleki kıdem ile psikolojik iyi oluş arasında anlamlı fark bulamamıştır. Bu sonuçlar bu araştırmayla paralellik göstermektedir.

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni öğretmenlerin erteleme davranışı düzeyleridir. Erteleme davranışı ölçeği toplam puanlarının aritmetik ortalaması 2,60'dır. Ölçeğin değerlendirme baremine göre "katılmıyorum" sınırları içerisindedir. Ölçek maddelerinde en yüksek ve en düşük puan alan maddeler dışındaki madde puanları 1,96 ile 2,63 arasında dağılım göstermiş olup "katılmıyorum" aralığında oluşmuştur. Bu istatistiklere göre katılımcı öğretmenlerin erteleme davranışı eğilimleri ortalama düzeyin altındadır. Bu bulgu Özdemir'in (2012) okul yöneticisi ve öğretmenlerin genel

erteleme davranışlarını incelediği çalışmayla, Şahin'in (2018) okul yöneticilerinin erteleme davranışları düzeyini incelediği çalışmayla paralellik göstermektedir.

Araştırmada cinsiyet değişkeni bakımından öğretmenlerin erteleme davranışı eğilimleri arasında anlamlı farklılık oluşmuştur. Erteleme davranışı düzeyi erkek öğretmenlerde kadın öğretmenlere göre daha yüksek olmuştur. Alan yazında yapılan çalışmalardan Albayrak (2014), Berber Çelik (2014), Kandemir (2010), Balkıs ve Duru (2009), Aydoğan (2008), Balkıs (2006), Uzun Özer (2005), Çakıcı (2003) sonuçları bu çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Ancak alan yazındaki bazı çalışmalarda Albayrak (2015), Gül (2015), Şahin (2018), Dünyaoğulları (2011), Gülebağlan (2003), Solomon ve Rothblum (1984) anlamlı farklılık bulunamamıştır. Uzun Özer vd. (2009), Washington (2004) ise kızların erkeklere göre daha ertelemeci oldukları sonucuna ulaşmıştır. Sonuçlardan anlaşılacağı üzere cinsiyet bazında farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bunun çalışılan örneklem gruplarının sosyo-ekonomik-kültürel özellikleriyle alakalı olduğu düşünülmekle birlikte Steel (2004) erteleme davranışı düzeyinin cinsiyete bağlı olarak farklılığını kestirebilmenin çok zor olduğunu bildirmiştir.

Araştırmada branş bazında öğretmenlerin erteleme davranışı eğilimleri açısından anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Buna göre branş öğretmenlerinin erteleme düzeyi sınıf öğretmenlerinden daha yüksektir. Gülebağlan (2003) yaptığı çalışmasında branş değişkenine göre rehber öğretmeni, sınıf öğretmeni ve branş öğretmenleri arasında anlamlı farklılık bulmuştur ve bu çalışmayla sonuç paralellik göstermektedir. Alan yazındaki bir diğer çalışmada ise Şahin (2018) okul yöneticilerinin erteleme davranışlarını incelediği çalışmasında branşa göre erteleme düzeylerinde farklılık bulamamıştır ve bu çalışmanın sonucu ile uyumsuzdur.

Araştırmada medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin erteleme davranış düzeyleri arasında anlamlı farklılık meydana gelmiştir. Bekar öğretmenlerin erteleme davranışı düzeyleri evli öğretmenlere göre anlamlı derece daha yüksektir. Literatüre bakıldığında Gül (2015) ve Şahin (2018), çalışmalarıyla benzer sonuçlar elde edilmiştir. Evlilik hayatının kişilere sorumluluklar yüklemesi daha düzenli bir hayatın varlığı gibi sebeplerden evlilerde erteleme davranışının daha az sergilendiği düşünülebilir. Ancak bir diğer çalışmada Özdemir (2012) ilkokul öğretmenlerinin ve yöneticilerinin erteleme davranışlarını incelediği çalışmasında medeni duruma dair farklılık bulamamıştır ve bu çalışmanın sonucu ile uyumsuzdur.

Araştırmada eğitim durumu değişkeni ile erteleme davranışı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Farklı eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin

erteleme davranışı düzeyleri birbirine eşittir. Şahin (2018) okul yöneticilerinin eğitim durumunun erteleme davranışı ile olan ilişkisini incelediği çalışmasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Nitekim Cömert (2009), Güner (2008) tarafından yapılan çalışmaların bulgularıyla da benzerlik göstermektedir. Aynı görev ve sorumluluklara sahip öğretmenlerin farklı eğitim seviyelerinde olsalarda, onların erteleme eğilimlerine etki etmeyeceği düşünülebilir.

Araştırmada mesleki kıdem ile erteleme davranışı düzeyi arasında anlamlı farklılık oluşmuştur. Farklı kıdeme sahip öğretmenlerin erteleme davranışı düzeyleri farklılık göstermiştir. 1-5 ve 6-10 yıl arası kıdemi olan öğretmenler, kıdemi 31 yıl ve üstü olan öğretmenlere göre erteleme davranışı düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Alan yazındaki çalışmalarda Baltacı (2017), Balkıs ve Duru (2009), Gülebağlan (2003), Ferrari vd. (1995), bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Gülebağlan (2003) araştırmasında 30 yaş altı öğretmenlerin 40 yaş ve üzerindeki öğretmenlerden daha fazla erteleme davranışı eğilimi gösterdiğini bulmuştur. İlerleyen yaşla birlikte insanların iş disiplini, planlama ve uygulamada daha da olgunlaştığı düşünülebilir. Şahin (2018), Ekşi (2010), Dünyaoğulları (2011), Güner (2008) yaş ile erteleme davranışı arasında bir ilişki bulamamıştır. Bahsi geçen araştırmalar bu çalışmanın sonucuyla uyumsuzdur. Çakıcı (2003) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışma da akademik ertelemenin yaşla ilişkisini bulamamıştır. Yaş aralığının birbirine çok yakın olmasının bunda etkili olduğu düşünülebilir.

Araştırma, öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları ile erteleme davranışları arasındaki ilişkiye dair önemli sonuçlar ortaya koymuştur. Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri ile erteleme davranışı düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur ($R=.348$, $R^2=.121$, $p<.000$). Psikolojik iyi oluş toplam puanları, erteleme davranışı puanları varyansının %12.1'ini açıklamaktadır. Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarında ise, ($t= -10.306$, $p =.000$) psikolojik iyi oluş toplam puanlarının, erteleme davranışı değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Psikolojik iyi oluş, psikolojinin pozitif yönünün ihmal edilmesi ve bireyin pozitif yönlerini ortaya çıkarmak için ortaya çıkmıştır (Akin, 2008). Psikoanalitik teorisyenler erteleme davranışının gerçek dışı inançlar, depresyon, anksiyete, kaygı, mükemmeliyetçilik ve motivasyon eksikliği gibi nedenlerden kaynaklandığını belirtmiştir (Ferrari vd., 1995). Birey sorumlu olduğu işi yapmaya karşı isteksizdir, motivasyonu düşüktür ve durumdan hoşnut değildir (Milgram, vd., 1988). Bir başka ifadeyle öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri ne kadar yüksekse, psikolojik durumları iyi seviyedeysen erteleme davranışını gösterme eğilimlerinin de o denli azalacağını söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları yüksek tutulmalıdır bunun için her yönden öğretmenler desteklenmelidir bu da örgütsel motivasyonu artırabilir ve erteleme davranışının ortaya çıkmasını azaltabilir. Bu çalışmanın konusu, farklı evren-örnekleme, farklı değişkenlerle ya da farklı bilimsel yöntemlerle incelenmesi literatüre zenginlik katabilir ve bu çalışmanın sonuçlarıyla karşılaştırılması faydalı olabilir.

KAYNAKÇA

- Akın, A. (2008). The scales of psychological well-being: a study of validity and reliability. *Educational sciences: Theory and practice*, 8(3), 741-750.
- Akın, A. vd. (2012). The short form of the scales of psychological well-being (SPWB-42): The validity and reliability of the turkish version. *International Counseling And Education Conference 2012 (ICEC 2012)*, May, 3-5, İstanbul, Turkey
- Albayrak, E. (2014). *Üniversite öğrencilerinde beş faktör kişilik, akademik öz-yeterlik, akademik kontrol odağı ve akademik erteleme* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Albayrak, E. (2015). *Genel erteleme davranışı olan ve olmayan bireylerin yönetici işlevler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Balkıs, M. (2006). *Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, düşünme ve karar verme tarzları ile ilişkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Balkıs, M. (2007). Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğilimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 67-83.
- Balkıs, M. ve Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. *Journal of Theory Practice in Education (JTPE)*, 5(1) 24-30.
- Baltacı, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin erteleme davranışı eğilimleri ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(12), 54-81.
- Bilgin, Y. (2018). *Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin çalışma yaşam kalitesi, psikolojik iyi oluş ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Burka, J. B. and Yuen, L. M. (1983). *Procrastination: Why you do it, what to do about it*. New York: Addison-Wessley.
- Çakıcı, D. Ç. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, Ç. B. (2014). *Akademik ertelemenin bazı psiko-sosyal değişkenlere göre açıklanması ve gerçeklik terapisine dayalı akademik erteleme ile başa çıkma eğitim programının sınanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- Cenkseven, F. (2004). *Üniversite öğrencilerinde öznel ve psikolojik iyi olmanın yordayıcılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Cenkseven, F. ve Akbaş, T. (2007). Üniversite öğrencilerinde öznel ve psikolojik iyi olmanın yordayıcılarının incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27), 43-65.
- Cirhinlioğlu, F. G. (2006). *Üniversite öğrencilerinde utanç eğilimi, dini yönelimler, benlik kurguları ve psikolojik iyilik hali arasındaki ilişkiler*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cooper, H., et al. (1995). Situation and personality correlates of psychological well-being: Social activity and personal control. *Journal of Research in Personality*, 29(4), 395-417.
- Cömert, M. (2009). *Okul yöneticilerinin ertelemecilik davranışları, iş yükleri ve kişilik özelliklerine ilişkin algıları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Danışment, R. (2012). *Okul yöneticilerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Deci, E. L. and Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182.
- Demir, D. (2018). *Bilişim öğretmenlerinin sanal yalnızlık, mesleki tükenmişlik ve psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
- Doğan, T. (2004). *Üniversite öğrencilerinin iyilik halinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dünyaoğulları, Ö. (2011). *Üniversite son sınıf öğrencilerinin kendilerinin gerçekleştirme engelleriyle genel erteleme eğilimi ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Eraslan, M. (2015). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin yaş, cinsiyet ve spor yapma durumlarına göre incelenmesi. *Uluslararası Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 24-29.
- Ertürk, A., vd. (2016). Duygusal emek ve psikolojik iyi oluş: Bir yordayıcı olarak yönetsel destek algısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 89-97 .
- Eşigül, E. (2013). *Üniversite öğrencilerinin algıladıkları stres ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkide sosyal problem çözümlerinin aracı ve düzenleyici rolünün incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.

- Ferrari, J. R., et al. (1995). Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment. *Springer Science and Business Media*.
- Ferrari, J. R., et al. (1997). Exploring the time preferences by procrastinators: Night or day, which is the one?. *European Journal of Personality*, 11(3), 187-196.
- Ferrari, J. R. (2001). Procrastination as self-regulation failure of performance: Effects of cognitive load, self-awareness, and time limits on 'working best under pressure'. *European Journal of Personality*, 15(5), 391-406.
- Gül, A. Y. (2015). *İş Yaşamında İşi Erteleme Davranışı ve Nedenleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Gülaçtı, F. (2009). *Sosyal beceri eğitime yönelik programın üniversite öğrencilerinin, sosyal beceri, öznel ve psikolojik iyi olma düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Gülebağlan, C. (2003). *Öğretmenlerin işleri son ana erteleme eğilimlerinin, mesleki yeterlilik algıları, mesleki deneyimleri ve branşları bakımından karşılaştırılmasına yönelik bir araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güner, D. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin erteleme eğilimleri ve kaygı düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hamurcu, H. (2011). *Ergenlerin yetkinlik inançları ve psikolojik iyi oluşlarını yordamada psikolojik ihtiyaçlar* (Yayınlanmamış Doktora Tezi.). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kandemir, M. (2010). Akademik erteleme davranışını açıklayıcı bir model. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(3), 51-72.
- Karaçam, A. (2016). *Beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algılarında yordayıcı olarak akademik iyimserlik, psikolojik iyi oluş ve fiziksel saygı* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (26. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Keskin, H. (2005). Güçlendirmeye iş tatmini, iş stresi ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler: Bir alan çalışması. *Gebze İleri Teknoloji Enstitüsü E.Bülteni*, 10, 54-56.
- Keyes, C. L., et al. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of personality and social psychology*, 82(6), 1007-1008.
- Knaus, W. J. (2002). *The procrastination workbook. Your personalized program for breaking free from the patterns that hold you back*. New Harbinger.
- Knaus, W. J. (2003). *The procrastination workbook*. Oakland: New Harbinger Pub.

- Köylü, D. (2018). *Öğretmenlerin karar alma sürecine katılım düzeylerinin örgütsel bağlılık ve psikolojik iyi oluşla ilişkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Kuyumcu, B. (2012). *Üniversite öğrencilerinin duygularını fark etmeleri ve ifade etmeleri ile psikolojik iyi oluşları: kültürlerarası bir karşılaştırma*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20(4), 474-495.
- Milgram, N. N., et al. (1998). Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 297-316.
- Oymak, Y. C. (2017). *Psikolojik iyi oluş ile iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, O. S. (2012). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin genel erteleme davranışı eğilimleri ile düşünme stillerinin analizi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Konya.
- Özer, B. U., vd. (2013). Psychometric properties of the tuckman procrastination scale in a Turkish sample. *Psychological Reports*, 113(3), 874-884.
- Radler, B. T. and Ryff, C. D. (2010). Who participates? Accounting for longitudinal retention in the MIDUS national study of health and well-being. *Journal of Aging and Health*, 22(3), 307-331.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality And Social Psychology*, 57(6), 1069.
- Ryff, C. D. (1989a). "Happiness is Everything or is it? Explorations on The meaning of Psychological Well-Being", *Journal of Personality and Social Psychology*, C.57(6), 1081.
- Ryff, C. D., (1989b). Beyond ponce de leon and life satisfaction: New directions in quest of successful ageing, *International Journal of Behavioral Development*, C.12, (1), s. 35-55.
- Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4(4), 99-104.
- Ryff, C. D. and Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719.
- Ryff, C. D., et al. (1999). Forging macro-micro linkages in the study of psychological well-being. *The Self and Society in Aging Processes*, 247-278.

- Ryff, C. D. and Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 13-39.
- Seligman, M. E. P., et al. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.
- September, A. N., et al. (2001). The relation between well-being, impostor feelings, and gender role orientation among Canadian university students. *The Journal of Social Psychology*, 141(2), 218-232.
- Solomon, L. J. and Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503.
- Steel, P. (2004). The nature of procrastination: A meta analytic study. *Psychological Bulletin*, 12.
- Şahin, M. (2018). *Okul yöneticilerinin genel erteleme davranışının mükemmeliyetçilik düzeyleri ve kişilik özellikleriyle ilişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Timur, M. (2008). *Boşanma sürecinde olan ve olmayan evli bireylerin psikolojik iyi oluş düzeylerini etkileyen faktörlerin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51(2), 473-480.
- Uzun Özer, B. vd. (2013). Reducing academic procrastination through a group treatment program: A pilot study. *Journal of Rational-Emotive Cognitive-Behavior Therapy*, 31(3), 127-135.
- Vestervelt, C. M. (2000). *An Examination of the content and construct validity of four measures of procrastination*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Carleton University, Ottawa.
- Washington, J. A. (2004). *The relationship between procrastination and depression among graduate and professional students across academic programs: Implications for counseling*. Texas Southern University, Texas.
- Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28(2), 75-90. doi:10.1375/aedp.28.2.75

Makale Bilgisi

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi

21.05.2023

Kabul Tarihi

14.12.2023

Anahtar Kelimeler

Mesleki Gelişim

İhtiyaçları,

İngilizce Öğretmenleri,

Yuvarlak Masa

Tartışması

Türkiye'deki İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Gelişiminin Geleceği: SWOT Analizi

*Miranda KARJAGDI ÇOLAK

ÖZ

Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim (SMG) ihtiyaçlarının net bir şekilde anlaşılması, uygun hizmet içi eğitim faaliyetlerinin planlanması için çok önemlidir. Çalışma, yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin SMG ihtiyaçlarının kapsamlı bir analizi için bir SWOT matrisini entegre eden yuvarlak masa tartışmalarına odaklanan bir metodoloji kullanarak niteliksel bir yaklaşım benimsemiştir. Verilere tümevarımsal içerik analizi yaklaşımı (Strauss ve Corbin, 1990), özellikle dört geniş SWOT bileşeni kategorisinin tümdengelimli yapısı içinde uygulanmış, ardından tematik bir yaklaşım uygulanmıştır (Merriam ve Tisdell, 2016). Hem avantajlı hem de zorlayıcı iç ve dış faktörleri araştırmak ve çözümler önermek için art arda üç yuvarlak masa oturumunda beş deneyimli K-12 EFL öğretmenini bir araya getiren bu çalışma, SWOT analizinin ihtiyaç değerlendirmesinde etkili bir araç olarak faydasını vurgulamaktadır. Birleşik önerilerden ortaya çıkan çerçeve, uygulama toplulukları ve öğretmen hareketliliği fırsatları gibi informal SMG yollarının teşvik edilmesini önermektedir. Çalışma, politika yapıcıları Türkiye'deki devlet okullarındaki İngilizce öğretmenleri için özel olarak hazırlanmış uyumlu SMG programları geliştirmeye çağırarak ileriye dönük öneriler sunmaktadır. Bu öneriler genelleştirilebilir ve yerel ve ulusal eğitim kurumlarının ve kuruluşlarının yabancı dil olarak İngilizce öğretmenleri için etkili SMG yolları sağlamasını sağlayabilir.

Atf: Karjagdi Çolak, M. (2023). Türkiye'deki İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişiminin geleceği: Swot analizi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 6(2), 279-298. DOI: 10.55150/apjec.1300227

Article Information

Article Type

Research Article

Received

21.05.2023

Accepted

14.12.2023

Key Words

CPD Needs,

EFL Teachers,

Roundtable Discussions

The future of EFL teachers' professional development in Türkiye: A Swot Analysis

*Miranda KARJAGDİ ÇOLAK

ABSTRACT

A clear understanding of teachers' continuing professional development (CPD) needs is crucial for planning appropriate in-service training activities. The study adopts a qualitative approach, utilizing a methodology centered around roundtable discussions that integrate a SWOT matrix for a comprehensive analysis of English as a foreign language (EFL) teachers' CPD needs. The inductive content analysis approach to the data (Strauss and Corbin, 1990), specifically within the deductive structure of the four broad categories of SWOT component was applied, followed by a thematic approach (Merriam and Tisdell, 2016). Engaging five experienced K-12 EFL teachers across three consecutive roundtable sessions to explore both advantageous and challenging internal and external factors and propose solutions, this study highlights the utility of the SWOT analysis as an effective tool in needs assessment. The framework emerging from unified recommendations suggests fostering informal CPD avenues, such as communities of practice and opportunities for teacher mobility. The study concludes with forward-looking recommendations urging policymakers to develop cohesive CPD programs tailored for EFL teachers in public schools in Türkiye. These recommendations could potentially be generalized, enabling local and national educational institutions and organizations to provide effective CPD avenues for EFL teachers.

I. INTRODUCTION

Recognizing the evolving nature of teachers' continuing professional development (CPD) needs in diverse contexts is essential for designing effective solutions tailored to their specific requirements. Teachers exhibit a tendency for embracing CPD when they witness its positive impact on instructional approaches within their classrooms (Guskey, 2002). This inclination became especially evident during the COVID-19 pandemic, where Turkish teachers actively engaged in CPD programs facilitated by the Ministry of National Education Türkiye (MoNE) in collaboration with UNESCO (Özer, 2020). The primary objective was to integrate instructional approaches conducive to successful remote teaching and learning. Confronted with the complexities of remote education, Turkish teachers, in response, embraced self-directed learning, networking, and collaborative efforts with peers. This marked a departure from conventional practices, aligning with Guskey's (2002) proposition of initiatives aimed at enhancing student learning through adjustments in teachers' pedagogical approaches.

Drawing insights from the OECD report (OECD, 2020), the MoNE swiftly implemented measures, including the design of numerous online training courses, to address the immediate challenges of the pandemic. Göçen's (2021) case study emphasized the importance of technologically competent leadership, addressing challenges for disadvantaged groups, and strategic preparation for post-pandemic scenarios to transform teachers' pedagogical and technological leadership competences. As the educational landscape shifted from remote to face-to-face learning post-pandemic, the CPD needs of teachers evolved. Day's (1999) concept of CPD, encompassing spontaneous and deliberate learning experiences, highlights its continuous nature, intertwined with the broader context of educational transformation.

Since the introduction of structural and curricular reforms in 2004 (Akşit, 2007) with a focus on modifying content, teaching methodologies, and core competencies, Türkiye has been committed to enhancing English language education. Despite positive trends, for example Education First Proficiency Index EF EPI 2014 reports Türkiye at the forefront of the "trending up" category (Education First, 2021), the rankings indicate a need for continued investments in language teaching developments. In this context, allocating resources to understand the actual needs of teacher development is crucial for fostering their growth and making a

meaningful impact on student learning.

This study contributes to the exploration of CPD by presenting a segment of results from a collaborative project between a university and local MoNE authorities in a city in Western Türkiye. Aligned with the National Council's decisions (Ministry of National Education Türkiye, 2021), the project seeks to understand English as a foreign language (EFL) teachers' perspectives in K-12 public schools regarding foreign language education. It aims to assess and address challenges through roundtable discussions, focusing on themes such as English language teaching, curriculum, teacher roles, and CPD needs. This study specifically addresses the latter theme by bridging the gap between CPD challenges and the needs of English teachers at the MoNE, presenting growth strategies for policymakers.

The current study unfolds with an exploration of existing literature on CPD and situational analysis, followed by a detailed methodology description of roundtable discussions. Subsequently, the SWOT strategy matrix is presented, emphasizing strengths, weaknesses, opportunities, and threats. The findings and discussion of the main themes follow, concluding with reflections on current challenges and prospective solutions for the CPD of English teachers within the MoNE as well as in a broader context.

1.1. Continuing Professional Development (CPD)

CPD is described in academic literature as an intentional, ongoing, and lifelong undertaking in which educators strive to enhance both their personal and professional attributes, aiming to enhance their knowledge, skills, and performance (Padwad and Dixit, 2011). In education, CPD carries connotations of teacher quality and reflecting on the quality of learning received by students (Borg, 2015). UNESCO (2014:9) proclaims that 'an education system is only as good as its teachers, stressing the need for CPD in order to improve teaching and learning. In the call for 'new social contract' in the UNESCO report (UNESCO, 2021: 81), it is emphasized that 'the individual talents and abilities of teachers need to be bolstered by collaboration and support.'

The onset of the COVID-19 pandemic brought about substantial changes in the field of education, particularly through an abrupt shift to online teaching. This transition witnessed a surge in the use of various digital platforms, such as Education Information Network EBA in Türkiye, developed by the Ministry of National Education, Eduthek in Austria, "My Class at Home" in France, and "Distance Education" in the Czech Republic (World Bank, 2020). This period prompted educators to reassess their

teaching practices, underscoring the dual role of teachers as both subjects and objects of change (Villegas-Reimers, 2003). Teachers found themselves as subjects of change, tasked with enhancing their digital skills and teaching approaches through CPD to stay empowered. Simultaneously, they served as objects of change, playing a central role in the transition within their newly configured learning environments. As the CPD needs of teachers evolve, this remains a crucial research area garnering more attention than ever before.

There are many forms of CPD mentioned in the literature, such as seminars and conferences as more formal examples of structured in-service activities and lesson observations and other forms of sharing and collaboration including observations among teachers as more informal examples of CPD (Villegas-Reimers, 2003). Yeh (2007) investigates elementary school teachers' CPD avenues and their effectiveness in Taiwan and concludes that the majority of teacher development activities were characterized as 'one-shot and sit-and-get models' (p. 16). She further suggests that long-term activities, such as teacher study groups and autonomous learning, should be encouraged by their Ministry of Education by building a support system for teachers to engage in them. Similarly, in Türkiye, the MoNE has adopted regulations that suggest alternative CPD activities other than courses and seminars that include CPD communities, and teacher mobility programs (Ministry of National Education Türkiye, 2022).

In response to educational reforms and the transition to remote teaching, the MoNE has organized in-service activities, employing various online courses delivered through digital platforms. While some studies emphasize the MoNE's efforts to promote communicative language practices, research findings reveal that teachers still adhere to traditional language teaching methods (Gürsoy et al., 2013; Kırkgöz, 2008; Mirici, 2006; Özşevik, 2010). The conventional approach to CPD activities, often characterized by a top-down structure and conducted as one-shot interventions, has proven less satisfactory for teachers. In contrast, alternative methods for sharing ideas and best practices, such as small professional learning communities enabling teachers to participate at their own pace and convenience, have gained popularity. Consequently, there is a pressing need for an examination of teachers' perspectives on CPD.

1.2. SWOT Analysis in Education

SWOT, an acronym encompassing strengths, weaknesses (internal factors), opportunities, and threats or challenges (external factors), serves as a comprehensive analytical tool. Originally applied in business contexts, this technique facilitates the examination of an institution's internal strengths and weaknesses, along with external opportunities and threats (Leigh, 2009). Over time, SWOT analysis has found applications in performance analysis, appreciative inquiry, situation analysis, and similar domains, garnering popularity due to its practical utility. This method proves effective in capturing and defining the current state, providing insights into constraints and making it particularly suitable for situational analysis. Positioned "at the intersection between research and practice" (Novicevic et al., 2004: 85), SWOT analysis significantly influences the success of plan implementation, establishing itself as a prerequisite for sound planning. Successful planning commences with a clear understanding of the present, paving the way for a more robust future.

SWOT analysis proves highly practical in achieving the objective of situation analysis, which is to discern crucial factors influencing the implementation of a plan (Wilson and Gilligan, 2004). Klinghammer (1997:65) explores the application of SWOT analysis in strategically planning language programs, emphasizing its capacity to scrutinize internal strengths and weaknesses, as well as external opportunities and threats impacting the language program's viability and success. The widespread use of SWOT analysis in strategic planning across diverse educational domains can be attributed to its simplicity and its ability to offer realistic insights into internal and external factors. For instance, Romero-Gutierrez et al. (2016) employ SWOT analysis to assess a master's program in environmental education, considering student perspectives; Westhues et al. (2001) investigate human resources needs for social workers using a SWOT matrix as a tool; Hashemi et al. (2017) utilize SWOT analysis to strategize for language institutions aiming to create a distinctive identity; and Ustabulut (2021) employs SWOT analysis to examine the process of distance education in teaching Turkish as a foreign language.

This current study attempts to offer a deeper understanding of the situation related to CPD in local educational contexts through the views of several EFL teachers' judgments of CPD in the MoNE context in a highly industrial city in Western Türkiye. The results of this SWOT analysis are decisive in terms of providing suggestions and determining the future of CPD activities. It can be especially useful when trying to decide whether or not to embark on a certain venture by visualizing the pros and

cons. By clearly outlining all the positives and negatives of the situation, SWOT analysis makes it easy to decide how to move forward.

2. METHOD

2.1. Ethics and Consent

On February 22, 2022, ethical approval for this study was granted by the Bursa Technical University Ethics Committee for Research in Science, Engineering, and Social Sciences (approval number E-96108589-044-47126). On the event day, participants were presented with detailed information about the study's aims, ethics, and consent verbally. Subsequently, written consent was obtained from each participant, involving the completion of a signed consent form. While the primary objective of the round-table discussions was to encourage the exchange of experiences among participants, they were informed that their contributions would undergo member-checking before being included in a peer-reviewed, publicly accessible journal.

2.2. Research Question

One of the aims of this qualitative research is to collect detailed information about constraints foreseen from various data sources and, by doing so, provide a 'thick description' (Lincoln and Guba, 1985) as a tool to ensure transferability, one of the four trustworthiness criteria. A SWOT matrix was employed for the analysis to identify pertinent issues in the MoNE regarding CPD, focusing on recognizing existing challenges and needs in the professional development of English teachers. There were several stages before, during, and after conducting the SWOT analysis. At the initial stage, four open ended questions were formulated based on four modules of SWOT analysis, which aimed to gather answers on perceived weaknesses, strengths, opportunities, and threats to professional development in the MoNE context. Therefore, the research question addressed in this study is:

What are the future trends for professional development suggested by English teachers working for public schools in order to capitalize on the opportunities and solve current problems?

2.3. Roundtable Discussion

A roundtable discussion is an effective method for engaging the public because it incorporates voices from all groups of concerned citizens and provides insight into the essence of the phenomena under investigation (Bridgeman, 2010). It is a setting

where nobody holds authoritative status on a subject, and all participants are treated equally. The inclusion of additional actors, who may not actively participate in the discussion but instead listen, is another characteristic of roundtable discussions. In the British Council's "The Future of English: Global Perspectives" report (Patel et al., 2023) there is reference to roundtable discussions to gather macro-level data from various actors regarding the global perspectives on the future of English. The presence of silent observers—in this case, university-assigned note-taker—provides an additional option for data collection following each roundtable discussion. In addition to leveraging their professional networks, the initiative also utilizes their specialized knowledge and experience.

The roundtable discussion was used to generate detailed and practical data from various perspectives. Two individuals, both the note-taker and facilitator, were responsible for taking notes. The silent observer and the facilitator present at roundtable attended the debrief meetings. There were three rounds of roundtable discussions, each lasting 45 minutes, encompassing 1) brainstorming sessions, 2) analysis and synthesis of prioritized lists, and 3) proposals for solutions. The roundtable discussions occurred in February 2022, and the university secured a location for them. Various individuals played different roles in the roundtable discussions. The facilitator's role was to steer the conversation, prompt participants when necessary, and ensure it stayed on topic. The roundtable discussions were facilitated by the researcher involved in the current study. The hook presenter's task was to provide a brief overview of the evaluation of English language teaching trends in the Ministry of National Education in Türkiye, highlight difficulties observed, and suggest solutions. Participants received a summary before each roundtable to provide context for the discussion. The hook presentation served as a review of content or, for those unfamiliar, as new input, stimulating the discussion.

The roundtable included five teacher participants to allow for a variety of viewpoints while still leaving ample time for everyone to share their ideas. A single note-taker took notes of the discussion since the roundtables were not recorded. Before each roundtable, the note-taker received a debriefing and a note-taking manual and during discussions observed calmly and did not participate in the conversation. The researcher was simultaneously the facilitator of the roundtable discussion. The facilitator began the roundtable by stating its purpose, outlining rules, and clarifying definitions for strengths, weaknesses, opportunities, and threats. They emphasized that consensus wasn't a priority, outlined the discussion scope, and highlighted the importance of diverse opinions.

2.4. Data Collection and Analysis

Initially, participants were allotted approximately 20 minutes to independently generate SWOT analyses. The facilitator instructed participants to identify and explain both internal and external factors. Guiding the discussion around the four analysis modules, the facilitator and note-taker noted down responses from teacher participants. Since some responses differed from those previously mentioned, at the end of each round, all responses were briefly reviewed to explore potential merging through negotiations and by maintaining consensus among the participants and authors. Following the first brainstorming session, the SWOTs were categorized into four groups, and data were collected on a shared matrix. Participants were then asked to rank the SWOTs within each category based on their perceived importance. The facilitator examined the prioritized lists in each category, identifying major groupings. Since all participants were experienced teachers with a wealth of expertise, the finalized report underwent member checks with participants for feedback and follow-up. These strategies contribute to a comprehensive list of ideas, providing a foundation for evaluating constraints and determining the feasibility of an enhanced CPD model.

The current study seeks to present a comprehensive overview of EFL teachers' lived experiences concerning their CPD practices. The primary objective is to depict the current state within the MoNE context, utilizing the overarching categories of strengths, weaknesses, opportunities, and threats to structure the data. Employing an inductive content analysis approach (Strauss and Corbin, 1990) author cross-analysed all of the data, based on the given deductive structure of the each of the four broad categories of SWOT components. After the inductive content analysis process then the author undertook a thematic approach (Merriam and Tisdell, 2016). Finally, member checking with the participants was employed as a method to bolster the credibility of the interpretation. In an effort to ensure realistic data, diverse perspectives from teachers at the local level, as expressed through their representative group of five teachers, were considered during the analysis of various viewpoints.

2.5. Participants and Setting

The current study was conducted at a technical state university located in a highly industrial city in western Türkiye, offering English as the medium of instruction. The facilitator of the roundtable discussion was an experienced English teacher and teacher trainer responsible for managing in-service training activities for the

university's English teaching staff. Following Dörnyei's rationale (2007: 125–6), the primary objective of sampling was to identify participants capable of offering diverse and insightful perspectives on the topic under investigation, aiming to maximize learning outcomes. Qualitative research seeks individuals possessing the needed information and willingness to share it.

The main purpose of the roundtables was to gather insights from experienced practitioners, aligning with the project's goal of eliciting evidence from K–12 teachers' perspectives. The assumption was that these participants could provide an insider's viewpoint on English teaching across different levels and types of secondary education institutions. The collaboration between the university and the local authorities of the MoNE facilitated participant recruitment, providing a unique opportunity to access voices from five schools across the city and comprehensively address their professional needs.

The English teachers involved in this study (4 female, 1 male) are native Turkish speakers holding a BA degree in Teaching English as a Foreign Language (TEFL) or English Language and Literature, with over 10 years of teaching experience. All participants have prior engagement in international projects like eTwinning or Erasmus+ and have been involved in various managerial roles.

3. FINDINGS

Participants provided their written consent before participating in the roundtable discussions. The analysis of data from roundtable discussions, using a SWOT matrix, revealed the effectiveness of this tool in identifying opportunities, threats, strengths, and weaknesses. Drawing on these insights, recommendations for improvement are then put forth. The presentation of findings follows the analytical framework guiding this study, organized into three subsections: strengths and weaknesses, opportunities and threats, and proposals for solutions.

3.1. Strengths and Weaknesses

Two strengths and three weaknesses themes were identified through the analysis. The primary strength pertains to the support mechanisms provided by the MoNE, including the Research and Development unit staffed with numerous experts offering guidance and support, CPD activities facilitated by well-trained and experienced teacher trainers, the option for formal leave to engage in these activities, and the availability of various online CPD courses on the MoNE digital platforms (such as the Education Information Network EBA and Teacher Information Network ÖBA), among others. Another highlighted strength is the motivation

exhibited by teachers in their work, driven by love and passion for the profession, coupled with a continual renewal of energy, particularly through witnessing the success of new generations in language learning. The willingness of teachers to assume new roles is an additional example contributing to their professional development; for instance, two participants took on managerial responsibilities, gaining a broader understanding of the institutions they serve.

The first weakness pertains to teacher-related issues, particularly the perceived low level of English language proficiency among teachers. A participant shared a valuable past experience of a 10-month stay in the UK, during which they reflected on their language skills. This stay provided an opportunity to further practice conversational skills. All teachers concluded that there should be regular opportunities for teachers to go abroad as part of their CPD activities offered by the MoNE. Other examples of teacher-related problems mentioned included a lack of intrinsic motivation for professional growth due to the aftermath of the COVID-19 pandemic, an increased risk of poor well-being, and a lack of involvement in pedagogical decision-making processes.

The second weakness was related to the nature of in-service (INSET) training, as it was scarcely relevant to the TEFL field and was mainly short-term, presenter-led, and characterized by a lack of critical engagement with received knowledge. While online courses were mentioned as a strength, the restricted number of TEFL-related online courses on these platforms is another example that illustrates the nature of the MoNE training available. This situation is quite similar for novice teachers, as the mentorship program is highly structured yet remotely connected to expertise in TEFL pedagogy. The third weakness addressed in the roundtable discussion was the lack of informal opportunities for development, and the underlying cause was described as the lack of attention to the immediate needs of teachers in the MoNE context. Additionally, there was a lack of a culture for teamwork in public schools, which contributed adversely in this sense. More appropriate activities were described as extended opportunities for repeating the newly presented skills through active teacher engagement. Participants also expressed distrust in certain varieties of CPD activities, such as lesson observations, due to a lack of a culture for appreciative and constructive feedback.

3.2. Opportunities and Threats

Three opportunities and three threats emerged from the analysis. Opportunities include the availability of external support through online training, such as workshops on integrating technology into English lessons, specialized courses, MOOCs, and talks offered by international associations and publishing companies. Another noteworthy opportunity seems to be the availability of international project-based models, such as Erasmus+ strategic partnerships or mobility projects, eTwinning, and projects funded by the Scientific and Technological Research

Council of Türkiye (TÜBİTAK), to name a few. The third opportunity is the possibility of cooperation with universities, and teachers recalled an example of cooperation between local MoNE authorities and a university in a long-term CPD project through a mentorship program and various seminars that promoted reflective teaching (Gürsöy et al., 2013).

A significant concern pertains to challenges associated with students, including their low proficiency in English and a lack of motivation for learning the language. These complex challenges cannot be solved solely through individual CPD efforts of teachers; there is a clear need for collaboration among schools, professional organizations, and universities. Teachers also point out students' resistance to participating in communicative activities, such as group work or peer collaboration, and a passive learning style in general.

Another threat is associated with time restrictions brought about by additional teaching hours and other assigned administrative tasks, such as dealing with paperwork in English, handling project proposals, and similar responsibilities. Involvement in numerous projects developed by the MoNE also contributes adversely to teachers' workload. Participants indicated that English teachers face pressure due to high expectations from the management to coordinate international projects such as Erasmus+, eTwinning, and TÜBİTAK projects. This pressure is mainly due to the lack of sufficient knowledge of the English language among teachers of other subjects.

The third threat is related to contextual factors arising from restrictions imposed by COVID-19 pandemic, occasionally leading to the transition to online lessons. There are high expectations to continuously communicate with students and their parents about health issues, which is time-consuming and requires patience. The pandemic triggered a serious economic crisis in Türkiye and a decline in the value of the Turkish currency, resulting in insufficient income in many professions, including teaching. This downturn is also apparent in the lack of maintenance of technical equipment, internet connections, and other physical spaces related to language learning. Public schools are more crowded than ever as private schools become less affordable for a growing number of parents.

3.3. Proposals For Solutions

After analyzing the strengths, weaknesses, opportunities, and threats related to CPD activities, participants in this study proposed several solutions to capitalize on opportunities and mitigate threats. The key recommendations aimed at optimizing teacher growth and student learning experiences and are as follows:

- Foster Collaborative Learning Environments: Promote an atmosphere of trust and collegiality, encouraging informal CPD through peer observation modules. This collaborative approach ensures ongoing support and constructive feedback.

- **Enhance TEFL-specific Content:** Advocate for more TEFL-specific content on the Education Information Network and Teacher Information Network platforms. This can be achieved through a thorough needs analysis and close collaboration with national and international associations of English teachers moving away from a "one size fits all" approach; instead, align CPD activities with institutional profiles.
- **Facilitate Participant-led In-service Trainings:** Shift from presenter-led to participant-led in-service trainings, starting from its development phase by gathering their input to align them constructively with their contexts. Ensure that learning objectives of training programs are demonstrated through hands-on activities, encouraging engagement in exploration and reflection on both practices and beliefs.
- **Promote Ongoing University Collaboration and Expert-Led Training:** Prioritize sustained collaboration with universities to ensure long-term teacher development projects, moving away from one-shot programs. Enhance the effectiveness of teacher training by engaging expert trainers from universities who specialize in the field.
- **Facilitate Knowledge Transfer and Assessment:** Establish continuous opportunities for teachers to apply in-service training insights, providing essential follow-up support for effective knowledge transfer into teaching practices. Implement regular teacher self-evaluations as integral components of formal performance assessments, ensuring a comprehensive assessment of in-service training impact.
- **Organize Innovative Social Events and Promote Language Empowerment for Non-English Teachers:** Host innovative social events to encourage teachers' engagement in multiliteracy activities, fostering discussions and the exchange of ideas as well as their well-being. Provide carefully planned English language learning opportunities to teachers of other subjects, aligning with their specific needs for effective participation in international projects, particularly in writing Erasmus+ proposals.

The comprehensive framework that emerges from the unified recommendations is designed to create a holistic and dynamic ecosystem for professional development in the field of English language education. This integrated approach prioritizes collaboration, tailored content, strategic self-reflection, experiential learning, and ongoing support.

4. DISCUSSION

The current study explored weaknesses and threats affecting the professional development of English teachers in the MoNE that reveal a period of vulnerability for the profession in the post- COVID-19 era, intricately connected to various dimensions

of teachers' lives. Despite the acknowledged support provided by the MoNE through in-service training and online courses within professional networks, the willingness of teachers to engage in CPD appears closely tied to student motivation and achievement (Korkmazgil, 2015) results in a less gratifying professional experience and hinders teachers' dedication to professional growth. Conversely, teachers involved with motivated learners in language-focused classes exhibit a stronger inclination toward professional learning experiences. In alignment with findings from Korkmazgil (2015), teachers express awareness of their teaching practices and a desire to convert professional development into a collaborative venture.

The findings exhibit a parallel with Yeh's (2007) study, highlighting that certain forms of formal CPD, such as one-shot seminars, are perceived as less effective, whereas informal CPD activities like teacher study groups are deemed valuable in terms of time and effort. Despite the MoNE regulations introducing activities like professional development communities that are in effect now, teachers lack first-hand experiences demonstrating their practical implementation. For instance, lesson observations within small communities of practice could foster trust, support, and collegiality. Structured peer support or teacher study groups can be strategically planned, adhering to similar principles and addressing issues identified through lesson observations. Additionally, an increased involvement of English teachers in international projects is viewed as more motivating and beneficial as an informal CPD avenue. This participation not only enhances language proficiency but also provides opportunities for reflection on best practices observed in schools worldwide.

Project-based models show promising potential in addressing teachers' professional development needs while enhancing their cultural awareness. Collaborating on innovative themes in international teams contributes to increased self-confidence, personal satisfaction, and professional fulfilment among teachers. These findings align with the results presented by Başaran et al. (2020) and Yılmaz (2019), emphasizing that teachers perceive international projects as valuable professional learning experiences, motivating them to invest time and expertise in these endeavours. The evolving landscape of education, marked by rapid changes and the emergence of digital natives, poses challenges in motivating students in traditional public school classrooms. The growing emphasis on technology integration and the shift to online teaching underscores the importance of clarifying English teachers' unique contributions and embracing a steadfast commitment to experience-based professional learning. This study aspires to reignite teachers'

enthusiasm, inspiring them to contribute to the design of more meaningful professional learning experiences for themselves and their colleagues in the teaching profession.

4.1. Limitations

The limitations of this study are recognized, particularly the inclusion of a small sample comprising in-service teachers from state schools. To enhance the generalizability and robustness of the findings, future research should consider replicating the study on a broader scale, involving larger samples and incorporating diverse parameters for comparative analysis.

5. CONCLUSIONS AND IMPLICATIONS

This study embarked on an exploration of EFL teachers' perspectives on the future of their professional development, demonstrating the practicality of employing a SWOT approach to bridge growth and problem-solving paradigms in professional development (Guskey, 2002). The examination of internal and external factors revealed the intricate and contextually influenced nature of strengths, weaknesses, opportunities, and threats, particularly in the post-COVID-19 landscape. However, the proposed solutions articulated by teachers in the findings offer valuable insights for the preparatory stage, emphasizing connections to contextual factors, a focus on student learning and achievement, relevance to diverse teacher needs, and the promotion of collaborative and communicative methods.

This study contributes empirical evidence on employing a bottom-up approach to identify critical issues for policymakers, highlighting the dialogue between higher education experts and those employed by the Ministry of National Education to enhance the quality of input from in-service teachers regarding their CPD needs. The results, affirming the utility of SWOT analysis in roundtable discussions, suggest its effectiveness as a tool for situational analysis in in-service teacher education programs. Consequently, incorporating this tool as a mediation activity in an overall in-service teacher education situation analysis is recommended.

Building on the study's findings, several questions emerge for future research, such as identifying the most effective in-service training methods and examining the proactive extension of EFL teachers' CPD initiatives to informal avenues. The role of national and international associations of English teachers, the future of in-service training for EFL teachers, and measuring the impact of in-service training more effectively also warrant exploration. These questions form the basis for a strategic framework aimed at adapting CPD in relevant contexts. This strategy should amplify existing strengths, address weaknesses, leverage available perspectives, and safeguard against potential threats. Although implementing strategies to meet the needs of all teachers is challenging due to their individual differences, this study suggests that roundtable discussions utilizing a SWOT matrix offer an equitable

approach to identifying distinct opportunities that may be overlooked amidst teachers' busy schedules.

Ethical approval for this study was obtained on 22 February 2022 from the Bursa Technical University Ethics Committee for Research in Science, Engineering, and Social Sciences, approval number E-96108589-044-47126.

The author reports there are no competing interests to declare.

REFERENCES

- Akşit, N. (2007). Educational reform in Turkey. *International Journal of Educational Development*. 27(2), 129-137.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., and Şahin, E. (2020). Koronavirüs (COVID-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma [A study on the effectiveness of distance education, which is the result of the coronavirus (COVID-19) pandemic process]. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 5(2), 368-397.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitim/issue/54643/753149>
- Borg, S. (2015). Overview – beyond the workshop: CPD for English language teachers. In S. Borg (Ed.). *Professional development for English language teachers: perspectives from higher education in Turkey* (pp. 443-466). British Council. Retrieved May 5, 2022, from https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_British%20Council%20CPD.PDF
- Bridgeman, P. (2010). Round table discussion: An effective public engagement strategy. NACSW Convention 2010. Retrieved October 21, 2022, from <https://www.nacsw.org/Publications/Proceedings2010/BridgemanPRoundTable.pdf>
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203021316>
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Education First. (2015). EF English Proficiency Index 2015. Retrieved February 19, 2022, from <https://www.ef.com.tr/epi/downloads/>
- Göçen, A. (2021). Technology Leadership in Times of Crisis: COVID-19 and School Closures. In H. Gülerce, V. Nimehchisalem, V. Bozkurt, G. Dawes, and S. Rafik-Galea (Eds), *Society in the COVID-19 pandemic: Inequalities, Challenges, and Opportunities* (pp. 163-184). Pegem Akademi.
- Guskey, T.R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381-391.
<https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Gürsoy, E., Korkmaz, ŞÇ., and Damar, AE. (2013). Foreign language teaching within

- 4+4+4 education system in Turkey: Language teachers' voice. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 53/A, 59-74.
- Hashemi T., Seyyed M. Safarzade Samani, F., and Shahbazi, V. (2017). Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats (SWOT) Analysis and Strategic Planning for Iranian Language Institutions Development. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 4, 139-149.
- Kirkgöz, Y. (2008). A case study of teachers' implementation of curriculum innovation in English language teaching in Turkish primary education. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1859-1875. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.007>
- Klinghammer, S. J. (1997). The strategic planner. In M. Christison and F. L. Stoller (Eds.). *A Handbook for Language Program Administrators* (pp. 61-76). Burlingame, CA: Alta Book Center Publishers.
- Korkmazgil, S. (2015). *An investigation into Turkish English language teachers' perceived professional development needs, practices and challenges*. Unpublished Doctoral Thesis, METU, Ankara.
- Leigh, D. (2009). SWOT analysis. In K. H. Silber, W. R. Foshay, R. Watkins, D. Leigh, J. L. Moseley, J. C. Dessinger (Ed.). *Handbook of Improving Performance in the Workplace: Volumes 1-3* (pp. 115-140). Pfeiffer. <https://doi.org/10.1002/9780470592663.ch24>
- Lincoln, Y. S., and Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Thousand Oaks: Sage.
- Merriam, S., and E. Tisdell. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. In The Josey Bass Higher and Adult Education Series. 4th. San Francisco: Josey Bass.
- Ministry of National Education Türkiye. (2021). 20. Millî Eğitim Şûrası Kararları. Temel Eğitimde Fırsat Eşitliği [20th National Educational Council decisions: Equal opportunities in education]. Retrieved March 15, 2022 from https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08163100_20_sura.pdf
- Ministry of National Education Türkiye. (2022). Millî Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği [Regulation on In-Service Training of Personnel of the Ministry Of National Education]. Retrieved November 30, 2022 from <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/yonetmelik/7.5.39417.pdf>
- Mirici, I. H. (2006). Electronic in-service teacher training for the new national EFL curriculum in Turkey. *TOJDE*, 7(1), 155-164.

- Novicevic, M. M., Harvey, M., Autry, C. W., and Bond, E. U. (2004). Dual-perspective SWOT: a synthesis of marketing intelligence and planning. *Marketing Intelligence & Planning*, 22(1), 84–94. <https://doi.org/10.1108/02634500410516931>
- OECD. (2020). Education Policy Outlook: Turkey. Retrieved May 2, 2022, from <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Turkey-2020.pdf>
- Özer, M. (2020). Educational policy actions by the ministry of national education in the times of COVID-19. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1124-1129. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.722280>
- Özşevik, Z. (2010). *The use of Communicative Language Teaching (CLT): Turkish EFL teachers' perceived difficulties in implementing CLT in Turkey*. Unpublished Master's Thesis. University of Illinois at Urbana-Champaign, Urbana, Illinois.
- Padwad, A., and Dixit, K. (2011). *Continuing professional development: An annotated bibliography*. British Council India. Retrieved February 4, 2022 from <https://www.britishcouncil.in/sites/default/files/cpdbiblio.pdf>
- Patel, M., Solly, M., and Copeland, S. (2023). *The Future of English: Global Perspectives*. Retrieved February 4, 2022 from <https://www.britishcouncil.org/future-of-english>
- Romero-Gutierrez, M., Jimenez-Liso, M. R., and Martinez-Chico, M. (2016). SWOT analysis to evaluate the programme of a joint online/onsite master's degree in environmental education through the students' perceptions. *Evaluation and Program Planning*, 54, 41–49. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2015.10.001>
- Strauss, A., and Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Thousands Oaks: Sage.
- UNESCO. (2014). EFA Global Monitoring Report 2013/2014: Teaching and Learning: Achieving Equality for All. Retrieved March 18, 2022, from https://reliefweb.int/report/world/education-all-global-monitoring-report-2014-teaching-and-learning-achieving-quality-all?gad_source=1&gclid=CjwKCAiAg9urBhB_EiwAgw88mapo3V_sZNTzD9NfnmIfOi7K0x19C9KjOUyreTBIH2GnWwpDMqU6hoCKUIQAvD_BwE
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. Retrieved March 11, 2022, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>

- Ustabulut, M. Y. (2021). SWOT Analysis for the Distance Education Process of Lecturers Teaching Turkish as a Foreign Language. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 16(1), 139-152. <https://doi.org/10.29329/epasr.2020.334.8>
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of literature*. UNESCO: International Institute for Educational Planning. Retrieved September 22, 2022, from <http://file.snnu.net/res/20126/18/018526a6-3cbf-4c9d-ac0f-a0740094aa75.pdf>
- Westhues, A., Lafrance, J., and Schmidt, G. (2001). A SWOT analysis of social work education in Canada. *Social Work Education*, 20(1), 35-56.
- Wilson, R.M.S., and Gilligan, C. (2004). *Strategic Marketing Management* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780080468570>
- World Bank. (2020). How countries are using edtech (including online learning, radio, television, texting) to support access to remote learning during the COVID-19 pandemic - Austria. Retrieved May 18, 2022, from <https://reliefweb.int/report/austria/how-countries-are-using-edtech-including-online-learning-radio-television-texting>
- Yeh, H. C. (2007). Investigating elementary school English teachers' professional development avenues and their effectiveness. *Taiwan Journal of TESOL*, 4(2), 1-23. <https://doi.org/10.6610/ETJMT.20060301.04>
- Yılmaz, E. (2019). Özel Eğitim Okullarına Avrupa Birliği Projelerinin Katkısının Yönetici ve Öğretmen Görüşleriyle Değerlendirilmesi, (Evaluation of the Contribution of European Union Projects to Special Education Schools with the Opinions of Administrators and Teachers). *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 52 (1), 29-50. <https://doi.org/10.30964/aebfd.426462>

Makale Bilgisi

Makale Türü

Tezden Üretilen

Makale

Geliş Tarihi

25.09.2023

Kabul Tarihi

06.10.2023

Anahtar Kelimeler

Aşırı Koruyucu

Ebeveynlik,

Ortaokul Eğitim

Programı,

Akademik Başarı

Aşırı Koruyucu Ebeveynlerin Öğrencilerin Akademik Başarısına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

*Fatma Zehra ÇAVDAR, **Polat ERDOĞAN

ÖZ

Bu araştırmanın amacı öğrencilerin ortaokul eğitim programındaki akademik başarılarına yönelik aşırı koruyucu ebeveyn görüşlerini incelemektir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışma fenomenoloji deseni ile tasarlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili, Sancaktepe ve Üsküdar ilçelerindeki özel ve devlet ortaokullarında okuyan öğrencilerin ebeveynlerinden oluşmaktadır. Görüşmeye katılacak ebeveynleri tespit etmek amacıyla Ebeveyn Aşırı Korumacılık Ölçeği kullanılmıştır. Buna ilaveten aşırı ebeveyn görüşlerini ortaya koymak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Belirlenen 23 aşırı ebeveyn ile öğrencilerin ortaokul eğitim programlarındaki başarılarına yönelik görüşmeler yapılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Elde edilen bulgular aşırı koruyucu ebeveyn görüşleri çerçevesinde öğrencilerin akademik başarı durumlarını, ortaokul eğitim programının öğrenci başarısına katkısını, başarılı öğrenci özelliklerini, öğretmen özelliklerini, yönetici özelliklerini, veli özelliklerini, aşırı ebeveynlik düzeylerini ve başarıya yönelik duygu paylaşımlarını ortaya koymuştur. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin akademik başarısını artırmaya yönelik ilgili eğitim programının ve paydaşların gelişime açık yönlerinin bulunduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmacılara, uygulayıcılara ve velilere çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Atf: Çavdar, F. Z. ve Erdoğan, P. (2023). Aşırı koruyucu ebeveynlerin öğrencilerin akademik başarısına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 6(2), 299-318. DOI: 10.55150/apjec.1365901

*Yüksek Lisans Öğrencisi, İstanbul Ticaret Üniversitesi, znassan@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0646-6579

**Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Ticaret Üniversitesi, polaterdogan@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5802-0026

¹Bu araştırma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsünde yapılmış olduğu Yüksek Lisans Tezinden üretilmiştir.

Article Information

Article Type

Article-Based Thesis

Received

25.09.2023

Accepted

06.10.2023

Key Words

Overprotective

Parenting,

Secondary School

Curriculum,

Academic Success

Examining the Views of Overprotective Parents Towards Students' Academic Achievement

*Fatma Zehra Çavdar, **Polat Erdoğan

ABSTRACT

The purpose of this research is to examine overprotective parental views on students' academic success in the secondary school education program. This study, in which qualitative research method was used, was designed with a phenomenological model. The participants of the research consist of parents of students studying in private and public secondary schools in Istanbul, Sancaktepe and Üsküdar districts in the 2022-2023 academic year. Parental Overprotection Scale was used to determine the parents who would participate in the interview. In addition, a semi-structured interview form was used to reveal extreme parental views. Interviews were held with 23 identified parents regarding their students' success in secondary school education programs. Content analysis technique was used to analyze the data. The findings revealed the students' academic success, the contribution of the secondary school education program to student success, successful student characteristics, teacher characteristics, administrator characteristics, parent characteristics, extreme parenting levels and emotional sharing towards success within the framework of extreme parental views. As a result of the research, it was found that the relevant education program and stakeholders have areas that are open to improvement in order to increase the academic success of students. In this regard, various suggestions have been made to researchers, practitioners and parents.

1. GİRİŞ

Aile kavramı çeşitli tanımlara sahiptir. Öncelikle aile, evlilik ve kan bağıyla oluşan karı, koca ve çocuklar arasındaki ilişkilerin toplum içindeki en küçük birlikteliği olarak görülebilir. Buna ilaveten aile, aynı soyada sahip veya akrabalık ilişkisi olan insanların bir araya gelmesiyle oluşan bir grup olarak tanımlanabilir (Sezer, 2010). Bu tanımlardan yola çıkarak ailenin toplumun bir parçası olduğu ve bu nedenle mikrokozmoz (küçük toplum) olduğu söylenebilir. Öyleyse aile ilk etapta geniş toplumun en küçük yaşam birimi olarak tanımlanabilir (Canatan ve Yıldırım, 2013). Aile aynı zamanda toplumun düzenini sağlayan, gelecek nesillerin devamlılığını sağlamak için yasalarca şekillenen sosyal anlamda iş birliğinin ve etkileşimlerin olduğu bir kurumdur (Demir, 2011). Aileyi geniş bir şekilde tanımlamak, ailenin işleyişini ve üyelerini anlamaya yardımcı olabilir. Aile, üyelerine istikrar, koruma ve bir arada tutma gibi işlevler sunarak birlik ve beraberliği korur.

Aileler, topluma ve kültüre göre farklılaştığı gibi aile yapıları da zaman geçtikçe farklılık gösterebilmektedir. Modern toplumlarda aileler çekirdek aileye dönüşmektedir. Ailenin geçirdiği bu dönüşümün aşamaları, aile biriminin küçülmesini sağlamaktadır. Bu dönüşümle beraber ebeveynlerin çocuklarına olan yaklaşımlarında da zamanla değişimler olmaktadır (Özbek ve Değer, 2018; Yiğit, 2021). Aile yapısındaki değişim ve dönüşümün neticesinde ortaya çıkan aile türlerinden biri de aşırı koruyucu ebeveynlerin bulunduğu ailelerdir. Ungar (2009) aşırı koruyucu ebeveynliği, nispeten güvenli ortamlarda çocukları hakkında aşırı endişe duyma ve çocuk olgunlaştıkça ebeveyn kurallarında esneklik göstermeyen; çocuğun gelişimsel özelliklerini yeterince dikkate almayan ebeveynlik olarak tanımlamaktadır. Aşırı ebeveynlik çocuğun ihtiyacı ve talebi olmadan her şeyi temin etmek olarak da tanımlanabilir (Duygulu, 2022). Ebeveynler, aşırı koruyucu yaklaşımları nedeniyle, çocukların karar alma süreçlerine yoğun bir müdahalede bulunabilir, onları sürekli denetim altında tutabilir ve çocukların yaşamlarına, kararlarına ve kişisel gelişimlerine aşırı derecede müdahil olabilirler. Bu da çocuklarda bağımlı bir kişilik oluşumuna sebebiyet verebilir. Bu tür ebeveynler, çocukların sahip olması gereken sorumlulukları kendi sorumlulukları gibi benimseyerek yerine getirmektedirler. Bu tarz aşırı koruyucu ve kollayıcı eğilimler çocukluktan genç yetişkinlik dönemine kadar sürebilir. Bu durum çocukların bireysel ve özgür karar verme yeteneklerinin gelişimini engelleyebilir; çocukların anne ve babalarıyla olan ilişkilerini zedeleyebilir; öfke patlamalarına neden olabilir ve bilişsel, psikolojik, fiziksel ve sosyal gelişimlerini sağlıklı bir şekilde

tamamlamalarını engelleyebilir (Ertuna, 2016).

Aşırı koruyucu ailelerin çocuklarını etkileyebileceği diğer bir durum ise onların akademik başarılarıdır. Akademik başarı esasında aileden, öğrenciden ve okul ortamı gibi pek çok değişkenden etkilenebilir (Şenel, 2014). Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, tutum ve davranışları, eğitim anlayışı, öğrencinin zihinsel-duygusal-sosyal gelişimi, motivasyonu, ders çalışma alışkanlıkları ve okula ilişkin algıları ilgili değişkenlere örnek verilebilir. Ancak, araştırmalar akademik başarıyı etkileyen en önemli faktörler arasında ebeveyn davranışlarının yer aldığını ortaya koymaktadır (Yıldırım, 2000). Yapılan araştırmalar, anne-baba davranışlarının öğrencilerin akademik başarısını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebileceğini göstermektedir (Şengönül, 2019). Özellikle aşırı koruyucu ebeveynlerin akademik başarıya yönelik görüşleri araştırılmaya değer konular arasında görülmektedir.

Eğitim sistemi içerisinde akademik başarı öğrenciler, öğretmenler ve veliler gibi eğitimin tüm paydaşları için sürekli varlığını koruyan önemli bir durumdur. Bu duruma yönelik araştırmalar eğitimin pek çok paydaşına mevcut durumun tespit edilmesinde ve geleceğe yönelik etkili stratejilerin geliştirilmesinde yol haritası olmaktadır. Bu bilgiler ışığında literatür incelendiğinde ülkemizde öğrencilerin ortaokul eğitim programlarındaki akademik başarısına yönelik aşırı koruyucu ebeveyn görüşlerinin incelendiği araştırmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu açıdan bu araştırma öğrencilerin ortaokul eğitim programlarındaki başarılarına yönelik aşırı koruyucu ebeveyn görüşlerini incelediğinden özgün ve önemli bulunmaktadır.

Bu araştırma öğrencilerin ortaokul eğitim programındaki akademik başarılarına yönelik aşırı koruyucu ebeveyn görüşlerini incelemeyi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda temel araştırma sorusu: "Öğrencilerin ortaokul eğitim programındaki akademik başarılarına yönelik aşırı ebeveyn görüşleri nelerdir?" olarak belirlenmiştir. Alt araştırma soruları aşağıda sıralanmıştır:

1. Velilerin aşırı koruyucu ebeveynlik düzeyleri nelerdir?
2. Aşırı koruyucu ebeveynlerin akademik başarıya yönelik öğrenci ile kurduğu iletişim nasıldır?
3. Aşırı koruyucu ebeveynlere göre akademik açıdan başarılı öğrencilerin özellikleri nelerdir?
4. Aşırı koruyucu ebeveynlere göre öğrencinin akademik başarısına katkı sunan öğretmen özellikleri nelerdir?
5. Aşırı koruyucu ebeveynlere göre öğrencinin akademik başarısına katkı sunan

okul yöneticisi özellikleri nelerdir?

6. Aşırı koruyucu ebeveynlere göre öğrencinin akademik başarısına katkı sunan veli özellikleri nelerdir?

7. Aşırı koruyucu ebeveynlerin ortaokul eğitim programının öğrencilerin akademik başarısına katkısı hakkındaki görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada aşırı koruyucu ebeveynlerin akademik başarıya yönelik yaşantı ve tecrübelerine dayalı derin ve zengin bir veri seti elde etmek amaçladığından nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Fenomenoloji gündelik hayatta karşılaşılan ancak derinlemesine ne anlam ifade ettiği bilinmeyen olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın katılımcı grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Sancaktepe ve Üsküdar ilçelerindeki özel ve devlet ortaokulunda okuyan öğrencilerin velilerini oluşturmaktadır. Bu kapsamda, ebeveyn Aşırı korumacılık ölçeği 110 veliye uygulanmıştır. İlgili ölçek ile aşırı koruyucu ebeveynlerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda ölçek puanı 3.41 ve üzeri olan veliler "aşırı ebeveyn" olarak kabul edilmiştir. Böylece 1'i erkek ve 22'si kadın toplamda 23 katılımcı görüşme yapılmak üzere araştırmaya katılmıştır. Katılımcıların seçilmesinde amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. 5'li likert tipi ölçekte tepki kategorilerinden yola çıkarak hesaplanan aralık değerlere göre 3.41 ortalamasının altında kalan veliler aşırı koruyucu ebeveyn grubunda olmadığından araştırmaya alınmamıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada aşırı koruyucu ebeveynleri tespit etmek amacıyla Ebeveyn Aşırı Korumacılık Ölçeği; nitel verilere ulaşmada ise araştırmacılar tarafından hazırlanan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. İlgili form öğrencilerin akademik başarı durumları, duygu paylaşımı, başarılı öğrenci özellikleri, öğretmen özellikleri, veli özellikleri, yönetici özellikleri ve ortaokul eğitim programının akademik başarıya katkısı gibi çeşitli konularda açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Ebeveyn Aşırı Korumacılık Ölçeği Edwards vd. (2008) tarafından geliştirilmiştir. İlgili ölçek 19 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir.

Aşırı koruyucu ebeveynlerin öğrencilerin akademik başarısına yönelik görüşlerini elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. İlgili form 7 adet soru ve alt sorulardan oluşmaktadır. Form akademik başarı kapsamında, genel akademik başarı durumu, iletişim ve duygu paylaşımı, başarılı öğrenci, öğretmen, veli ve yönetici özelliklerinin akademik başarıya etkisi ve etkili eğitim programı ile ilgili çeşitli soru ve alt sorulardan oluşmuştur.

2.4. Verilerin Toplanması

Gerekli etik onayın ve uygulama izinlerinin alınmasının ardından veri toplama süreci başlamıştır. Veriler 2022-2023 akademik yılı güz döneminde toplanmıştır. Veri toplama süreci yüz yüze ve çevrimiçi olarak gerçekleşmiştir. Nicel ve nitel veriler toplanmadan önce katılımcılar araştırma konusu ve amacı hakkında bilgilendirilmiş, katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu açıklanmış ve bu kapsamda her bir katılımcıdan bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Nicel veriler bir ay ve nitel veriler bir ay olmak üzere veri toplama süreci toplamda iki ay sürmüştür. Özellikle araştırmanın temel veri kaynağını oluşturan nitel veri toplama sürecinde görüşmeler esnasında ses kaydı alınmıştır. Ses kaydına müsaade edilmeyen durumlarda not tutulmuştur. Veri toplama süreci sona erip, görüşmeler metne dönüştürüldükten sonra, her bir katılımcıdan ilgili görüşme metnini kontrol etmesi istenmiş ve katılımcı teyidi alınmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Ebeveynlere uygulanan ebeveyn aşırı korumacılık ölçeği ile elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistik teknikleri kullanılmıştır. Araştırma kapsamında ulaşılan nicel veriler aşırı koruyucu ebeveynlerin düzeyini belirlemek amacıyla SPSS 24 istatistik paket programı ile çözümlenmiştir. Araştırma elde edilmiş nitel veriler ise içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analizi ile çözümlenen veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenmiş ve yorumlanmıştır (Creswell, 2016). Nitel verilerin analizinde MAXQDA 2022 paket programı kullanılarak veriler kod, kategori ve tema ilişkisi kurularak tablolar halinde sunulmuştur. Son olarak nitel veri analizinde birebir alıntılama tekniğinin kullanıldığı bulgular bölümünde katılımcıların ad ve soyadlarının baş harfleri kısaltma olarak kullanılmıştır.

2.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Ölçeğin geliştiricileri tarafından yapılan analizler Ebeveyn Aşırı Korumacılık Ölçeğinin yüksek iç tutarlılığa (Cronbach alfa değeri. 87) ve yüksek yapı geçerliğine sahip olduğunu göstermiştir. Ölçeğin Türkçe'ye çevirisi ise çeviri-geri çeviri yöntemi ile Saygan (2020) tarafından yapılmıştır. Ölçek maddelerine katılım düzeylerini belirlemek ve ortalamaları yorumlamak amacıyla aralık değer belirleme formülü

kullanılmıştır. Formüle göre aralık değer $5-1=4$, $4/5=0,80$ olarak hesaplanmıştır. Bu doğrultuda, tepki kategorisinde yer alan ifadelerin aralık değerleri 1.00-1.80 (Kesinlikle Katılmıyorum), 1.81-2.60 (Katılmıyorum), 2.61-3.40 (Kararsızım), 3.41-4.20 (Katılıyorum) ve 4.21-5.00 (Kesinlikle Katılıyorum) olarak hesaplanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmanın amacı ve alt amaçları kapsamında ilgili literatürden yola çıkılarak hazırlanmıştır. İlgili formun geliştirilmesinde pilot uygulamaya ilaveten, bir psikolojik danışmandan, bir aile danışmanından, bir psikologdan ve bir eğitim bilimleri uzmanından uzman kanısı alınmıştır. Ayrıca veriler toplandıktan sonra katılımcı teyidine yer verilmiştir. Son olarak içerik analizi sonucunda ulaşılan veriler, aynı veri setini kullanarak içerik analizi yapan diğer bir uzmanın ulaştığı veriler ile teyit edilmiştir.

2.7. Etik Unsurlar

Araştırmanın yürütülebilmesi için İstanbul Ticaret Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu'ndan 27.02.2023 tarih ve E-65836846-044-280133 sayılı etik kurul onayı alınmıştır. Akabinde araştırmanın uygulanabilmesi için MEB'den 23.03.2023 tarihli ve E59090411-20-72952395 sayılı anket uygulama izni alınmıştır. Son olarak araştırmanın yürütüldüğü süreç ve aşamalarda Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi, ICMJE (International Committee of Medical Journal Editors) tavsiyeleri ve COPE'nin (Committee on Publication Ethics) editör ve yazarlar tarafından belirlenen uluslararası standartları dikkate alınmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın bulguları aşırı ebeveynlik düzeyleri, öğrencilerin akademik başarı durumları, duygu paylaşımı, başarılı öğrenci özellikleri, öğretmen özellikleri, veli özellikleri, yönetici özellikleri ve ortaokul eğitim programının akademik başarıya katkısı başlıkları altında sunulmuştur.

Tablo 1. Aşırı Koruyucu Ebeveynlik Düzeyi

İfadeler	Tepki Kategorileri	Aralık Değerler	Ortalama
Çok düşük düzeyde	1	1.00-1.80	
Düşük düzeyde	2	1.81-2.60	
Orta düzeyde	3	2.61-3.40	4.18
Yüksek düzeyde	4	3.41-4.20	
Çok yüksek düzeyde	5	4.21-5.00	

Tablo 1 velilerin aşırı koruyucu ebeveynlik düzeyini göstermektedir. 19 maddeden ve 5'li likert tipi derecelendirmeden oluşan Ebeveyn Aşırı korumacılık ölçeğine 110 veli katılım göstermiştir. Aşırı koruyucu ebeveynleri tespit etmek amacıyla kullanılan ölçekte 3.41 ve üzeri ortalamaya sahip olan velilerin aşırı koruyucu ebeveyn kategorisinde yer alması kararlaştırılmıştır. 3.41 ve üzeri ortalamaya sahip olmayan veliler aşırı koruyucu ebeveyn kategorisinde yer almadığından araştırmadan çıkarılmıştır. Yukarıdaki tabloda yer alan betimsel analiz sonucunda araştırmaya katılan 23 velinin her birinin bireysel ortalamasının 3.41 ve üzerinde olduğu bulunmuştur. 23 velinin ölçek maddelerine verdiği genel ortalama puan ise 4.18 olarak hesaplanmıştır. İlgili puana göre aralık değerler kapsamında ebeveynlerin aşırı koruyucu ebeveynlik düzeyleri "yüksek" bulunmuştur. Bu sayede 23 veli aşırı koruyucu ebeveyn olarak tespit edilmiş ve görüşme yapılmak üzere araştırmaya katılmıştır.

Tablo 2. Öğrencilerin Akademik Başarı Durumu

Tema	Kategori	Kodlar	f
Öğrencilerin akademik başarı durumu	Ortaokul eğitim programındaki akademik başarı durumu	Başarı düzeyi geliştirilebilir	8
		Başarılı	13
		Başarısız	3
		TOPLAM	24

Tablo 2, öğrencilerin akademik başarı durumlarını göstermektedir. Başarı durumları başarı düzeyi geliştirilebilir, başarılı ve başarısız olmak üzere 3 düzeyde incelenmiştir. Yapılan analizler doğrultusunda araştırmaya katılan aşırı koruyucu ebeveynlerin yaklaşık yarısının öğrencileri yeterince başarılı bulmadığı; diğer yarısının ise öğrencileri başarılı bulduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin akademik başarısına yönelik aşırı koruyucu ebeveyn görüşleri aşağıda belirtilmiştir;

"...İyiydi, hep başarılı bir çocuktü. Üstüne düşeni yapar her zaman bu böyledir..."(T.Ç.)
 "...Mükemmel diyemeyeceğim ama başarılı durumda olduğunu düşünüyorum..."
 (K.P.) "...Yani okuldaki de akademik başarısı hakkında, çok aşırı başarılı bir çocuk değil zaten ama birazcık da bunun okulla ve öğretmenlerle alakalı olduğunu düşünüyorum..."(S.S.) "...Başarısı bence az, aynen oluyor ama yani mükemmel olabilir. Tamam, düşük bir not almıyor bakıldığında yazılı notları çok önemli değil benim için ama kendisini daha iyi gösterebilir..."(H.D) "...yeterli değil olması gerektiği kadar aslında daha iyi bir öğrenci..."(M.D) "...Çok başarılı bir öğrenci değil, azimli değil bir kere. Çalışmayı çok prensip edinmedi..."(B.A)

Tablo 3. Ebeveyn Çocuk Duygu Paylaşımı

Tema	Kategori	Kodlar	f
Öğrencilerin akademik başarısını etkileyen durumlar	Ebeveyn çocuk duygu paylaşımı	Sınırlı Duygu Paylaşımı.	3
		Aktif Duygu paylaşımı	20
		TOPLAM	23

Tablo 3, çocuk ebeveyn duygu paylaşım durumlarını göstermektedir. Aşırı ebeveynlerin büyük çoğunluğunun aktif duygu paylaşımında, küçük bir kısmının ise sınırlı duygu paylaşımında bulunduğu görülmüştür. Ebeveynlerin duygu paylaşımına yönelik görüşleri aşağıda yer almaktadır;

"...Kendi fikrini anlattığı çok nadirdir. Hani niye sinirlisin dediğimde siniri geçtiğinde anlatır. Onun dışında ben sormasam o gün ne oldu ne sınav oldu? Anlatmaz. Ama çok başarılı olduysa zaten direk gelip hemen anlatıyor..." (T.Ç) "...Öyle her şeyi anlatır konuşuruz aslında bazen bazı şeyleri saklıyor ama sonrasında dökülüyor..." (K.P.) "...Her şeyi her şeyi, yani yediği yemek ya da yemediği voleybol oynarken ne oldu? Arabaya bindiği andan itibaren her şeyi paylaşmaya başlar kardeşiyle. Böyle söz yarışına giriyorlar önce ben sonra sen anlat vesaire her şeyi paylaşır..." (M.H.) "...Zaten anlatır her şeyi anlatıyor. Okulla ilgili güzel bir şey olmuş. Ya da derslerle ilgili güzel yaptığı şeyi zaten hemen anlatır..." (N.D.)

Tablo 4. incelendiğinde, medeni durum değişkenine göre, "Psikolojik İyi Oluş Ölçeği" alt boyut toplamaları içinde özerklik ($p<,01$), bireysel gelişim ($p<,01$), olumlu ilişkiler ($p<,001$), yaşam amaçları ($p<,001$), öz kabul ($p<,001$) alt boyutlarında ve ölçek toplamda ($p<,01$) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık meydana gelmiştir. Tüm bu farklılıklar evli öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Evli öğretmenlerinin özerklik, bireysel gelişim, olumlu ilişkiler, yaşam amaçları, öz kabule yönelik psikolojik iyi oluşları ve toplam puanları, bekar öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. Ancak çevresel hakimiyet alt boyutunda medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>,05$).

Tablo 4. Akademik Açıdan Başarılı Öğrencilerin Ortak Özellikleri

Tema	Kategori	Kod	f
Öğrencilerin akademik başarısını etkileyen durumlar	Öğrenci özellikleri	Kitap okuma	2
		Zeki olma	1
		Ödev ve sorumluluklarını yerine getirme	11
		Disiplinli çalışma	30
		Özgüvenli olma	2
		İletişime açık olma	5
		Plan ve program yapma becerisi	7

Dersi etkili dinleme	12
TOPLAM	70

Tablo 4 akademik açıdan başarılı öğrencilerin ortak özelliklerini göstermektedir. Tablo 4'e göre başarılı öğrenci özellikleri arasında kitap okuma, zeki olma, ödev ve sorumluluğunu yerine getirme, disiplinli çalışma, özgüvenli olma, iletişime açık olma, plan ve program yapma becerisi ve dersi etkili dinleme bulunmaktadır. Akademik açıdan başarılı öğrenci özelliklerine yönelik aşırı ebeveyn görüşleri aşağıda sunulmuştur;

...Sorumluluk en önemlisi sorumluluk, sorumluluğunu alan öğrenci kapasitesi iyi olmasa da başarılı oluyor. Bence ne yapacağını bilen plan yapan çocuklar daha iyi ilerliyor diye düşünüyorum...(F.D.) ...Bence en temel en önemli özellik dersi derste hallediyor. Dersi derste öğreniyor o yani bunu bütün ben tabii derste değilim. Hocaları söylüyor. Çok dikkatli dinliyor diyorlar. Yani pek çok dikkatli bir şekilde dinliyor anlamadığını soruyor işte öğrenene kadar sorularına devam ediyor...(H.E) ...Sadece disiplin. Bence başarılı bir insanın öğrenciyi de geçtim. Disiplinli planlı çalışması çok önemli. (A.A)... ...Disiplinli, planlı bir şekilde çalışmak. Bence tek cümle budur. Yani her şeyi zamanında yapmak, yemeği, içme oyun, uyku, dinlenme... (H.G.) ...Öğrencinin başarılı olması için özgüvenli olması sonrasında dördüncüsü planlı olması bence önemli... (A.E.) ...Çalışma planı kesinlikle etkilidir.(B.A)... ... Öncelikle planlı ve programlı çalışıyordur. Kitap okuyordur. Kendinizi düzgün bir program hazırlamıştır. O programda devam ettiği sürece bence başarısız bir öğrenci başarısız olmaz... (E.Ç) ... Bir de kitabını okuyorsun yani kitap. Çünkü artık sorular öyle ki yeni nesil sorulara böyle bir metin gibi yani kitap okumaya dayalı bence anlamaları... (M.H) ...Herkes çaba gösterince illa başarılı olur. Ama çocukta pırlıltı varsa hani bir parlak zekâlı varsa o daha az bir çabayla daha iyi bir yere gelebilir. Öbürü bir tık daha yorularak çalışıyor... (H.Y) ...Hocam mesela arkadaşlarıyla iyi ilişkisi varsa oyun kurmada yetenekliyse o çocuk ne oluyor? Özgüveni oluyor zaten. Bu sefer hani sınavda da kendine güveniyor bilmiyorum. Ben böyle düşünüyorum... (A.G) ...Başarı için öz güvenli olması lazım yani öz güveni çok yüksekte olmayacak, az da olmayacak. Öz güvenin bir dengesi olması... (A.E) ...Öğretmene sorular sorabilen... ...Tekrarını yapmalı derste anlamadığını sorabilmeli bu tarz öğrencilerin ben hep başarılı olduğunu görüyorum... (F.B) ...tabii anlamadığını soracak yani o da çok önemli bence... (M.D)

Tablo 5. Etkili Öğretmen Özellikleri

Tema	Kategori	Kod	f
Öğrencilerin akademik başarısını etkileyen durumlar	Öğretmen özellikleri	Hitabet Gücü	4
		İyi gözlem yapma	2
		Merhametli olma	4
		Mesleği sevme	6
		Düzenli olma	3

Bireylere saygılı olma	7
Danışmanlık yapma	10
Disiplinli olma	7
Öğretim ilke ve yöntemlerini etkili kullanma	12
Etkileşim kurma	1
Samimiyet	1
TOPLAM	57

Tablo 5 etkili öğretmen özelliklerini göstermektedir. Aşırı ebeveynlere göre etkili öğretmen özellikleri arasında hitabet gücü, iyi gözlem yapma, merhametli olma, mesleği sevmeye, düzenli olma, bireylere saygılı olma, danışmanlık yapma, disiplinli olma, öğretim ilke ve yöntemlerini etkili kullanma, etkileşim kurma ve samimiyet gibi birtakım mesleki özellikler sıralanmaktadır. Öğretim ilke ve yöntemlerini etkili kullanma ve danışmanlık yapma becerileri ise en öne çıkan öğretmen özellikleri arasında yer almıştır. Bu doğrultuda aşırı ebeveyn görüşleri aşağıdaki gibidir;

...Ben öğretmenin karşısına oturduğum zaman benim çocuğumu evdeki okuldaki gibi anlatıyorsa benim için öğretmen iyi tanıdığıdır. O öğrenciyi iyi gözlemlemiştir. Bana kızımı anlatabiliyorsa yani benim için o iyi bir öğretmendir... (H.D.) ...İşini sevmesi önemli. Birincisi işini seven öğretmen karşıya da bunu yansıtıyor zaten. Sevdiği için çocuklar da bu öğretmenin gerçekten bizimle olmaktan mutlu olduğunu hissediyor. Çocukla bağ kuran çocuğu anlayan çocuğun gözlerine bakıp samimiyet kuran öğretmenlerin çok daha rahat olduğunu derslerini, sınıfı daha rahat kontrol ettiğini düşünüyorum... (N.D.) ...Öğretmen kesinlikle içten bağ kurmalı... (K.K.) ...Ya aslında, biraz bağ kurunca zaten çok hocayı zorlamıyorlar... (T.Ç) ...her çocuk sınıfta farklı zaten ben şeye de karşıyım, sınıf içerisinde bir farklı farklı anlayan çocuk tarzları oluyor bence hepsine uygun anlatım tarzı olmalı... (N.D.)sakin böyle isteksiz ders anlatan ya da böyle çok rutine bağlanmış şekilde ders anlatan ders seminer anlatan birini dinler miyim? Ben sıkılarak dinlerim bir daha da gitmem. Ama hoca biraz böyle şey katabilecek, bir canlılık katabilmek dersin ne olduğunu gösterebilmesi olumlu etkiler... (R.İ.) ...Daha böyle candan olmalı. Yani biraz daha sıcak olmalı çünkü karşısındakiler hani çocuk, kendi içimde oğlum için söylüyorum onlar daha küçük yani çocuk ılımlı yaklaşmak onları daha rahat ettiriyor... (E.Ç.)Öğretmen düzenli olmalı. Düzensizlik başarının önünde büyük bir engel olabilir. Öğretmenler düzenli olarak çocuklara örnek olurlar... Disiplin de çok gereklidir. Disiplinli çalışınca başarı er ya da geç gelir... (K.K.) ...Sevgi ve saygı çerçevesinde öğrenciler ile çalışmak, onlara danışmanlık yapmak, mentörlük yapmak... (R.İ.)

Tablo 6. Etkili Okul Yöneticisi Özellikleri

Tema	Kategori	Kod	f
Öğrencilerin akademik başarısını etkileyen durumlar	Okul yöneticisi özellikleri	Misyon ve vizyon sahibi olma	3
		Öğretmeni destekleme	4

İş birliği yapma	2
Rehberlik etme	8
Disiplini sağlama	24
TOPLAM	41

Tablo 6 etkili okul yöneticisi özelliklerini göstermektedir. Aşırı ebeveynlere göre etkili okul yöneticisi özellikleri arasında misyon ve vizyon sahibi olma, iş birliği yapma, rehberlik etme, disiplini sağlama, öğretmeni destekleme gibi birtakım mesleki özellikler bulunmaktadır. Aşırı ebeveynlerin etkili okul yöneticisi özelliklerine yönelik görüşleri aşağıdaki gibidir;

... Bence okulu yönetimi öğretmenleri bir müfettiş gibi teftiş etmediği sürece okulun çocuk üzerinde bir şey olamaz. Önemli olan bütün öğretmenleri ile el birliği yaparak disiplini sağlamak. (A.G.) ...Okul müdürünün bir kere bir çizgisi olması gerekiyor, bir felsefesi, bir bakış açısı... (H.D.)... Çünkü öğretmenleri yönlendirmesi lazım Mesela bir sıkıntı olduğu zaman ben müdür, müdür yardımcısıyla görüştüm ya da müdürle görüştüğüm zaman çözüm için takipçi olması gerekli yerlerle konuşması lazım... (E.Ç.)... Okul yöneticisi o çok önemli ben sürekli derim mesela Müdürüm yanında süreçle ilgili bilgi alırım çünkü öğretmeni desteklemesi Çocukların mutlu olup olmadığını anlaması bunlar hep müdürün görevleri... Hani gelen yeni öğretmen olabilir, geleni ne bileyim, hani o seviyeyi daha önce izlememiş bir öğretmen olabilir ama baştaki idareci "bak hocam şöyle yaparsan, böyle yaparsan daha iyi olur" diye yönlendirirse hepsi bir zincirleme hocam, yani tek başına kimse hiçbir şey yapamaz... (H.D.)

Tablo 7. Etkili Veli Özellikleri

Tema	Kategori	Kodlar	f
Öğrencilerin akademik başarısını etkileyen durumlar	Veli özellikleri	Sosyal etkinlikler düzenleme	2
		Öğrenciyle etkili iletişim kurma	6
		Öğretmenle iş birliği yapma	3
		Özel dersle destekleme	4
		Öğrenciye ödev ve sorumluluk verme	9
		Ders çalıştırma	8
		Başarı durumunu takip etme	22
		TOPLAM	54

Tablo 7 etkili veli özelliklerini göstermektedir. Etkili veli özellikleri, sosyal etkinlikler düzenleme, öğrenciyle etkili iletişim kurma, öğretmenle iş birliği yapma, özel dersle destekleme, öğrenciye ödev ve sorumluluk verme, ders çalıştırma ve başarı durumunu takip etme olarak tespit edilmiştir. Bu doğrultuda etkili veli özelliklerine

yönelik görüşler aşağıda paylaşılmıştır;

...Yani kendisi takip edecek derslerine sınavlarını, ondan sonra okuldaki arkadaş çevresindeki hani hareketlerini çocuğa sürekli çeki düzen verecek bence... (A.G.) ...Ben bu okula yazdırdım. Tamam, benden bu kadar kitaplarını aldım işte ihtiyaçlarını aldım. Her gün cebine harçlık verdim, bitti gibi değil tam takipte olacak veli... (A.E)...

...Takipçi olması lazım. Mevcut durumda derslerinde ne yapıyor? Hangi konularla, hangi sınava girecek ne kadar biliyor ne bilmiyor... ..Ve onunla birlikte çalışması ve çocuğu için araştırması yapması gerekir. Yani ben bilmediğim konu henüz çıkmadı, ortaokul diye ama yani yarın çıkacak ya da unuttu. Ben de o konuyu öğreneceğim. Onunla birlikte ben de çalışacağım... (B.D.) ...Bir kere çocukla kesinlikle her şeyi konuşabiliyor olmak. Rahat olmak gerekiyor. Yani çocuk size geldiği zaman yargılandığını düşünmemesi gerekiyor. Bir de eksiklerini görmek gerekiyor neye ihtiyacı var ek dersiniz işte desteğini oturup konu çalışmayalım... (N.D.) ...İkincisi özel imkânım varsa özel ders imkânının yoksa çevrendeki yetişkin çocuklardan, lise/üniversite hani eksik kaldığı konulara yardımcı olması açısından yani çünkü belli bir yaşa kadar ne kadar da olsa doktor, mühendis ya da okul bitirmiş değiliz... (H.D.)

...Öğretmenle iş birliği yaparak çocuğa ödev ve sorumluluk yükleme. Tabii sadece ders olmaz, sosyal etkinlikler ile çocuğu destekleme. Onu bundaldığı durumlardan kurtarma da önemli bence... (K.P.)

Tablo 8. Ortaokul Eğitim Programının Akademik Başarıya Etkisi

Tema	Kategori	Kodlar	f	
Ortaokul Eğitim programının başarıya etkisi	Kazanımlar	Ulaşılmaması güç kazanımlar	8	
		Kazanımlar öğrenci seviyesine uygun değil	10	
	İçerik	Program içeriği yeterli düzeyde	8	
		Program içeriği geliştirilebilir	21	
		Müfredat sadece bitirilme odaklı	3	
	Öğrenme öğretme süreci	Ölçme ve Değerlendirme	Okul sınavları gerekli değil	1
			Okul sınavları başarı durumunu analiz etmede gerekli	16
		Sınavlar öğretileni ölçmüyor	13	
		Okul sınavları etkili	1	
	Deneme sınavları etkili	12		
TOPLAM		93		

Tablo 8 ortaokul eğitim programının öğrencilerin akademik başarısına katkısına yönelik aşırı ebeveyn görüşlerine yer vermektedir. Aşırı ebeveynler ortaokul eğitim programının akademik başarıya etkisi ile ilgili programın geliştirilebilir yanlarına işaret etmişlerdir. Aşırı koruyucu ebeveynler ortaokul eğitim programının kazanımlarını ulaşılması güç ve kazanımların öğrenci seviyesine uygun olmadığını belirtmiştir. Ebeveynler içeriği kısmen yeterli bulmakla beraber, geliştirilebilir yanlarının olduğuna dikkat çekmiştir. Veliler müfredatın sadece bitirilme odaklı olduğunu belirtmişlerdir. Veliler okul sınavlarını başarı durumunu tespit etmede gerekli görmeye birlikte sınavların öğretileni ölçmediğini ifade etmiştir. Son olarak veliler, deneme sınavı sonuçlarının okul sınavına kıyasla başarı durumunu göstermede daha etkili olduğunu ileri sürmüştür. İlgili görüşler aşağıdaki gibidir;

...Eğitim sistemi çok ağır, ben çocukların açıkçası düzeylerine uygun olduğunu düşünmüyorum. Eğitimin amaçlarına ulaşması çok zor görünüyor...(F.B.)... ..Yani milli eğitimin verdiği şeyleri kısmen kullanıyoruz. Bence zor yayınları seçmeliler. Çünkü bu çocuklar hani çok zor sınavlara giriyorlar. (A.G.) ...Yani şöyle diyebilirim. Müfredatla alakalı öğretmenlerin de kafalarında soru işaretlerinin olduğunu görüyorum. Ben veli olarak görüşmelerimde biz bu konuyu şu anda neden veriyoruz bilmiyorum ama gibi ifadeler de duyduğumuz oldu... (A.E.) ..."Çocukların anlam düzeyine uygun olmayabiliyor, bazısı anlayabilirken bazısı anlayamıyor açıkçası birazcık bu konu tartışmalı bence... Hani dersin içerik olarak çok yoğun olduğunu düşünüyorum. Aynı zamanda çok da ezberciliğe de dayalı... (N.D.) ...Öğrencilerin algı düzeyleri farklı olduğu için dersleri herkes aynı algılamıyor. Dolayısıyla tek bir sınavın herkesin akademik başarısını ölçmesi mümkün değil. Okul sınavlarını çok gerekli bulmuyorum... (H.D.) ...Öğrenciler yazılı sınavına giriyor. Her öğretmenin sınavı farklı zorluk derecesinde oluyor. Bir sınıfta yüksek not alan diğer sınıfta düşük not alabiliyor. Okul sınavları her öğretmen tarafından farklı hazırlandığı için başarı durumunu ölçmede yeterli olmuyor...(F.D.) ...Okul sınavları etkili ama deneme sınavları daha etkili. Deneme sınavları merkezi sınavlara yakın sonuçlar veriyor. Okul sınavları çocuğun gerçek başarısını yansıtmada yetersiz... (A.A.) ...Merkezi sınavlarda okul konuları bazen çıkmıyor...(S.K.) ...Okul sınavları öğrenciyi bir şekilde sınava hazırladığı için pratik oluyor. Merkezi sınavlara hazırlık gibi düşünülebilir. Bu açıdan okul sınavları etkili...(K.K.)

Özetle, araştırmanın bulguları aşırı ebeveynlik düzeyi, öğrencilerin akademik başarı durumları, ebeveyn-çocuk duygu paylaşımı, başarılı öğrenci özellikleri, öğretmen özellikleri, veli özellikleri, yönetici özellikleri ve ortaokul eğitim programı gibi değişkenlerin akademik başarıya çeşitli açılardan katkısının bulunduğu aşırı koruyucu ebeveynler tarafından ifade edilmiştir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada öğrencilerin ortaokul eğitim programındaki akademik başarısına yönelik aşırı koruyucu ebeveyn görüşleri incelenmiştir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin aşırı koruyucu ebeveynlik düzeylerinin "yüksek" olduğu tespit edilmiştir. Buna ilaveten bahsi geçen ebeveynler akademik başarıyı etkileyen faktörler arasında özellikle akademik başarı, ebeveyn çocuk duygu paylaşımı, öğrenci özellikleri, öğretmen özellikleri, veli özellikleri, yönetici özellikleri ve ortaokul eğitim programı gibi durumlara dikkat çekmişlerdir.

Bu araştırma kapsamında aşırı koruyucu ebeveynlerin yaklaşık yarısı öğrencilerin akademik açıdan başarısız olduğu; diğer yarısı ise öğrencilerin akademik başarısının yeterli düzeyde olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Aşırı koruyucu ebeveynlerin öğrencilerin düşük başarı düzeyine sahip olduğu yönündeki algılarının temelinde akademik başarı için sürekli artan yüksek beklentileri olabilmektedir (Walsh, 2003). Öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile ilgili görüşlerin ebeveynler arasında çeşitlilik göstermesinin sebepleri arasında aşırı koruyucu ebeveynlerin akademik başarı beklenti düzeyinin çok yüksek olmasından kaynaklanabilir.

Bu araştırma kapsamında ebeveynler arasında küçük bir grup öğrencilerin ergenlik dönemi nedeniyle konuşma ve iletişimde zorluklar yaşadıklarını, kötü durumları paylaşmaktan çekindiklerini ve çocuklarıyla iletişim kurarken sınırlı bir iletişim yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bununla beraber aşırı koruyucu ebeveynlerin büyük çoğunluğu öğrencilerle rahatlıkla iletişim kurabildiğini ve aktif duygu paylaşımında bulunabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu araştırmanın bulgularına paralel bir şekilde LeMoyne ve Buchanan (2011) öğrencilerin kendini ifade etmekten çekinme diğer bir söylemle sınırlı duygu paylaşımında bulunma davranışını gösterebileceği gibi; etkili iletişim ortamı oluşturulduğunda aktif duygu paylaşımının gerçekleşebileceğini belirtmektedir. Bu araştırmanın sonucunda aşırı koruyucu ebeveynlerin etkili iletişim ve aktif duygu paylaşımında bulunduğu görülmektedir. Bu durum aşırı koruyucu ebeveynlerin çocukların gelişim özellikleri hakkında araştırmacı; onları tanıma noktasında yeterli bilgiye sahip olmalarından ve etkili duygu paylaşımı ortamları oluşturmasından kaynaklanabilir.

Aşırı koruyucu ebeveynler akademik başarıyı artırmada kitap okuma, zekâ, ödev ve sorumlulukları yerine getirme, disiplinli çalışma, özgüvenli olma, iletişime açık olma, plan ve program yapma ve dersi etkili dinleme gibi öğrenci özelliklerini önemli bulmuşlardır. Araştırmalar akademik başarıyla öğrencinin benlik saygısı, çalışma alışkanlıkları, sınav kaygısı ve güdülenme gibi duyuşsal etmenler arasında ilişki

olduğunu göstermektedir (Aydın, 2010). Sonuç olarak aşırı koruyucu ebeveynler birtakım öğrenci özelliklerini akademik başarıyı artırmada önemli bulmaktadır.

Aşırı koruyucu ebeveynler etkili öğretmen özellikleri arasında hitabet gücü, iyi gözlem yapma, merhametli olma, mesleği sevme, düzenli olma, bireylere saygılı olma, danışmanlık yapma, disiplinli olma, öğretim ilke ve yöntemlerini etkili kullanma, etkileşim kurma ve samimiyet gibi birtakım mesleki özellikler ifade etmişlerdir. Ebeveynler ilgili özelliklerin öğrencinin akademik başarısını artırmada önemli bir rol oynadığını dile getirmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenler mesleki yeterlik ve kişisel özellikleri ile akademik başarıyı artırmada en önemli faktörlerden biridir. Ayrıca öğretmenler ebeveynlerle işbirliği yaparak çocukların akademik motivasyonunu artırmaya yönelik ilişkiler kurduklarında, çocukların daha fazla akademik başarı elde etmeye eğilimli oldukları gözlemlenmiştir (Epstein, 2016). Bu araştırmanın sonuçları bir paydaş olan öğretmenlerin mesleki yeterlik ve kişilik özellikleri ile akademik başarı üzerindeki etkisini vurgulayarak, öğrencilerin akademik başarısını artırmada öğretmen-öğrenci ve öğretmen-ebeveyn iş birliğinin önemine işaret etmektedir.

Araştırma kapsamında misyon ve vizyon sahibi olma, öğretmeni destekleme, iş birliği yapma, rehberlik etme ve disiplini sağlama gibi okul yöneticisi özelliklerinin akademik başarıya doğrudan ya da dolaylı olarak etkisinin olabileceği ulaşılan diğer sonuçlar arasında yer almaktadır. Araştırmalar eğitim ve öğretimin kalitesini yükseltmede ve akademik başarıyı artırmada ve onu korumada okul müdürünü anahtar bir öge olarak ele almaktadır (Kavak ve Özdemir, 2020). Bu araştırmanın sonuçları öğrencilerin akademik başarısını artırmada okul yöneticilerinin kritik bir role sahip olduğunu göstermiştir.

Aşırı koruyucu ebeveynlerin çocuklarının başarısını artırmak için öğrenciyle etkili iletişim kurma, öğretmenle iş birliği yapma, özel dersle destekleme, öğrenciye ödev ve sorumluluk verme, ders çalıştırma, başarı durumunu takip etme gibi stratejileri benimsedikleri görülmektedir. Bununla birlikte, her çocuğun ihtiyaçları ve öğrenme tarzları farklı olduğundan, velilerin bu özellikleri çocuklarıyla etkili bir şekilde uygulayabilmesi önemli görülmektedir. Literatürde okul-aile dayanışması konusunda yapılan araştırmalar, destekleyici ailelerin çocuklarının akademik başarılarının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca ana babaların okul ile ortak bir program üzerinde ortak anlayış temelinde görüş birliği sağlamaları ve düzenli iletişim içinde bulunmalarının çocukların okul başarılarını artırdığı belirtilmektedir (Çelenk, 2003).

Aşırı koruyucu ebeveynler ortaokul eğitim programının kazanımlarının ulaşılması güç

ve ilgili kazanımların öğrenci seviyesine uygun olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Program içeriğinin geliştirilebilir yanlarının olduğu vurgulamakla beraber içeriğin yeterli olduğunu vurgulamışlardır. Akademik yıl boyunca müfredatı yetiştirme diğer bir söylemle müfredatı tamamlama üzerinde çok fazla durulduğu ve bu durumun akademik başarıyı olumsuz etkileyebileceği belirtilmiştir. Aşırı koruyucu ebeveynler okul sınavlarının öğretileni ölçmesi, merkezi sınavlar ile uyumlu olması ve öğrenci başarısı ile ilgili etkili bir geri bildirim aracı olması gerektiğini dile getirmişlerdir. Özetle, ortaokul eğitim programının tüm öğelerinin öğrencilerin akademik başarısını doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyebileceği ve aşırı koruyucu ebeveynlerin ilgili eğitim programının geliştirilmesi gereken yönlerine dikkat çektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmanın birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle araştırma nitel yöntem ile sınırlıdır. Bu konuda yürütülen araştırmalar nicel veya karma yöntem ile tasarlandığında mutlaka daha genellenebilir sonuçlara ulaşılabilecektir. Buna ilaveten bu araştırma ortaokul programlarına devam eden öğrencilerin velileri ile sınırlıdır. Araştırma kapsamında ilkokul ve lise gibi farklı eğitim kademelerinin de yer aldığı çalışmalar yürütülerek araştırmanın kapsamı genişletilebilir. Bu durum araştırmayı önemli bir sınırlılıktan kurtardığı gibi bulguların bütüncül bir bakış açısı ile analiz edilmesine de katkı sunabilir. Son olarak araştırmanın katılımcıları arasında (Aşırı koruyucu ebeveynler) kadınların sayıca büyük çoğunlukta olduğu görülmüştür. Bu durum araştırmanın sınırlılıkları arasında düşünülebilir. Aşırı koruyucu ebeveyn kategorisinde yer alan erkek velilerin sayıca daha fazla ya da kadınlara kıyasla sayıca eşit olduğu çalışmalar, aşırı koruyucu ebeveyn görüşlerini daha katılımcı bir tarz ile ortaya koyabilir.

Sonuç olarak öğrencilerin akademik başarılarına yönelik aşırı koruyucu ebeveyn görüşleri incelendiğinde, akademik başarıyı etkileyen faktörler arasında özellikle ebeveyn çocuk duygu paylaşımı, öğrenci özellikleri, öğretmen özellikleri, veli özellikleri, yönetici özellikleri, akademik başarı ve ortaokul eğitim programının geliştirmesi gibi unsurlar ön plana çıkmaktadır. Bahsi geçen unsurların ortaokul eğitim programındaki öğrenci akademik başarısını doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyebilmektedir. Bu kapsamda ortaokul kademesinde bulunan eğitimin tüm paydaşlarının mesleki ve kişisel gelişime; ortaokul eğitim programını geliştirme/iyileştirme çalışmalarına ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5. ÖNERİLER

- Aşırı ebeveynlerin akademik başarıya yönelik farkındalığını artırmaya yönelik çalışmalar/eğitimler yürütülebilir.
- Ortaokul eğitim programı geliştirme çalışmalarına etkin ebeveyn katılımı sağlanabilir.
- Bu araştırmada aşırı koruyucu ebeveyn görüşleri nitel bir yaklaşım ile incelenmiştir. Aşırı koruyucu ebeveyn görüşlerini genellemek amacıyla nicel çalışmalara gereksinim duyulmaktadır.
- Aşırı ebeveynlik üzerine yapılan çalışmalarda incelendiğinde literatürde önemli bir boşluk olduğu görülmektedir. Aşırı ebeveyn görüşleri farklı eğitim kademeleri açısından incelenebilir.
- Aşırı koruyucu ebeveyn kategorisinde yer alan veliler arasında baba katılımının daha yüksek olduğu çalışmalar yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Aydın, F. (2010). *Akademik başarının yordayıcısı olarak akademik güdülenme, öz yeterlilik ve sınav kaygısı* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- LeMoyne, T., & Buchanan, T. (2011). Does "hovering" matter? Helicopter parenting and its effect on well-being. *Sociological Spectrum, 31*(4), 399-418. <https://doi.org/10.1080/02732173.2011.574038>
- Canatan, K., & Yıldırım, E. (2013). *Aile sosyolojisi*. İstanbul: Açılım Kitap.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim Online Dergisi, 2*(2), 28-34.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.
- Demir, N. (2011). *Birey, toplum, bilim: Sosyoloji temel kavramlar (7.baskı)*. Ankara: Turhan Kitapevi.
- Duygulu, S. (2022). *Yeni nesil ebeveynlik ve helikopter aileler*. İstanbul: Destek Yayınları.
- Edwards, S. L., Rapee, R. M., & Kennedy, S. (2008). Psychometric properties of a parent-report measure of overprotection in preschool-aged children. *Unpublished manuscript*.
- Epstein, J. L. (2016). *School, family, and community partnerships*. ABD: Corwin Press.
- Ertuna, E. (2016). Helikopter ebeveynlik ölçeğinin türkçe çevirisi ve güvenilirlik geçerlik çalışması (Yüksek Lisans Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Kıbrıs.
- Kavak, Y. & Özdemir, N. (2020). *Akademik başarı kaskacındaki okul yöneticileri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Özbek, Ç., & Değer, F. (2018). *Aileyi Anlamak*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Saygan, B. B. (2020). Ebeveynlik ve mizacın çiftyönlü etkileri ile çocukların benlik kavramları arasındaki ilişkiler (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Sezer, Ö. (2010). Üniversite öğrencilerinde kendilerini değerlendirmelerinin anne baba tutumlarının ve sosyo demografik değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 743-758*.
- Şenel, Ö. O. (2014). Müzik öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin öğretmenliğe güdülenmeleri. *Milli Eğitim Dergisi, (201)*, 149-164.
- Şengönül, T. (2019). Anne-baba ilgisinin çocukların okul başarısı üzerindeki etkisi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 268-292*.
- Yıldırım A., & Şimşek, H. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Seçkin Yayınevi
- Ungar, M. (2009). Overprotective parenting: helping parents provide children the right amount of risk and responsibility. *The American Journal Of Family Therapy, 258-*

259.

Walsh, F. (2003). The new normal: diversity and complexity in 21st century families. Guilford. <https://doi.org/10.13140/2.1.3740.5765>

Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 167-176.

Yiğit, A. (2021). *Ebeveynlik tarzının ve ebeveyn duygusal zekâsının çocuğun dental kaygısı üzerine etkileri* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Makale Bilgisi

Makale Türü

Tezden Üretilen

Makale

Geliş Tarihi

26.09.2023

Kabul Tarihi

11.12.2023

Anahtar Kelimeler

Yetişkinlik,

Ebeveynlik Süreci,

Çocukluk Çağı

Deneyimleri

Yetişkinlerin Çocukluk Çağı Deneyimlerinin Ebeveynlik Süreçlerine Etkisi

*Leman SAĞLAM

ÖZ

Aile kavramı, insanlık tarihinde uzun bir geçmişe sahiptir. Aile kavramı içinde; anne, baba ve çocuk vardır. Aile, çocukların ilk ve önemli sosyal çevresidir. Yetişkinlerin çocukluk çağı yaşantılarının kişilik gelişimleri, benlik algısı gibi konulara etki edebileceği ve ilk sosyal çevre olan ailede görülen değerlerin kişilerin hayata bakış açısına önemli katkılar sağlayacağı çeşitli araştırma ve çalışmalarda öne sürülmüştür. Bu çalışmanın amacı; yetişkinlerin çocukluk çağı yaşantılarının anne-baba olma süreçlerine etkilerini araştırmaktır. Bu kapsamda; 18 anne ve 18 babaya yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde MAXQDA 20.4.0 paket programı olan nitel araştırma yazılımından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde nitel analiz türlerinden biri olan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda konuyla ilgili önemli temalar ve kodlar elde edilmiştir. Bu temalar arasında; "Anne-baba ile hatıralar", "ilişkiler", "ebeveynleri ile benzerlikler ve farklılıklar", "çocukluk çağı", "kendi ailesindeki değerlerin uygulanma durumu", "anne-baba ile hatıralar, çocukluk ve kendi ebeveynliği arasındaki bağlantı", "beklentiler", mevcuttur. Elde edilen veriler ışığında; çocukluk çağının ebeveynliğe etkileri ile ilgili öneriler sunulmaktadır.

Atıf: Sağlam, L. (2023). Yetişkinlerin çocukluk çağı deneyimlerinin ebeveynlik süreçlerine etkisi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 6(2), 319-346. DOI: 10.55150/apjec.1366680

*Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, lemansaglam@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4943-6430

***Bu makale, İstanbul Ticaret Üniversitesi Aile Danışmanlığı ve Eğitimi Yüksek Lisans Programı'nda "Yetişkinlerin Çocukluk Çağı Yaşantılarının Anne Baba Olma Süreçlerine Etkileri" başlıklı Yüksek Lisans Tezinden üretilmiştir.

Article Information

Article Type

Article-Based Thesis

Received

26.09.2023

Accepted

11.12.2023

Key Words

Adulthood,

Parenting Process

Childhood Experiences

The Effect of Adults' Childhood Experiences on Parenting Processes

*Leman SAĞLAM

ABSTRACT

The concept of family has a long history in human history. Within the concept of family; There are mother, father and child. Family is the first and important social environment of children. It has been suggested in various researches and studies that the childhood experiences of adults can affect issues such as personality development and self-perception, and that the values seen in the family, which is the first social environment, will make significant contributions to people's perspectives on life. The aim of this study; The aim of this study is to investigate the effects of adults' childhood experiences on their parenting processes. In this context; Semi-structured interview technique was applied to 18 mothers and 18 fathers. Qualitative research software, which is the MAXQDA 20.4.0 package program, was used in the analysis of the obtained data. Content analysis method, which is one of the qualitative analysis types, was used in the analysis of the data. As a result of the study, important themes and codes related to the subject were obtained. Among these themes; "memories with parents", "relationships", "similarities and differences with parents", "childhood", "implementation of values in one's own family", "relationship between parents and memories, childhood and own parenting", "expectations" " is available. In the light of the data obtained; Recommendations on the effects of childhood on parenting are presented.

1. GİRİŞ

Aile kavramı, insanlık tarihinde çok uzun bir geçmişe sahiptir. İnsanlar, toplumların var olduğu dönemlerden bu yana bir arada yaşamış ve aileler kurmuştur. Aile kavramı her dönemde oldukça büyük önem taşımıştır. Antik dönemlerde aile, babanın otoritesinde olan, sıklıkla birden fazla çocuklu ve geniş bir yapıydı. Kadınlar daha çok ikinci planda kalmakta ve çocuk bakımı, ev işleri ile ilgilenmek gibi görevleri almaktaydı. Orta Çağ'da ise aile yapısı genellikle evlilik bağlarına ve soy ağacına dayanmaktaydı. Aileler, özellikle büyük ve geniş bir akraba bağına sahipti. Bu dönemde ailelerin üretim, tüketim ve paylaşım gibi temel ihtiyaçları toplumun diğer haneleri ile yürütülmekteydi (Sünbül, 2020). Sanayi devrimi ile aile kavramı da değişmeye ve gelişmeye başladı. Bu dönemde, sanayileşmenin getirdiği farklılıklar sebebiyle aileler, geniş akraba bağlarından ayrılıp daha küçük yapılar haline geldi. Yine bu dönemde kadınların çeşitli faaliyetlere katılımı arttı ve bu da aile yapısında değişikliklere yol açtı. Aileler, çekirdek ve daha küçük oluşumlar haline geldi. Sonuç olarak, aile kavramı geçmişten günümüze sürekli değişim ve gelişim göstermiştir. Bugün ise aile kavramı, her toplum ve kültürde farklılık göstermekle birlikte, sıklıkla çekirdek aile yapısına dayanmaktadır. Bu yapının ise en temel üyeleri anne, baba ve çocuklardır (Hançerlioğlu, 1976). Aile üyelerinden ise anne kavramı araştırmacılar tarafından yürütülen çalışmalarda sıklıkla bahsedilen bir konudur.

Ailede üyeleri içinde anne oldukça önemli bir yere sahiptir. Anne; ailede sıcaklık, sevgi, bağlılık, duygusallık ve uyum gibi konuların oluşumuna katkı sağlamaktadır. Anne, çocukların hayatına doğumundan yetişkinliğine hatta yetişkinlerin anne babalık sürecine kadar büyük rol oynamaktadır ve onların fiziksel, duygusal ve zihinsel gelişiminde oldukça etkilidir (Ozankaya, 1979). Anneler bebeklerin temel ihtiyaçlarını karşılamak için birincil ebeveynidir. Bebeğin ihtiyacı oldukça anne karşılamaktadır ve bu şekilde temel güvenli bağlanma oluşmaktadır. Yapılan birçok çalışma ve araştırmada kişilerin çocukluk çağı bağlanma stillerinin yetişkinlik hayatında diğer insanlarla kurduğu iletişimi etkilediği söylenmiştir (Kır, 2011). Baba, bir ailenin erkek üyesidir ve aile içinde birçok farklı rolü ve sorumluluğu vardır. Geleneksel bakışta, babalar ailelerin koruyucusu, yöneticisi ve lideri olarak kabul edilmektedirler (Çiçek ve Kocatürk, 2023). Ayrıca, ailenin ihtiyaçlarını gidermek, öğüt vermek, rehberlik etmek ve eşine destek olmak gibi görev ve sorumlulukları vardır. Babanın aile içindeki rolü ve görevleri konusunda farklı kültürler ve topluluklar arasında değişiklikler olabilmektedir. Babaların çocuklarına sevgi, saygı gibi değerleri öğretmek, aile içinde

destek olmak, çocuklarının gelişimine katkıda bulunmak ve çocuklarına rol model olmak gibi önemli görevleri vardır (Balin,2012).

Aile kavramı içindeki bir diğer unsur ise çocuktur. Çocuklar ailenin dinamiklerini etkileyen en önemli üyedir. Aile içinde çocuklar; kişiliklerine, cinsiyetlerine, ailenin kültürel değerlerine göre farklı görev ve sorumluluklara sahiptirler. Örneğin, bazı kültürlerde büyük kardeşlerin küçük kardeşlere bakması ve ilgilenmesi beklenirken, farklı kültürlerde aile içinde her çocuğun kendine ait sorumlulukları olabilmektedir (Çiçek ve Çeri. 2021). Ebeveynlerin çocuklarının çocukluk çağlarındaki ilişkileri de aile dinamiklerinde oldukça önemlidir ve çocukluk çağı, yetişkinlik süreci kişilik gelişiminde etkin rol oynamaktadır.

Çocukluk çağının, aile kavramı içindeki etkisi oldukça büyüktür. Aile, çocukların ilk ve en önemli sosyal çevresidir. Bu nedenle, çocukların aileleriyle olan ilişkileri, uyumları ve iletişimleri kişilik gelişimlerinin üzerinde önemli etkiye sahip olabilmektedir. Her bir dönemin belli yaş aralığında gelişmesi ve tamamlanması beklenmektedir. Bu dönemleri sağlıklı atlatan çocukların yetişkinlik süreçlerinde doğru kişilik gelişimine sahip olacağı düşünülmektedir (Freud, 1971). Çocukluk çağında çocuklar, aileleri tarafından sevildiğini, görüldüğünü ve kabul gördüğünü hissetmek istemektedir. Aile içinde sağlıklı bir iletişim, sevgi dolu bir ortam ve tutarlı bir ebeveyn ilişkisi, çocukların kendine olan güveninin, sağlıklı bir benlik saygısının ve psikolojik sağlamlığa dayalı kişilik gelişiminin oluşmasına yardımcı olabilmektedir. Aynı zamanda, çocuklar aileleri ile sosyal becerilerini de geliştirmektedirler. Aile içindeki diğer üyelerle belli etkileşimler kurarak, empati, paylaşma ve iş birliği yapabilmek gibi becerileri öğrenirler. Bu beceriler, daha sonra diğer insanlarla ilişki kurarken ya da etkileşim içinde olurken kullanabilecekleri önemli sosyal beceriler haline gelebilmektedir. Yetişkinlerin; iş, çevre, ikili ilişkiler gibi sosyal yapılarını çocukluk çağı önemli ölçüde etkilemektedir (Bethell, 2019).

Aile kavramı içinde ilişkiler, tutumlar birçok araştırma ve çalışmada detaylıca ele alınmıştır. Aynı zamanda çocukluk çağının yetişkinlik süreciyle olan bağlantısı incelenmeye çalışılmıştır. Travma yaşamış annelerin kendi çocukluk dönemlerinde de benzer travmalara maruz kaldığını ve yaşanan travmaları önemli ölçüde çocuklarına yansıttıkları birçok araştırma tarafından ele alınmıştır. Yetişkinlerin çocukluk çağı yaşantılarının kişilik gelişimleri, benlik algısı ya da saygısı gibi konulara etki edebileceği ve ilk sosyal çevre olan ailede görülen ve öğrenilen değerlerin kişilerin hayata bakış açısına önemli katkılar sağlayacağı çeşitli araştırma ve çalışmalarda öne sürülmüştür (Doğan ve Yavuz,2020).

Bu çalışmada ise literatür incelenerek ve tüm bu konulardan faydalanarak yetişkinlerin çocukluk çağı yaşantılarının anne baba olma süreçlerine etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda; çocukluk çağı yaşantılarının anne baba olma süreçlerine etkileri nelerdir? sorusuna cevap aranmak istenmiştir. Literatürde yetişkinlik süreçleri ve aile kavramı, travmalar ve yetişkinlik süreci, çocukluk çağı travmalarının ebeveynlik süreçleri arasındaki bağlantılar birçok çalışmada incelenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada literatürden farklı olarak yetişkinlerin çocukluk çağı yaşantılarının travma gözetmeksizin ebeveynlik süreçlerine etkisinin incelenmesi amaç edinilmiştir. Yapılan bu çalışmanın literatüre özgün bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada bilimsel araştırma yöntemlerinden nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitelik araştırmaları, olay ya da durumları, konuları sosyal olarak açıklamaya çalışır. Geleneksel araştırma yöntemlerinde, kendini araştırma sürecinin ve olayının dışında tutan ve mümkün olduğunca objektif ve doğru kalmaya çalışan araştırmacı rolü yerine, nitel araştırmalarda araştırmacı araştırmanın bir parçası haline gelmiştir ve araştırmada önemli bir rol üstlenmiştir (Aydın, 2018).

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgu bilim) deseni yürütülmüştür. Fenomenolojik araştırma deseni, bir görüş veya bir veriyle alakalı tüm deneyimlerin ve araştırmaların bir araya getirilmesi ve bütün bu tecrübelerin ve deneyimlerin ortak noktalarının tanımlanarak, söz konusu veri ve görüşlerle alakalı detaylı bir betimleme ve inceleme yapılmasıdır (Creswell, 2016).

Bu çalışmada evli, en az iki yaşında çocuğu olan 18 ailenin düşünce ve tecrübelerinden yararlanılarak, yetişkinlerin çocukluk çağı yaşantısının anne baba olma süreçlerine etkilerini araştırmak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgu bilim) deseni kullanılmıştır.

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu; görüş ve tecrübeleriyle çalışmaya katkı sunabilecek, gönüllü, evli, en az iki yaşında çocuğu olan, çocuğu ile ilişkileri hakkında bilgi sahibi olan ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenen 18 aile oluşturmaktadır.

Amaçlı örnekleme modelinin ana teması, araştırmaya konu olan kişi ve hususlar hakkında belirli bir amaç doğrultusunda derinlemesine bilgi ve deneyim toplamaktır. Yapılan görüşmelerin derinlemesine bilgi içermesi nedeniyle verilerin daha etkin bir şekilde analiz edilebilmesi için 18 ailede yani 36 kişiden oluşan sayı yeterli bulunmuştur. Katılımcıların düşüncelerine yer verilirken gerçek adları değil; verilen kod adları kullanılmıştır. Kodlama K1, K2,... şeklinde yapılmıştır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma için veriler; yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Araştırma gönüllülük esasına göre yürütülmüştür. Görüşme formunun oluşturulmasında, literatür taraması yapılmış; alanda uzman ve nitel araştırma yapmış iki psikolog ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşme neticesinde elde edilen veriler doğrultusunda görüşme formu tekrar değerlendirilerek, yarı yapılandırılmış taslak görüşme formu oluşturulmuştur. Formda 5 demografik soru ve 13 ana soruya yer verilmiştir. Taslak görüşme formunun geçerliliğini sağlamaya yönelik 2 aile ile görüşülerek pilot uygulama gerçekleştirilmiştir.

Görüşme formunda ailelerin çocukluk çağı yaşantılarını nasıl hatırladıkları, çocukluk çağlarını nasıl değerlendikleri, anne ve babaları ile olan ilişkilerini anlamaya yönelik sorular sorulmuştur. Aynı zamanda kendi anne ve babalık süreçlerini nasıl değerlendirdikleri, anne baba olma süreci ve kendi çocukluklarıyla anne baba olma süreçleri arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik sorular görüşme formunda yer almıştır. Aileler ile yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen veriler, soruların amaca uygun olup olmadığı ve soruların anlaşılıp anlaşılmadığı dikkate alınarak düzenlemeler yapılmıştır. Alanda aktif danışan gören uzman psikolog ve akademisyen görüşü alınarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Katılımcıların düşüncelerini ve deneyimlerini daha iyi ortaya çıkarabilmek için ayrıca sondaj sorudan faydalanılmıştır. Sondaj sorular ile sorulan konunun daha detaylı incelenmesi ve konunun ayrıntılandırılması amaçlanmıştır. Konu ile alakalı tekrarlı sorular da sorularak ayrıntıya ulaşılmaya ve detaylar öğrenilmeye çalışılmıştır. Bu tarz sorular takip sorularıyla benzerlik gösterse de mantıksal bir sıralama olmadan katılımcıların tamamen içgüdüsel olarak düşüncelerini ortaya çıkararak araştırılan konuya sondaj yapılabilir (Kvale, 1994). Formda hazırlanan sorular; ağırlıklı olarak katılımcıların konu ile ilgili düşüncelerini açıkça ifade etmelerini, konuyla alakalı detaylı açıklamalar yapmasını ve bilgilendirmelerde bulunmasını destekleyici tarzda oluşturulmaya çalışılmıştır. Görüşme formuna son hali verildikten sonra uygulamaya geçilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

İlk önce 18 anne ve 18 baba ile yapılan görüşmelerin ses kayıtlarının yazıya dökümü gerçekleştirilmiştir. Dökümler, MAXQDA 20.4.0 paket programına aktarılmıştır ve içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Öncelikle her bir görüşmecinin yanıtının ne anlam ifade ettiğine karar verilerek, anlamlı şekilde adlandırılmış ve kodlanmıştır. Ardından kodlar bir araya getirilmiş, temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Bu aşamada araştırma soruları ve alan yazın dikkate alınmıştır. Bu süreç anne ve babalar için ayrı ayrı gerçekleştirilmiş ve veriler, raporlama için hazır hale getirilmiştir.

3. BULGULAR

18 anne ve 18 babadan elde edilen verilerin analiz sonuçları, 9 ana tema ve 16 alt tema altında sunulmuştur. Ana ve alt temalar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Analizlerin Ana Tema ve Alt Temaları

Ana Tema	Alt Tema
1. Anne-baba ile ilgili hatıra	-
2. İlişkiler	1. Anne ile 2. Baba ile 3. Çocuk ile
3. Ebeveynleri ile benzerlikler ve farklılıklar	4. Benzerlikler 5. Farklılıklar
4. Çocukluk çağı	6. Çocukluk çağında aileye bakış 7. Kendi çocukluğu 8. Kendi çocukluğu ile çocuğunun çocukluk çağı
5. Ebeveyn olmanın zorlukları ve güzellikleri	9. Zorluklar 10. Güzellikler
6. Kendi ailesindeki değerlerin uygulanma durumu	11. Değerlerin uygulananları 12. Değerlerin uygulanmayanları
7. Anne-baba ile hatıralar, çocukluk ve kendi ebeveynliği bağlantı	-
8. Beklentiler	13. Ailesinin çocukluğundaki beklentileri 14. Kendi çocuğundan beklentileri
9. Ebeveynlerindeki beğenilen ve beğenilmeyenlerin uygulanması	15. Beğenilenler ve kendi çocuğunda uygulananlar 16. Beğenilmeyen ve kendi çocuğunda uygulanmayanlar

3.1. Anne ve Baba ile İlgili Hatıra

Katılımcı anne ve babalara “Çocukluk çağınızda anneniz ve/veya babanızla ilgili hatıralarınızdan aklınızda kalan en önemlisini anlatır mısınız?” sorusu yöneltilerek yanıtları alınmış ve kodlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Anne ve Baba ile İlgili Hatıra Teması

	Annelerin Kodları	f	Katılımcı Anneler	Babalann Kodları	f	Katılımcı Babalar
Tema 1. Anne-baba ile ilgili hatıra	Ebeveynleri ile ortak etkinlikler yapması	8	KA2, KA3, KA4, KA9, KA10, KA12, KA14, KA15	Ebeveynleri ile ortak etkinlikler yapması	6	KB2, KB3, KB5, KB9, KB12, KB18
	Kardeşinin doğumu	2	KA5, KA8	Hatırası yok	3	KB10, KB13, KB17
	Ebeveynlerini camdan düştüm diyerek kandırması	1	KA18	Sürpriz bisiklet alınması	3	KB4, KB7, KB15
	Ebeveynlerinin ilgisizliği	1	KA17	Kaza yapması	1	KB16
	Abisinden şiddet görmesi ile annesinin ağlaması	1	KA16	Babasının suçlaması	1	KB15
	Annesinin oyuncak bebek dikmesi	1	KA15	Babasından şiddet görmesi	1	KB14
	Evdeki kavgalar	1	KA13	Annesinin terlikle dövmesi	1	KB11
	Doğum günü sürprizleri	1	KA7	Annesinin cenaze merasimi	1	KB7
	Babasının 23 Nisan gösterilerine gelmesi	1	KA6	Babası geç geldiği zaman annesi ile uyuması	1	KB6
	Annesinin babasından şiddet görmesi	1	KA1	Annesinin hastalığını öğrenmesi	1	KB2
	-	-	-	Ayaklarından masaya bağlanması	1	KB1
	-	-	-	Ağızına biber sürülmesi	1	KB1

Katılımcı annelerin anne-babaları ile ilgili hatıraları ebeveynleri ile ortak etkinlikler yapması, kardeşinin doğumu ebeveynlerini camdan düştüm diyerek kandırması, ebeveynlerinin ilgisizliği, abisinden şiddet görmesi ile annesinin ağlaması, annesinin oyuncak bebek dikmesi, evdeki kavgalar, doğum günü sürprizleri, babasının 23 Nisan gösterilerine gelmesi ve annesinin babasından şiddet görmesidir. Bazı katılımcı

annelerin, bu hatıralarına ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Genelde gezmeye falan çok giderdik. Biz üç kardeşтик. Birlikte çok vakit geçirirdik ailecek onu hatırlıyorum.” (KA9)

“Kardeşimin doğumunu hatırlıyorum. Cumartesi doğdu. Pazartesi okullar açıldı. Çok heyecanlıydım. Hastanenin girişinde bekliyorduk. Orda isimlerde görmüştüm annemin doğum yaptığını. Onu hatırlıyorum.” (KA5)

3.2. İlişkiler

Katılımcı anne ve babalara “Çocukluk çağınızla anneniz ile olan ilişkinizi kısaca anlatabilir misiniz?”, “Çocukluk çağınızda babanız ile olan ilişkinizi kısaca anlatabilir misiniz?”, “Sizin çocuğunuzla olan ilişkinizi anlatabilir misiniz?” soruları yöneltilerek yanıtları alınmış ve kodlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. İlişkiler Teması ve Alt Temaları

Tema 2 İlişkiler	Annelerin Kodları	f	Katılımcı Anneler	Babalarn Kodları	f	Katılımcı Babalar
Alt tema 1: Anne ile ilişkiler	İlgisiz	3	KA4, KA8, KA18	Olumlu bir ilişki	6	KB4, KB9, KB12, KB13, KB14, KB16
	Olumlu bir ilişki	3	KA6, KA12, KA13	Şefkatli	3	KB3, KB13, KB15
	Kuralcı	3	KA9, KA10, KA11	Kuralcı	2	KB3, KB10
	Sert	2	KA7, KA10	İlgili	2	KB5, KB14
	Mesafeli	2	KA1, KA14	Baskıcı	1	KB18
	Herhangi bir ilişki yok	2	KA16, KA17	Sakin	1	KB17
	Aktif dinleyen	1	KA11	Korumacı	1	KB2
	Fedakâr	1	KA13	Otoriter	1	KB2
	Arkadaş gibi	1	KA10	Mesafeli	1	KB8
	İlgili	1	KA15	Sürtüşme içerisinde	1	KB1
	Sakin	1	KA3	Herhangi bir ilişki yok	1	KB11
	Korumacı	1	KA9	-	-	-
	Otoriter	1	KA15	-	-	-
	Sürtüşme içerisinde	1	KA5	-	-	-
Alt tema 2: Baba ile ilişkiler	Otoriter	5	KA1, KA3, KA5, KA12, KA18	Olumlu bir ilişkisi olan	5	KB1, KB2, KB12, KB13, KB17
	Olumlu bir ilişkisi olan	4	KA2, KA6, KA13, KA14	Sert/soğuk ama sevgi dolu olan	3	KB5, KB8, KB9
	Arkadaş gibi	2	KA8, KA12	Korumacı	3	KB2, KB6, KB10

Herhangi bir ilişkisi yok	1	KA16	Otoriter	3	KB4, KB16, KB17
Sert/soğuk ama sevgi dolu olan	2	KA15, KA18	Olumsuz bir ilişkisi olan	2	KB14, KB15
Olumsuz bir ilişkisi olan	2	KA4, KA17	İlgisiz	1	KB18
Az zaman geçiren	2	KA9, KA11	Arkadaş gibi	1	KB7
İlgisiz	1	KA17	Fedakâr	1	KB6
Öfke kontrolü olmayan	1	KA13	Az zaman geçiren	1	KB4
Samimi	1	KA10	Esnek	1	KB3
İyi hissettiren	1	KA7	Herhangi bir ilişkisi yok	1	KB11
Kuralcı	6	KA7, KA8, KA10, KA12, KA13, KA17	Olumlu bir ilişkisi olan	6	KB11, KB13, KB14, KB16, KB17, KB18
Birlikte vakit geçiren	4	KA12, KA15, KA17, KA18	Birlikte vakit geçiren	5	KB4, KB5, KB9, KB11, KB12
Olumlu bir ilişkisi olan	4	KA4, KA11, KA13, KA18	Kendi çocukluğundaki olumsuzlukları yaşatmayan	2	KB15, KB16
Sakin kalamayan	2	KA3, KA5	Fedakâr	2	KB10, KB12
Hem anne hem arkadaş ilişkisi olan	2	KA1, KA6	Arkadaş gibi	2	KB7, KB10
Sınırları olmayan	1	KA14	Kızdığıında telafi etmeye çalışan	1	KB5
Destek olan	1	KA8	Yeni çocuğunu tanımaya başlayan	1	KB8
Duygularına yer açmaya çalışan	1	KA7	Otoriter	1	KB18
Kızdığıında telafi etmeye çalışan	1	KA5	Değerli olduğunu hissettiren	1	KB4
Verici olan	1	KA3	Kuralcı	1	KB3
Yeterli zaman geçiremeyen	1	KA2	Yeterli zaman geçiremeyen	1	KB14
-	-	-	Çocuğun kalbini kıran	1	KB2
-	-	-	Her şeyi paylaşabilecekleri bir ilişkisi olan	1	KB1

**Alt tema 3:
Çocuk ile ilişkiler**

Katılımcı annelerin, kendi anneleri ile ilişkilerini “ilgisiz, olumlu bir ilişki, kuralcı, sert, mesafeli, herhangi bir ilişki yok, aktif dinleyen, fedakâr, arkadaş gibi, ilgili, sakin, korumacı, otoriter ve sürtüşme içerisinde” olarak açıklamışlardır. Katılımcıların bu alt temaya ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Yani şöyle annem şu anki gibi bizim annelerimiz gibi bilinçli bir anne değildi ilgili de değildi. Öyle yediğine içtiğine dikkat edeyim okuluna gidiyim geleyim diyen biri değil. O yönden çok fazla eksikliklerim var. Öyle söyleyeyim. Artılarını o yüzden göremiyorum maalesef. İlgisiz bir anneydi.” (KA4)

“Annem çalışırdı. Çok zaman geçirmezdik. Hep koptuk.” (KA 17)

“Çok sevgi dolu, ilgili bir anneydi. Ama aynı zamanda mükemmeliyetçiydi. Bir eksik gördüğü zaman onun giderilmesi için çok çabalardı. Sevgisini de çok hissettirirdi.”(KA15)

3.3. Çocukluk Çağı

Katılımcı anne ve babalara “Çocukluk çağınızda ailenize bakışınız nasıldı?”, “Bugün bir anne/baba olarak baktığınızda sizce nasıl bir çocukluğunuz vardı?” ve Bugün bir anne/baba olarak baktığınızda sizce çocuğunuzun çocukluk çağlarını kendi çocukluğunuza kıyasla nasıl değerlendirirsiniz? Soruları yöneltilecek yanıtları alınmış ve kodlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Çocukluk çağı teması ve alt temaları

Tema 4. Çocukluk çağı	Annelerin Kodları	f	Katılımcı Anneler	Babaların Kodları	f	Katılımcı Babalar
Alt tema 1: Çocukluk çağında aileye bakış	Anne-babanın çatışma yaşadığı bir aile	6	KA4, KA7, KA13, KA15, KA16, KA18	Keyifli/mutlu bir aile	5	KB1, KB2, KB3, KB13, KB16
	Keyifli/mutlu bir aile	4	KA2, KA6, KA10, KA14	Sınırlar/kurallar olan bir aile	2	KB5, KB10
	Sınırlar/kurallar olan bir aile	2	KA5, KA11	Anne-babanın çatışma yaşadığı bir aile	2	KB8, KB15
	Her aile gibi	2	KA1, KA8	İlgili bir aile	2	KB4, KB14
	Paylaşımın olmadığı bir aile	1	KA14	Dindar bir aile	1	KB18
	Çalışan bir aile	1	KA12	Sabırsız/kızgın bir aile	1	KB17
	Büyük ve güçlü ebeveynleri olan bir aile	1	KA9	Yardımsaver bir aile	1	KB12
	İlgili bir aile	1	KA17	Ayrılıklar olan bir aile	1	KB11

	Güçlü bağları olan bir aile	1	KA3	Çocukları için çabalamayan bir aile	1	KB9
	Ablanın annelik yaptığı bir aile	1	KA2	Büyük ve güçlü ebeveynleri olan bir aile	1	KB6
	-	-	-	İdeal bir aile	1	KB4
	-	-	-	Her aile gibi	1	KB7
Alt tema 2: Kendi çocukluğu	Keyifli/mutlu bir çocukluk	7	KA3, KA6, KA9, KA12, KA14, KA15, KA18	Keyifli/mutlu bir çocukluk	7	KB1, KB3, KB4, KB5, KB6, KB10, KB13
	Dışarıda oyun oynayan bir çocukluk	4	KA2, KA3, KA9, KA16	Dışarıda oyun oynayan bir çocukluk	4	KB3, KB6, KB10, KB16
	İçine kapanık bir çocuk	3	KA5, KA7, KA10	Yalnız bir çocukluk	3	KB8, KB11, KB12
	Çatışma ortamında olan bir çocukluk	3	KA1, KA4, KA13	Hayalperest bir çocukluk	1	KB18
	Düşüncelerinin değer görmediği bir çocukluk	1	KA17	Ailesi ile zamanı geçen bir çocukluk	1	KB17
	Mükemmeliyetçi bir çocukluk	1	KA8	Akran zorbalığına maruz kalan bir çocukluk	1	KB15
	Yalnız bir çocukluk	1	KA11	Zor bir çocukluk	1	KB14
	-	-	-	Yaramaz bir çocukluk	1	KB9
	-	-	-	Ekonomik zorluklar yaşayan bir çocukluk	1	KB7
	-	-	-	Sınırlar/kuralları olan çocukluk	1	KB5
	-	-	-	Çalışmak zorunda olunan bir çocukluk	1	KB1
	Alt tema 3: Kendi çocukluğu ile çocuğunun çocukluk çağı	Dışarıda oyun oynamayan çocuklar	9	KA2, KA3, KA6, KA8, KA9, KA12, KA13, KA16, KA18	Her şeyi daha kolay elde eden çocuklar	5
Dışa dönük çocuklar		3	KA5, KA7, KA10	Ebeveynlerin çocuklarına ilgisi daha fazla	5	KB9, KB12, KB15, KB17, KB18

Ekonomik olarak rahat çocuklar	3	KA2, KA9, KA18	Dışarıda oyun oynamayan çocuklar	4	KB1, KB2, KB6, KB13
Teknoloji ile birlikte çocuklar	2	KA6, KA9	Oldukça fazla farklılık	2	KB8, KB11
Her şeyi daha kolay elde eden çocuklar	2	KA1, KA8	Teknoloji ile birlikte çocuklar	2	KB2, KB4
Ebeveynlerin çocuklarına ilgisi daha fazla	2	KA15, KA17	Ekonomik olarak rahat çocuklar	2	KB1, KB7
Daha özgür çocuklar	2	KA8, KA15	Daha izole şekilde büyüyen çocuklar	1	KB10
Daha izole şekilde büyüyen çocuklar	1	KA13	Ebeveynlerin çocuk sevgisi daha fazla	1	KB4
Daha özgür çocuklar	1	KA14	Aile büyükleri ile birlikte çocuklar	1	KB5
Oldukça fazla farklılık	1	KA4	Çabuk sıkılan çocuklar	1	KB3
Ebeveynlerin çocuk sevgisi daha fazla	1	KA17	-	-	-
Aile büyükleri ile birlikte çocuklar	1	KA3	-	-	-
Aile ile vakit geçirme/oyun oynama daha az	1	KA2	-	-	-

Katılımcı annelerin çocukluk çağlarında ailelerine bakışı "anne-babanın çatışma yaşadığı bir aile, keyifli/mutlu bir aile, sınırlar/kurallar olan bir aile, her aile gibi, paylaşımın olmadığı bir aile, çalışan bir aile, büyük ve güçlü ebeveynleri olan bir aile, ilgili bir aile, güçlü bağları olan bir aile ve ablanın annelik yaptığı bir aile" şeklindedir. Katılımcıların bu alt temaya ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir.

"Kıyaslama oluyordu aslında. Çevrendeki insanların ailelerine bakıyordum. Bizimkilerle aynı değillerdi özellikle annemle. İlgili anneler vardı. Ve kıyaslama yapıyordum. Neden benim annem öyle değil diye. Babamla çok derdim yoktu ama annemle eksikliklerim çok. Babam o istediğimiz bir şeyi almazdı bazen. Ben burada annemle ilişkisine yorumluyorum. Annemle araları kötü olduğu için hırsını bizden çıkarıyordu. Ve istediğimiz şeyi almıyordu. Arada tatlı dil yoktu. Anneyle sorun olunca arada biz kaynadık." (KA4)

3.4. Ebeveyn Olmanın Kolaylıkları ve Zorlukları

Katılımcı anne ve babalara “Sizce anne/baba olmanın en zor kısmı nedir?” ve “Sizce anne/baba olmanın en güzel kısmı nedir?” soruları yöneltilerek yanıtları alınmış ve kodlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Ebeveyn Olmanın Zorlukları ve Güzellikleri Teması ve Alt Temaları

Tema 5 Ebeveyn olmanın zorlukları ve güzellikleri	Annelerin Kodları	f	Katılımcı Anneler	Babalarn Kodları	f	Katılımcı Babalar
Alt tema 1: Zorluklar	Çocuğa ilişkin korkular/evhamlar	5	KA4, KA8, KA9, KA13, KA16	Sorumluluklarının olması	7	KB1, KB4, KB5, KB7, KB9, KB12, KB18
	Sorumluluklarının olması	5	KA3, KA5, KA7, KA11, KA17	Çocukların geleceğini düşünmek	4	KB8, KB10, KB13, KB15
	Çocukların üzülmesini istememek	2	KA1, KA12	Çocuğa ilişkin korkular/evhamlar	2	KB10, KB11
	Fedakârlık	1	KA18	Yaptıklarının görünmemesi	1	KB17
	Kendine vakit ayıramamak	1	KA15	Olumsuz bir durumda yanında olamamak	1	KB14
	Çocuğa olumsuzlukları yansıtmamaya çalışmak	1	KA10	Ekonomik zorluklar	1	KB8
	Çocukların ebeveynlerinin zayıf noktası haline gelmesi	1	KA6	Çalışırken çocuklardan uzak kalmak	1	KB6
	Çocukların geleceğini düşünmek	1	KA2	Çocuklara her koşulda zaman ayırarak	1	KB3
	-	-	-	Çocuk için rol model olduğunu bilmek	1	KB2
	-	-	-	Zorluk yok	1	KB16
Alt tema 2: Güzellikler	Çocuk ile bağ kurmak/sevgisi	10	KA2, KA5,	Kendisine seslenmesi/sarılması	7	KB3, KB4, KB9,

		KA6, KA7, KA9, KA10, KA11, KA13, KA14, KA16		KB10, KB13, KB14, KB15
Kendisine seslenmesi/sarılması	4	KA3, KA4, KA17, KA18	Çocuk ile bağ kurmak/sevgisi	4 KB5, KB7, KB12, KB18
Kendi şekillendirdiğin bir varlık olması	3	KA8, KA15, KA17	Çocuklarla birlikte zaman geçirmek	3 KB1, KB2, KB6
Çocuğun mutlu olması ile mutlu olmak	1	KA12	Kendi şekillendirdiğin bir varlık olması	2 KB16, KB17
Yaptıklarının dönütünü çocuktan almak	1	KA4	Çocukları korumak	1 KB6
Hayatta güvenilebileceğin birilerinin olması	1	KA1	Hayatta güvenilebileceğin birilerinin olması	1 KB8

Katılımcı annelerin ebeveyn olmanın zorluklarına ilişkin görüşleri, “çocuğa ilişkin korkular/evhamlar, sorumluluklarının olması, çocukların üzülmelerini istememek, fedakârlık, kendine vakit ayıramamak, çocuğa olumsuzlukları yansıtmamaya çalışmak, çocukların ebeveynlerinin zayıf noktası haline gelmesi ve çocukların geleceğini düşünmek” şeklindedir. Katılımcıların bu alt temaya ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Korkular diyebilirim. Kaybetme korkusu. Ona bir şey olacak korkusu.” (KA16)

“Yani çok farklı bir sorumluluk. Bence en zor kısmı. Eksikleriniz oluyor hatalarımız oluyor. Hep doğru olmuyor. Elinizden geleni yapmaya çalışıyorsunuz hatta bazen kendinize çok yükleniyorsunuz. Ama en zor kısmı sorumluluk diyebilirim.” (KA3)

3.5. Anne-Baba ile Hatıralar, Çocukluk ve Kendi Ebeveynliği Bağlantı

Katılımcı anne ve babalara “Annenizle ve/veya babanızla olan hatıralarınızı, çocukluğunuzu ve kendi anneliğinizi/babalığınızı düşündüğünüzde arada nasıl bir bağlantı olduğunu düşünüyorsunuz?” soruları yöneltilerek yanıtları alınmış ve kodlar Tablo 6’de sunulmuştur.

Tablo 6. Anne-Baba ile Hatıralar, Çocukluk ve Kendi Ebeveynliği Bağlantı Teması

Tema 7Anne- baba ile hatıralar, çocukluk ve kendi ebeveynliği bağlantı	Annelerin Kodları	f	Katılımcı Anneler	Babaların Kodları	f	Katılımcı Babalar
	Olumsuzlukları uygulamamak	6	KA3, KA7, KA10, KA12, KA16, KA17	Olumluları uygulamak; olumsuzları uygulamamak	6	KB2, KB6, KB9, KB14, KB16, KB17
	Olumluları uygulamak; olumsuzları uygulamamak	4	KA5, KA9, KA15, KA18	Kendi anne- babasından gördüklerini uygulamak	5	KB3, KB4, KB5, KB10, KB13
	Annesine benzemesi	2	KA6, KA9	Olumsuzlukları uygulamamak	5	KB1, KB7, KB11, KB15, KB18
	Çocuğuna sevdiğini söylemek	1	KA14	Herhangi bir bağlantı yok	1	KB8
	Çocuğuna kardeş istememek	1	KA11	-	-	-
	Annenin vefatı çocuğu ile ilişkilerini şekillendirmesi	1	KA8	-	-	-
	Rol model ve danışacak annenin olmaması	1	KA4	-	-	-
	Babası gibi otoriter olmaya çalışmak	1	KA2	-	-	-
	Aile dışındaki bireyleri önemsememek	1	KA1	-	-	-
	Herhangi bir bağlantı yok	1	KA13	-	-	-

Katılımcı anneler, kendi ebeveynleri ile olan hatıraları ile kendi ebeveynlikleri arasındaki bağlantıyı, "olumsuzlukları uygulamamak, olumluları uygulamak; olumsuzları uygulamamak, annesine benzemesi, çocuğuna sevdiğini söylemek, çocuğuna kardeş istememek, annenin vefatı çocuğu ile ilişkilerini şekillendirmesi, rol model ve danışacak annenin olmaması, babası gibi otoriter olmaya çalışmak, aile

dışındaki bireyleri önemsememek ve herhangi bir bağlantı yok” şeklindedir. Katılımcıların bu alt temaya ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Benim annem ve babam da onların söylediklerini yapmama isterlerdi. Mesela bir kıyafetle bile ben farklı bir şey düşündüysem annem farklı bir şey düşündüyse annemin söylediğine ikna olurdum hemen. Ben şimdi kızıma öyle yapmıyorum. Evet senin dediğin daha doğru diyorum mesela. Benim onunla aynı fikirde olmamam onun fikrini değiştirirsin istemiyorum. Kendimi durduruyorum bu konuda. Çünkü bazen ben de bunu yapıyorum. Çok aykırı olursa tabii düzeltiyorum.” (KA10) “Yani ben çocukluğumda çok fazla hem psikolojik hem fiziksel şiddete maruz kaldım. Ben bunu kendi çocuğuma yapmayı asla. Çünkü bu durumun benim bedenimde verdiği acının farkındaydım. Bendeki yaraların farkına varabildiğim için çocukluğumun getirdiği davranışlarını oğlumun daha anlayışla karşılayabildim. Oğlumun yarım saat çığlık çığlığa ağlaması beni yormuyor. Şunu düşünüyorum ortada bir problem var ve bunu bize anlatmaya ve yansıtmaya çalışıyor. Aksine alamadığında duygularını ifade etmediğinde çok üzülüyorum. Çünkü ben hep sessiz çığlık olandım.” (KA7)

3.6 Beklentiler

Katılımcı anne ve babalara “Ailenizin sizden çocukken beklentileri nelerdi?” ve “Sizin çocuğunuzdan beklentileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilerek yanıtları alınmış ve kodlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Beklentiler Teması ve Alt Temaları

Tema 8 Beklentiler	Annelerin Kodları	f	Katılımcı Anneler	Babalann Kodları	f	Katılımcı Babalar
Alt tema 1: Ailesinin çocukluğundaki beklentileri	Eğitime devam etmek	8	KA2, KA3, KA6, KA12, KA13, KA15, KA16, KA18	Eğitime devam etmek	1 2	KB1, KB2, KB4, KB5, KB6, KB8, KB9, KB10, KB13, KB16, KB17, KB18
	Ulaşılamayacak/bitmeyecek beklentilerde bulunmak	4	KA7, KA8, KA14, KA17	Sorun çıkarmamak	4	KB7, KB11, KB14, KB16
	Ebeveynlerin söylediklerini koşulsuz yapmak	3	KA1, KA11, KA16	Beklentileri yoktu	2	KB3, KB12

Dürüst olmak	2	KA2, KA5	Güçlü- kavgacı olmak	1	KB15
Beklentileri yoktu	2	KA4, KA10	Saygılı olmak	1	KB10
Açıkgözlü olmak	1	KA13	Düzgün insanlarla birlikte olmak	1	KB2
Sorun çıkarmamak	1	KA11	Ebeveynlerin söylediklerini koşulsuz yapmak	1	KB10
Düzgün insanlarla birlikte olmak	1	KA2	-	-	-
Mutlu olması	8	KA6, KA7, KA8, KA9, KA12, KA14, KA16, KA18	Mutlu olması	7	KB6, KB7, KB11, KB15, KB16, KB17, KB18
Kendi karar verdikleri hayatı yaşamaları	5	KA1, KA3, KA5, KA6, KA8	Kendi ayakları üzerinde durabilmesi -güçlü olması	5	KB2, KB3, KB8, KB12, KB14
Bir beklenti yok	3	KA4, KA11, KA13	İyi bir insan olması	2	KB9, KB16
Dürüst olması	2	KA2, KA15	Saygılı olması	2	KB8, KB16
Eğitimlerine devam etmesi	2	KA10, KA11	İnsanları sevip saygı duyması	2	KB4, KB7
Düşüncelerini özgürce ifade etmesi	1	KA17	Eğitimlerine devam etmesi	2	KB1, KB13
Evdeki küçük sorumlulukları yerine getirmesi	1	KA15	Bir beklenti yok	2	KB5, KB10
Fazla beklentiye sahip olma	1	KA10	Düzgün insanlarla birlikte olması	1	KB1

**Alt tema 2:
Kendi
çocuğundan
beklentileri**

İnsanları sevip saygı duyması	1	KA5	-	-	-
Kendi ayakları üzerinde durabilmesi-güçlü olması	1	KA2	-	-	-

Katılımcı annelerin çocukluklarında ebeveynlerinin kendilerinden beklentileri, “eğitime devam etmek, ulaşamayacak/bitmeyecek beklentilerde bulunmak, ebeveynlerin söylediklerini koşulsuz yapmak, dürüst olmak, beklentileri yoktu, açıkgozlü olmak, sorun çıkarmamak ve düzgün insanlarla birlikte olmaktır. Katılımcıların bu alt temaya ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir.

“35 yaşındayım. Anneme babama sormak lazım ama derslerimi olsun okula gideyim geleyim başarılı olayım. Düzgün bir çocuk olayım. Babam benim uyanık ve açık gözlü olmamı çok isterdi. Böyle de yetiştirdi. Biz babamla bir yerlere gittiğimizde arabayı park ederdik. Hadi bakalım şimdi araba nerede sen bul derdi. Ben de arabayı bulmaya çalışırdım. Böyle şeyler yaptırırdı. Tek başıma yaptırırdı. Arkadan beni takip edermiş aslında. Ama benim hep uyanık ve açıkgozlü olmamı isterdi. Öyle de yetiştirdi.” (KA13)

“Yani inanılmaz öyle büyük beklentileri yoktu. Her çocuktan klasik beklenen şeyler vardı. Düzenli bir şekilde okula gitmek okulda belli seviyelere ulaşabilmek. Başarı elde edebilmek. İyi bir üniversiteye gitmemi sağlamak. Üniversiteden sonra iyi bir meslek gibi beklentileri vardı. Aslında tüm bunların da sebebi hayatta güçlü olmamı ayaklarımın üstünde durmamı istiyorlardı. Aslında tüm bunlar oldu da.” (KA6)

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma; 18 anne ve 18 babadan oluşan ailelerin çocukluk çağı yaşantıları ile ebeveynlik süreçleri arasındaki etkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Katılımcıların ebeveynleri ile anıları bağlamında; anne ve babalarıyla ilgili olumlu ve olumsuz hatıraları anımsadığı ve genellikle anne-babalarıyla yaptıkları ortak etkinlikleri dile getirdikleri görülmesine karşın katılımcılardan bazılarının herhangi bir anı hatırlamadığı görülmüştür. Ayrıca annelerin ebeveynleri ile ortak etkinliklere katılma durumlarını, babalara göre daha fazla anımsadıkları görülmüştür. Ülkemizde bağımlılık testi kullanılarak Türk ergenlerin aile ve arkadaşlarıyla olan ilişkilerini etkileme faktörü incelenmiş ve Türk ailelerde çocukların annelerine göre babalarıyla ilişkilerinin daha az olduğu, aile içinde ise babalara göre annenin rolünün çok daha fazla olduğu saptanmıştır (Hortaçsu, Oral ve Gültekin, 1990). Başka bir çalışmada ise; Ülker ve Yılmaz (2018) tarafından, kadınların çocukluk dönemi mutluluk anılarının ebeveynlik rolleri algısına bakış açılarını etkilediği ve bu etkinin, sosyoekonomik süreç, eğitim seviyesi gibi konulara bağlı olduğu ifade edilmiştir. Mevcut çalışmada elde edilen bu bulgular alan yazındaki diğer araştırmalar ile tutarlı görünmektedir.

Katılımcıların aileleri ile ilişkileri incelendiğinde; ebeveynlerin anneleriyle ilişkisini genellikle olumlu ve şefkatli olarak değerlendirdiği görülmüştür. Katılımcılar anneleriyle olan ilişkilerinde benzer şeyler ifade ederken babalarıyla olan ilişkiler konusunda farklılaşmışlardır. Anneler babalarıyla olan ilişkisini otoriter olarak adlandırırken babaların kendi babalarıyla olan ilişkisini ise sert fakat sevgi dolu, olumlu olarak belirttiği görülmüştür. Ayrıca; anneler çocukları ile ilişkilerinde kendilerini otoriter ve birlikte vakit geçiren olarak ifade ederken babalar çocuklarıyla ilişkisini olumlu ve birlikte vakit geçiren şeklinde ifade etmiştir. Anneler kendi babalarıyla olan ilişkisini otoriter olarak yorumlarken çocuklarıyla ilişkilerini ise kuralcı şeklinde belirtmesi ebeveyn tutumları arasındaki bağlantı olarak görülmüştür. Galbo (1984) çalışmasında, gençlerin hayatındaki en önemli kişilerin anne-babaları olduğunu ve erkek deneklerin %83'ü babalarını, kız deneklerin % 52'si annelerini yaşamlarını etkileyen en önemli kişilik olarak göstermiştir. Ayrıca yaptığı çalışmada gençlerin anne ve babalarıyla olan yakın ilişkilerinin kişilik gelişimlerinde önemli bir yerde olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmadan farklı olarak ilişkiler ana temasında annelerin babalarıyla olan ilişkilerini anneleriyle olan ilişkilerine oranla çocuklarına daha çok yansıttıkları sonucu da görülmüştür. Araştırmanın bu kısımdaki bulgusunda da annelerin babalarıyla olan ilişkilerini otoriter ya da kuralcı şekilde yorumlarken çocuklarıyla ilişkileri de aynı ölçüde benzerlik göstermiştir. Galbo'nun çalışması bu bulguyu destekler niteliktedir. Bu araştırma, annelerin kendi çocukluklarındaki babaları ile ilişkilerini ve şu anki çocuklarına karşı olan ebeveyn tutumları arasındaki bağlantıyı açıklar niteliktedir.

Ebeveynlerin kendi anne-baba süreçleri ve şu anki ebeveynlikleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklara ilişkin sonuçlara bakıldığında; annelerin kendi ebeveynleri ile kuralcı ve annesi gibi duygularını anlamaya çalıştığı kısımlarda benzerlikler gösterdiği görülmüştür. Aynı zamanda ebeveynlerine göre çocuğuna karşı daha ilgili ve kurallar konusunda daha rahat ya da özgür olmak kısmında farklılaştığını düşündükleri görülmüştür. Bu bulguya paralel olan bir çalışmada ise; Lawton (1992) anne-baba çocuk ilişkisinin kalitesini çeşitli değişkenler açısından inceledikleri araştırmalarında, aile ve çocuk arasındaki ilişkinin yetişkinlerin kendi çocukluk yaşantılarına bağlı olduğunu söylerken bu faktörün çok belirleyici olmadığını bildirmiştir. Yetişkinlik yaşantısındaki eğitim, sosyokültürel yapı ve çevre gibi koşulların sonrasında kişiyi şekillendirdiğini belirtmiştir.

Bir başka bulguya göre; babaların ebeveynlerinin tutumları ile babasından gördüklerini uygulayan ve babaları gibi çocuklarla oyun oynayan şeklinde benzerlikler gösterdikleri görülmüştür. Aynı zamanda babaların çocuklarla daha çok

vakit geçirmek konusunda kendi ebeveynleri ile farklılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılardan bazılarının ise ebeveynleri ve kendi ebeveynlik tutumları arasında herhangi bir benzerlik görmediği sonucuna da ulaşılmıştır. Burke ve William (1990), ana-baba ve ergen ilişkilerini incelediği çalışmada; ergenleri davranışlarına göre problemlili ve problemsiz olarak ayırarak incelemiştir. Bu çalışmada davranışlarına göre problemsiz olarak adlandırılan ergenlerin aileleriyle ilişkilerinden daha fazla doyum sağladıkları ve daha dengeli ve uyumlu oldukları görülmüştür. Problemlili olarak adlandırılan ergenlerde ise aileleri ile iletişimlerinin yetersiz olduğu ya da hiç olmadığı ve aile ilişkilerinin doyurucu olmaktan uzak olduğu belirtilmiştir. Mevcut çalışmada elde edilen bu bulgular alanyazındaki diğer araştırmalar ile tutarlı görünmektedir. Katılımcıların kendi çocukluk çağları ve çocuklarının çocukluk çağını karşılaştırmaları bağlamında; anneler çoğunlukla anne-babalarının çatışma yaşadığı bir ortamda büyüdüklerini ve buna karşın keyifli, mutlu bir çocukluk geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan babalar ise; keyifli, mutlu bir aile ortamında büyüdüklerini ve keyifli, mutlu bir çocukluk geçirdiklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda, katılımcıların kendi çocukluklarını dışarıda oyun oynayan bir çocukluk olarak ortak bir değerlendirmede buldukları görülmüştür. Bu bulguya paralel olan bir çalışmada ise; Sayıl ve Berument (2009), bazı anne baba davranışlarının (örn., reddedici ve müdahaleci davranışlar), aile içindeki çatışma ve evlilik uyumsuzluğunun çocukluk döneminde, düşük eğitim düzeyine bağlı olarak duygusal problemlere ciddi oranda sebep olabileceğini vurgulamıştır. Araştırmanın ilk bulgusuna göre katılımcılardan annelerin çatışmalı bir aile ortamında büyümesine karşın çocukluklarını keyifli ve mutlu olarak yorumluyor olması dikkat çekici olmuştur.

Başka bir bulguya göre ise; katılımcıların kendi çocukluğuna oranla çocuklarının çok daha az dışarıda vakit geçirip oyun oynadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda babalar kendi çocukluklarına göre çocuklarının her şeyi çok daha kolay elde ettiğini ve ebeveynlerin daha fazla ilgili olduğunu belirttiği görülmüştür. Katılımcıların kendi çocukluklarına kıyasla çocukluklarının daha rahat ve konforlu bir çağ geçirdiklerini düşündükleri orta çıkmıştır. Buna karşın; çocukluk çağlarında çocukların günümüze göre daha güvende bulunduğu vurgulanmıştır. Uncu ve Çalışır (2018) çalışmada; 80'li yılların Gümüşhane'sinde çocuk olmayı araştırmış ve bugünkü çocukluk ile geçmişe dair bakış açılarını değerlendirmiştir. Çalışmada sokakta oyun oynama kültürünün yok oluşunu ve bu durumun çocukların fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine zarar verdiğini ifade etmiştir. Aynı zamanda dönemimizde sokakların eskisi kadar güvenli olmayışından ve modern çocukların da eskisi gibi sokağa çıkmak istemeyişinden bahsetmiştir. Sokaktaki oyunun yerini sanal ortamların ve sanal

oyunların aldığıını belirtmiştir.

Ailelerin ebeveynleri ile olan ilişkilerinde benimsedikleri ve çocuklarına aktarmak istedikleri değerler bağlamında; katılımcılardan hem annelerin hem de babaların kendi ailelerinden gördükleri özellikle sevgi, saygı ve dürüstlük değerlerini çocuklarına uygulamak istedikleri görülmüştür. Yaşanılan toplumla da ilişkilendirilerek ailelerinde hangi olumsuzlukları yaşarsa yaşasınlar saygı ve dürüstlük gibi değerlere önem verdiklerini ve çocuklarına da bu değerlerin önemlerini öğretmek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda yapılan literatür araştırmalarında; Akto (2020) çalışmasında, ailelerin demokratik ebeveynlik modelini benimsemeleri gerektiğini ve demokratik ebeveynlikte, ebeveyn çocuk ilişkisinin, sabır, ilgi, duyarlı ve kuvvetli ilişkiye göre inşa edildiğini söylemektedir. Ayrıca bu tür ebeveynlik çocukların, ebeveynlerin öğretmek istedikleri değerlere katılma motivasyonunu artırdığını ve olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisinin geliştirdiğini vurgulamıştır. Metin, Ünlü ve Kaşkaya (2017) çalışmasında; değerler eğitiminin ilk adımlarının ailede atılması gerektiğini, ailenin değer eğitime yönelik tutumu ve değer algısının incelenmesinin çocukların değerleri öğrenme durumunda etkili olabileceği sonucuna ulaşılmıştır (Schwartz, 2012). Çalışmasında ebeveyn eğitim durumunun belirleyici olabileceğini vurgulamıştır. Tosun ve Balat (2017); annelerin çocuklarına aktarmak istedikleri değerlerin en fazla güvenlik ve başarı olduğunu ve en az aktarmak istedikleri değerlerin ise uyma ve uyarılım olduğu bulunmuştur. Literatüre göre değer aktarımı ile ilgili yapılan çalışmalarda, özellikle "Başarı" ve "Güvenlik" değeri ilk sıralarda iken, "Uyma" ve "Uyarılım" değeri alt sıralarda görülmüştür (Demirutku, 2007).

Bu bağlamda bir diğer sonuç ise; katılımcılardan babaların ailelerinde şiddeti daha fazla gördükleri olmuştur. Aynı zamanda çocuklarına şiddet uygulamak istememelerini sıklıkla belirtmişlerdir. Burada ata erkil toplum algısı önem arz etmektedir. Bu bağlamda; Kalyon ve Yazıcı (2020) tarafından yapılan çalışmada erkeklerin fiziksel olarak ihmal edilme oranının kadın katılımcılardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Gökaya ve Öztürk (2021) ise, erkeklere toplum tarafından belli yargıların ve ayrıcalıkları verildiğini, erkeklerin şiddet uygulama potansiyellerini bu yargıların doğru oranda arttırdığını söylemiştir. Ayrıca; erkeklerin, ebeveynlerinin istismar edici ve şiddet yönelimli davranışlarını model almalarının kadınlardan daha olası olmasından kaynaklanmaktadır (Marshall ve Rose, 1988; Payne ve Gainey, 2009). Sonuç olarak anne ve babaların olumlu gördüğü ve katkı sağladığına inandıkları değerleri çocuklarına öğretmek istedikleri buna karşın olumsuz olarak değerlendikleri ve kendilerine katkı sağladığını düşünmedikleri değerleri çocuklarına öğretmen istemedikleri görülmüştür. Literatürdeki çalışmalar

bu bulguyu destekler niteliktedir (Koç, 2013).

Araştırmanın temel ve en önemli amacını oluşturan ve ebeveynlerin kendi çocuklukları, ailelerine bakış açıları, nasıl bir ailede yaşadıkları ve nasıl yetiştikleri ile şu anki ebeveynlikleri arasındaki bağlantılar incelenmek istendiğinde; katılımcıların kendi çocukluklarında, ailelerinden deneyimledikleri ve olumsuz olarak adlandırdıkları uygulamaları ve ebeveyn yaklaşımlarını çocuklarına uygulamak istemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların çoğunlukla olumsuz olarak adlandırdıkları ebeveyn tutumlarının çocukken ne hissettirdiklerini anımsadıklarını ve hatıralarla destekleyerek sorulara cevap verdikleri görülmüştür. Katılımcıların çocukluklarındaki olumsuz yaşanmışlıkların mevcut ebeveynlik süreçlerini etkilediği ve bu yaşanmışlıklara göre ebeveynlik tutumlarını şekillendirdikleri görülmüştür. Bu bağlamda literatürdeki paralel çalışmalar şunlardır; Karaçay ve Güloğlu (2022) çalışmalarında; çocukluğunda duygusal ihmale ve olumsuz çocukluk deneyimlerine maruz kalan ebeveynlerle çocukluğunda duygusal ihmale maruz kalmayan ebeveynler arasında sağlıklı ve iletişimi güçlü aile-ebeveyn olmadaki risk faktörlerinin (depresyon, öz bakım, problem çözme, sosyal destek, imkanlara erişim, rol memnuniyeti, ebeveyn-çocuk etkileşimi, ev ortamı ve ebeveyn etkinliği) tümünde anlamlı farklılık bulunduğunu belirtmişlerdir. Ebeveynlerin ihmal ve travmatik çocukluk deneyimlerinin ebeveynlik rollerindeki olumsuz tutumlar açısından risk faktörü olduğu (Banyard, Williams ve Siegel, 2003) ve annelerle yapılan bir çalışmada annelerin %93'ünün çocuklarını duygusal olarak ihmal ve istismar ettiği (Güler vd., 2002) göz önüne alındığında duygusal ihmal ve travmatik çocukluk deneyimlerinin (fiziksel ihmal, duygusal ihmal, istismar vb.) bireylerin yaşamlarının üzerinde tekrar eden ve güçlenen bir döngüyle etki ettiği görülmüştür. Çocukluk çağı travmatik yaşantısı olan bireylerin duygu düzenleme ve zihinselleştirme süreçlerinde travmatik yaşantısı olmayan bireylere göre güçlükler yaşadıkları ve travma yaşantısına sahip olmanın olumsuz ebeveynlik stiline sahip olmak açısından risk faktörü olduğu görülmüştür. Aynı zamanda, çocukluk çağı travmatik yaşantısına sahip olmanın tek başına kuşaklararası döngüyü sürdürmek için yeterli olmadığını ve çevresel başka değişkenlerin de bu döngüyü etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Sarısakal, 2020). Mevcut çalışmada elde edilen bu bulgular alanyazındaki diğer araştırmalar ile tutarlı görünmektedir.

Sonuç olarak; katılımcıların, kendi çocukluk çağı yaşantıları ile ebeveynlik süreçleri arasında bağlantı ve ilişki olduğunu belirttikleri görülmüştür. Katılımcılar; çocukluk çağı yaşantılarını ebeveynlik sürecinde bir yol haritası olarak görmektedir. Kendi çocukluklarında ebeveyn-çocuk ilişkisinde görülen olumlu davranışların ebeveynlik

sürecinde çocuğa aktarıldığı görülmüştür. Olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisinde görülen davranışların ise ebeveynlik sürecinde çocuğa aktarılmak istenmediği ve bu deneyimler sayesinde katılımcıların çocukları ile daha olumlu ilişkiler kurmaya çalışıldığı görülmüştür.

Alan yazında bu araştırmadaki bulguları destekler çalışmalar olduğu görülmüştür. Ancak bu az çalışmaların aksine yetişkinlerin çocukluk çağı yaşantılarının yalnızca travma açısından değil daha geniş kapsamda incelenmesi gerektiği düşünülmüştür. Çocukluk çağı yaşantısının ebeveynlik süreçlerine etkileri bağlamında; eğitim seviyesi, beklentiler, çocukluk çağı şiddet, akademik başarı gibi farklı boyutlarıyla inceleyen nitel ve nicel araştırma yöntemleriyle daha geniş çalışma gruplarına ulaşarak çok yönlü veriler elde edilebileceği düşünülmüştür. Araştırmanın bulgusunda annelerin çocukluk çağı yaşantılarını çatışmalı ev ortamı şeklinde adlandırmaları ve buna karşın çocukluk çağlarını keyifli ve mutlu olarak tanımlamaları dikkat çekici bulunmuştur. Burada bir ret söz konusu olabilir. Dolayısıyla söz konusu bulgunun diğer araştırmalar tarafından da desteklenmesi gerekmektedir.

Araştırmanın katılımcıları ile görüşmeler esnasında; psikolojik sağlamlığa sahip olmadığını ve çocukla iletişimde zorlandığını belirten aileler olduğu görülmüştür. Bu bağlamda; Ebeveynlik sürecinde, çocukların gelişim dönemleri, gelişim dönemi özellikleri, duygu aktarımı ve duygu regülasyonu gibi konularda telkinler içeren eğitim çalışmaları, kitaplar, filmler, reklam içerikleriyle farkındalık çalışmaları çoğaltılabilir. Ayrıca; ebeveynlerin psikoterapi gibi süreçlere daha kolay dahil olabilmesi için destek ve farkındalık çalışmaları yürütülebileceği düşünülmektedir.

Katılımcıların görüşmeler esnasında; sorulan sorularla yetişkinlikte ebeveynlik süreci ve çocukluk çağı yaşantısı arasındaki bağlantıyı daha net kurdukları düşünülmektedir. Ebeveynlik süreci içinde farkındalığın önemli olduğu söylenebilir. Bu kapsamda; ailelere ebeveynlik ve çocukluk çağı ilişkisi hakkında daha fazla farkındalık çalışmaları yürütülebilir ve destek almaları konusunda teşvik edici çalışmalara yön verilebilir.

Elde edilen bu bulgular değerlendirilirken bu araştırmanın bazı sınırlılıklara sahip olduğu göz önünde tutulmalıdır. Öncelikle örneklem açısından; araştırmanın sadece Ankara ilinde yaşayan, evli, en az 2 yaşında çocuğu olan ailelerden oluşmuş olması bulguların genellenebilirliği açısından bir sınırlılığa yol açmış olabilir. Ayrıca çalışma; ailelerin sorulara doğru ve objektif cevaplar verdiği varsayılarak yapılmıştır. Bu açıdan katılımcılar kendilerini olduğundan daha iyi ya da daha kötü göstermeye

çalışmış ya da aileleri ile ilişkilerini olduğundan daha farklı aktarmış olabilecekleri düşünülebilir.

KAYNAKÇA

- Akto, A., ve Akto, S. (2020). Erken çocukluk ve değerler eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(74), 324-350.
- Aydın, N. (2018). Nitel araştırma yöntemleri: Etnoloji. *Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi*, 2(2), 60-71.
- Banyard, V., Williams, L., ve Siegel, J. A. (2003). The impact of complex trauma and depression on parenting: an exploration of mediating risk and protective factors. *Child Maltreatment*, 334-349.
- Balin, H. (2021). Aile içi rollerde babalığın önemi . *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 6(11), 55-81.
- Bethell, C., Jones, J., Gombojav, N., Linkenbach, J., ve Sege, R. (2019). Positive childhood experiences and adult mental and relational health in a statewide sample: Associations across adverse childhood experiences levels. *JAMA pediatrics*, 173(11).
- Bilican Gökkaya, V. ve Öztürk, M. (2021). Çocukluktaki aile içi şiddet öyküsü ile flört şiddeti arasındaki ilişkinin incelenmesi . *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(4), 219-240.
- Burke, J. S. (1990). Parent adolescent relationship and family systems. *Dissertation Abstracts International*.
- Creswell, J. W. (2016). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. (M. Butun ve S. B. Demir, çev.). Siyasal yayıncılık.
- Çiçek, İ., ve Veysi, Çeri. (2021). Olumlu çocukluk yaşantıları ölçeği: Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Humanistic Perspective*, 3(3), 643-659.
- Demirutku, K. (2007). *Çocuk yetiştirme tarzları, değerlerin içselleştirilmesi ve benlik kavramı* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Doğan, T., ve Yavuz, K. (2020). Yetişkinlerde psikolojik sağlamlık, olumlu çocukluk deneyimleri ve algılanan mutluluk. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 12, 312-330.
- Freud, S. (1994). Introductory Lectures on Psychoanalysis. (S. Budak, çev.). Hogarth Press: Öteki Yayınevi.
- Galbo, J. (1984). Adolescent perceptions of significant adults: A review of the literature. *Adolescence*, 952-970.
- Güler, N., Boztaş, Z., ve Aydoğan, S. (2002). Anneleri tarafından çocuklara uygulanan duygusal ve fiziksel istismar ihmal davranışı ve bunu etkileyen faktörler. *Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 24(3), 128-134.
- Hançerlioğlu, O. *Felsefe Ansiklopedisi: Kavramlar ve Akımlar*. Remzi Kitapevi.
- Hortaçsu, N., Oral, G., ve Gültekin, Y. (1990). Factors affecting relationships of Turkish

- adolescents with parents and same sex friends. *The Journal of Social Psychology* , 413-446.
- Kalyon, A. (2020). Üniversite öğrencilerinde çocukluk dönemi ihmal ve istismar yaşantılarının yaşam doyumunu yordamadaki rolü: Cinsiyet ve ruhsal problemlere dayalı karşılaştırmalar . *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi* , 10(3), 573-583.
- Karaçay, R., ve Güloğlu, B. (2022). Çocukluk çağı travmaları ve sağlıklı aile-ebeveynlik risk faktörlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi* , 9(2), 327-351.
- Kır, İ. (2011). Toplumsağl bir kurum olarak ailenin işlevleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* , 10(36), 381-404.
- Kocatürk, M., ve Çiçek, İ. (2023). Relationship between positive childhood experiences and psychological resilience in university students: The mediating role of self-esteem. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 33(1), 78-89.
- Koç, N. (2013). *Annelerin kişisel değerleri ile beş-altı yaş çocuklarının değer kazanımları arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Kvale, S. (1994). Ten standard objections to qualitative research interviews. *Journal of Phenomenological Psychology*, 25(2), 147-173.
- Lawton, E. (1992). The quality of parent-adult-child relationship and family structure. *Dissertation Abstract Internatiunal* , 52, 334-430.
- Marshall, L., ve Rose, P. (1988). Family of origin and courtship violence. *Journal of Counseling and Development* , 55, 414-418.
- Metin, Ö. , Ünlü, İ. ve Kaşkaya, A. (2017). Çocukların değer ulaşımına ebeveyn eğitim durumunun etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017(8), 150-159.
- Ozankaya, Ö. *Toplumbilime Giriş*. (3. Baskı). Ankara Üniversitesi SBF Yayınları.
- Özmen, F. (2007). Algılanan aile içi iletişim biçimlerinin ergenlerin benlik saygısına etkisi ve bir uygulama örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Payne, Brian K. ve Gaaney, Randy R. (2004). The electronic monitoring of offenders released from jail or prison: Safety, control, and comparisons to the incarceration experience. *The Prison Journal*, 84, 413-435.
- Sarısakal, B. K. (2022). *Çocukluk çağı travmalarının kuşaklararası döngüsünün duygu düzenleme becerileri,ebeveyn zihinselleştirmesi,ebeveynlik stilleri ve çocuk davranışları açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış ;Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Selçuk, Ş.; İşcanoğlu, Z.; Sayıl, M.; Sümer, N.; Berument, S.K.(2020). Factors influencing children's appraisals of interparental conflict: The role of parent-child

- relationship quality. *Journal of Family Issues*, 41(11), 2022-2044.
- Schwartz, S. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1).
- Sümer, N., Sayıl, M., Kazak Berument, S., Doğruyol, B., Günaydın, G., Harma, M. ve Selçuk, E. (2009). Çocuğun gelişiminde bağlanma, ilgi-bakım ve aile dinamiklerinin etkisi.
- Sünbül, N.(2020). Eski mezopotamya hukukunda aile ve evlilik. *Uluslararası Eskiçağ Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 2(1),99-113.
- Tosun, T., ve Uyanık Balat, G. (2017). İlkokul birinci sınıfa giden çocukları olan annelerin değer algılarının ve çocuklarına aktarmak istedikleri değerlerin karşılaştırmalı incelemesi. *Journal of Theory and Practice in Education*, 13(3) , 498-510.
- Uncu, G. ve Çalışır, G. (2018). Çocukluk, oyun ve kent: 80'li yılların Gümüşhane'sinde çocuk olmak. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi* , 6(2), 1447-1474.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, H. ve Ülker, M. (2018). Kadınlarda çocukluk dönemi mutluluk anıları ile ebeveynlik rollerine ilişkin kendilik algısı . *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 47-57 .

Makale Bilgisi

Makale Türü

Tezden Üretilen

Makale

Geliş Tarihi

02.11.2023

Kabul Tarihi

16.12.2023

Anahtar Kelimeler

Sanal İlişki Bağımlılığı,
İnternet Bağımlılığı,
Aile,
Duygusal İşlevsellik

Sanal İlişki Bağımlılığının Ailenin Duygusal İşlevselliği Üzerindeki Olumsuz Etkisi

*Abdullah YILMAZ, **Hür Mahmut YÜCER

ÖZ

İnternet bağımlılığı, dünya genelinde giderek artan bir sorun alanı olmuş durumdadır. Bu çalışmanın analiz birimi, internet bağımlılığının bir alt alanı olarak sanal ilişki bağımlılığıdır. İnternet bağımlılığı ile ailenin duygusal işlevselliği arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma, yapılan mülakatlar ışığında sanal ilişki bağımlılığının ailenin duygusal işlevselliğini üç ana düzlemde etkileyeceğini ileri sürmektedir: 1) Sanal ilişki bağımlılığı, eşler arası duygusal-romantik paylaşımı azalmasına sebep olur, 2) cinsel paylaşımların azalmasına ve cinsel soğukluğa yol açar, 3) aile içi serbest zaman etkinliklerini niteliksel ve niceliksel boyutta zafiyete uğratar ve eşlerin birbirinden uzaklaşmasına sebep olur. Ailenin duygusal işlevselliğinde meydana gelen bu etki, sanal ilişki bağımlılığının mahiyeti ve kullanıcıların duygusal-psikolojik doyumlarını sanal platformlarda edinmesi üzerinden gündelik hayat teorisi perspektifiyle açıklanmaya çalışılmıştır.

Atıf: Yılmaz, A. ve Yücer, H. M. (2023). Sanal ilişki bağımlılığının ailenin duygusal işlevselliği üzerindeki olumsuz etkisi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 6(2), 347-363. DOI: 10.55150/apjec.1384588

*Yl. Öğr., Sağlık Bilimleri Üniversitesi, abdullahyilmazsad@hotmail.com, ORCID ID: 000-000-8263-8504

**Prof. Dr., Sağlık Bilimleri Üniversitesi, hurmahmut.yucer@sbu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6938-3674

* Bu makale, Sağlık Bilimleri Üniversitesi Hamidiye Sağlık Bilimleri Enstitüsü Sosyal Hizmet Yüksek Lisans Programı'nda "İnternet Bağımlılığının Ailenin Duygusal İşlevselliği Üzerindeki Etkisi" başlıklı Yüksek Lisans Tezinden türetilmiştir.

Article Information

Article Type

Article-Based Thesis

Received

02.11.2023

Accepted

16.12.2023

Key Words

Online Relationship

Addiction,

Internet Addiction,

Family,

Emotional Functioning

Negative Impact Of Online Relationship Addiction On Emotional Function Of Family

*Abdullah YILMAZ, **Hür Mahmut YÜCER

ABSTRACT

Internet addiction has become an increasing problem area worldwide. The unit of analysis of this study is virtual relationship addiction as a sub-area of internet addiction. In this study, which aims to reveal the relationship between Internet addiction and emotional functioning of the family, in the light of the interviews conducted, it is argued that virtual relationship addiction will affect the emotional functioning of the family on three main levels: 1) Virtual relationship addiction causes a decrease in emotional-romantic sharing between spouses, 2) it leads to a decrease in sexual sharing and sexual coldness, 3) it weakens family leisure activities in qualitative and quantitative dimensions and causes spouses to distance from each other. This impact on the emotional functioning of the family was tried to be explained from the perspective of the theory of everyday life through the nature of virtual relationship addiction and the users' emotional-psychological fulfillment on virtual platforms.

1. GİRİŞ

İnternet bağımlılığı, tüm dünya genelinde başa çıkılması zor bir sorun olarak yaygınlaşmıştır. Davranış temelli bir bağımlılık türü olmakla beraber internetin kullanım alanlarına göre birçok alt türe ayrılmıştır. Bunlar arasında en yaygın olanları alışveriş bağımlılığı, internet temelli oyun bağımlılığı, online kumar bağımlılığı, sanal ilişki bağımlılığı, porno bağımlılığı, bilgi toplama bağımlılığıdır. Çalışmada bu bağımlılık türlerinden, sanal ilişki bağımlılığı ele alınacaktır. Sanal ilişki bağımlılığı, davranışsal bir bağımlılık türü olup, genellikle sanal cinsel aktivite temelli olarak gelişmektedir. Literatürde online/siber seks bağımlılığı, chat bağımlılığı, online ilişki bağımlılığı, online flört bağımlılığı gibi kavramlarla ele alınan bu konu için bu çalışmada "sanal ilişki bağımlılığı" kavramı kullanılacaktır. Sanal ilişki bağımlılığı, online platformlardaki sosyal, duygusal-romantik, cinsel amaçlı her türlü etkileşimi ve anlık, kısa ve uzun süreli her türden ilişkiyi kapsar.

Sanal ilişki bağımlılığı, davranışsal bir bağımlılık türü olup ailenin duygusal işlevi üzerinde son derece olumsuz bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir. Sanal ilişki, ailenin duygusal-romantik-sosyal ve cinsel paylaşımlarının hem niceliksel hem de niteliksel boyutta azalmasına sebep olabilmektedir. Yapılan araştırmalarda, sanal ilişki bağımlılarının duygusal ve cinsel olarak eşlerinden uzaklaştığı ve evliliklerin boşanmalarla sonuçlandığı tespit edilmiştir. Ayrıca bu davranışsal bağımlılık hem bağımlı ve hem de diğer aile fertlerinin ruh sağlığı üzerinde yıkıcı etkilere sahip olabilmektedir (Schneider, 2000:31-58).

Sanal ilişki kurma davranışı alan yazındaki genel kabule göre sosyal olarak öğrenilir. Bu sosyal öğrenmenin alanı ise online chat siteleri ve uygulamalarıdır. İnternet kullanıcıları, bilinçsiz kullanımları uzun süre tekrarlamaları durumunda bağımlılık semptomları gösterebilir ve bağımlı olabilirler. Kullanıcılar, yeni insanlarla tanışma, yalnızlıktan kurtulma sanal seks yapma, eğlenme gibi sebeplerle chat yapmaya kendilerini dürtüsel olarak zorlanmış hissedebilirler. Sanal ilişki ediniminin ve sürdürülmesinin gündelik hayatın birincil aktivitesi haline gelebilecek düzeye ulaşmasıyla, kişi tüm yaşam alanlarında olumsuzluklarla yüz yüze kalabilir. Bağımlı kişi iş, aile ve sosyal çevresine yeterli yatırımı yapmayı bırakabilir. Bu durum zamanla finansal- sosyal kaynakların, fırsatların ve avantajların kaybı ile sonuçlanabilir (Young, 1998:23-244; Suler, 2004: 359-362).

Online platformlar; kolay erişilebilirlik, gizlilik, anonimlik ile karakterizedir. Bazı uygulamalar gerçek kimlikle oturum açmayı zorunlu tutarken birçok uygulama

anonim kimlikle çevrimiçi olmaya imkân verir. Anonim sosyal alan, bireyin ve toplumun norm ve değerlerinin dışında özerk bir alan durumundadır. Aktüel sosyal gerçekliğin kalıplaşmış toplumsal kuralları, değer yargıları, normları, ilişki kuralları ve beklentileri online anonim ortamlar için geçerli değildir. Bu kuralsız ve kontrolsüz ortam kullanıcılar için bir yandan samimi ve kendi olma imkânı verirken öte yandan hoyratlık, zorbalık, kabalık imkânı da sağlar. Böyle bir ortamda kurallar tamamen kullanıcılar tarafından konulur. Çevrimiçi eşleşen iki kişi kuralları koyma hakkına sahiptir. Bir diğer eşleşme de kurallar farklı konmuş olabilir. Kural ihlalinin tek yaptırımını ise karşı kullanıcı tarafından silinmiş olmasıdır. Delete'e basılır ve biter. Sanal platformlarda kişiler gerçek kimliklerini anonim olarak paylaşabildikleri gibi, tamamen hayal ürünü kimliklerle de kişilik sunumu yapabilirler. Çoklu kimliklerle Sınırsız eşlemeye imkân veren bu platformlar, çevrimdışı ortam için asgari risk barındırması sebebiyle de tercih sebebi olmaktadır (Schneider, 2000: 31-58; Groner, 2019: 85-91; Rokach, 2020: 151-156).

Sürekli olarak sanal ilişki kuran evli bireyler tedavi olmadıkları takdirde duygusal çöküntü yaşayabilmektedirler. Sanal ilişki kurma davranışını kompulsif olarak sürdüren bireylerin ailelerinin duygusal işlevsellikleri zayıflar. Ailenin başat kurucu unsurlarından karşılıklı yalnızlığın yordanması, duygusal paylaşım, boş zaman aktivitelerinde bulunma ve cinsel paylaşımda kritik düzeyde azalma görülür. Bireyin duygusal-cinsel ihtiyaçlarını evlilik birlikteliğiyle bağlı olduğu eşinden değil, sanal partner edinerek bir yabancından edinmesi sanal ihanet olarak nitelendirilmektedir. Sanal ihanet, aile kurumunun devamını sağlayan sadakat şartının ihlalidir. Evlilikte sadakat şartının ihlal edilmesi, aile birliğinin dağılması ve boşanmalarla sonuçlanmaktadır (Schneider ve diğer, 2012: 123-139; Shneider ve Schneider, 1996:11-126).

Sanal ilişki bağımlılığı, küresel boyutta bir halk sağlığı sorundur. Bu bağlamda sağlıklı bir toplum yapısının tesisi ve sürdürülebilmesi için bu tür davranışsal bağımlılıkları koruyucu ve önleyici sosyal hizmet bağlamında ele almak gerekecektir. İnteraktif etkileşime imkân veren bu siteler, küresel boyutta dijital seks ürün/hizmetleri üreten sektörün getirisidir. Sanal ilişki bağımlılığına yol açan chat, arkadaşlık, evlilik, interaktif seks sitelerinin arzının engellenmesi, bağımlılık sonrası iyileştirme-rehabilite çalışmalarından önce gelmektedir. Bu çalışmada, sanal ilişki kurma davranışı ile ailenin duygusal işlevselliği arasındaki ilişki ortaya konularak; sanal ilişki bağımlılığının eşler arası duygusal, cinsel ve sosyal işlevselliği olumsuz etkilediği araştırmaya katılan öznel sınırlılığında tespit edilmiştir. İnternet temelli bağımlılıklar ve aile ilişkileri gündelik hayatın doğrudan parçası olduğundan dolayı bu çalışma, gündelik

hayat teorisi bağlamında ele alınmıştır. Gündelik hayat teorisi sıradan eylemlerimizin makro anlamda hayatımızı nasıl etkilediğini anlamaya imkân veren bir perspektif sunmaktadır.

1.1. Ailenin Duygusal İşlevselliği

Aile, hayati ihtiyaçların karşılanabilmesi için bir kadın ve bir erkeğin kurduğu sosyal bir birlikteliktir. Üreme, beslenme, barınma, güvenlik vb. birçok işlevi olan aile kurumunun en temel kurucu fonksiyonu, eşler arası duygusal-psikolojik paylaşım, sosyalleşme ve ilişki güvenliği hissetmektir (Canatan ve Yıldırım, 2018: 85-88). Sosyal gruplaşma olarak da tarif edilen aile, çiftin karşılıklı duygusal, psikolojik, cinsel tatmin yaşaması ile kaimdir (Turgut, 2019: 15-18).

Ailenin duygusal işlevselliğinin birçok kurucu unsuru vardır. Güvenme-güvenilme, sevme-sevilme, ilgi-destek isteği, arzulandığını hissetme isteği, değerli hissetme gereksinimi, terk edilmeyeceğine emin olma gereksinimi, güvenlik ve koruma gereksinimi, cinsel tatmin ve eğlenme gereksinimi duygusal işlevin en temel kurucu unsurları arasındadır. Çiftlerin tüm bu duygu ve gereksinimleri karşılıklı ve dengeli olarak organizesi ailede duygusal işlevin devamını sağlar (Tarhan, 2019: 72). Fiziksel ve ruhsal bir gereksinim olan cinsellik ailenin en temel fonksiyonudur. Ailenin cinsel fonksiyonunda meydana gelen bir gerileme, duygusal işlevselliğin kaybının başlangıcı olabilir. Sağlıklı bir cinsel hayat da sağlıklı bir ailenin temeli olarak görülebilir (Turgut, 2019: 15-18; Sayın, 2020: 44-45).

Yapılan araştırmalarda duygusal doyum ve ilişki doymu arasında direkt bir alanın varlığına işaret edilmiştir (Yoo ve arkadaşları, 2014: 276-277). Evlilik doymu, duygusal doyum ile de yakından ilişkilidir. Evlilik doymu yüksek kişilerin, psikolojik iyilik hallerinin de iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Kharpurı ve Priya; 2019: 415-416). Goodman'a göre evlilik doyumunun en temel olumlu ve olumsuz yordayıcısı duygusal yakınlıktır. Sorunları, neşeli ve mutlu anları paylaşmakla kurulan duygusal-psikolojik yakınlık, ailede sağlıklı duygusal işlevselliğin devamına katkı sağlar. Goodman, evlilik doyumunun sağlanmasında bir diğer önemli etken olarak evlilikte özerkliği (autonomy) vurgular. Uzun süreli evliliklerin anahtarı olarak, baskıcı kontrol mekanizması kurmadan yürütülen duygusal yakınlık ve samimiyeti işaret eder (Goodman, 1999: 92-94).

Duygusal işlevin bir diğer unsuru da aile için serbest zaman paylaşımlarında bulunmaktır. İş dışı, ev içi ve ev dışı paylaşılan serbest zaman, duygusal yakınlığı tesis etmede hayati bir öneme haizdir. Ümit, sosyal medyanın yaygınlaşmasıyla çiftler arası sağlıklı iletişimin sekteye uğradığını belirtir. Nitekim, çiftlerin boş zamanlarını

dijital bireysel tercihlerle doldurması, aile için sosyalleşmeyi olumsuz etkilemektedir (Cizmeci, 2021: 211-216).

1.2. İnternet Bağımlılığı

İnternet bağımlılığı, literatürde internetin kötüye kullanımı, problemlerli internet kullanımı, aşırı internet kullanımı, siber bağımlılık, teknoloji bağımlılığı, patolojik internet kullanımı, kompulsif internet kullanımı gibi kullanımlar adı altında çalışılmaktadır (Öğel, 2020: 109). Bu bağımlılık bir madde temelli olmayan, davranış temelli bir bağımlılık türüdür (Marks, 1990: 1389-1394) internet kullanımının dürtüsel/kontrol dışı bir istekle ve sürekli tekrarlanarak başlayan bu davranış kalıbı, makine-insan ilişkisinin bir sonucudur (Griffith, 2000: 414). Psikiyatrik Hastalıkları Tanı Kitabı'ndan (DSM V) bağımlılık kategorisinde yer almayan sorunlu internet kullanımı "dürtü kontrol bozukluğu" başlığı altında değerlendirilmiştir (DSM V, 2018).

Sorunlu internet kullanımını ilk defa 1995 yılında Goldberg tanımlamıştır. Goldberg'e göre internetin kötüye kullanılması, dürtü kontrol ve davranış bozukluğudur (Goldberg, Act. Saliceti, 2015: 1373). Goldberg'in ardından alan yazında ilk ciddi çalışmayı ise 1997 yılında Kimberly Sue Young yapmıştır (Young, 1998: 237-244).

Sorunlu internet kullanımını tanımlama ve bağımlılık kriterlerini belirleme çalışmaları 1990'lı yılların başından beri yapılmaktadır (Shapira ve diğerleri, 2003: 207-2016). Davranış temelli bağımlılık ölçütleri (Marks, 1990: 1389-1394) referans alınarak yapılan tanı çalışmalarının başında Griffiths ve Young'un çalışmaları gelmektedir. Patolojik internet kullanımı tanı ölçütleri; aşırı internet kullanımı, tolerans gelişimi, yoksunluk, geri çekilme semptomları, nüksetme olarak tespit edilmiştir. Bu semptomların yanında bireyin özel hayatında da izlenebilecek semptomlar mevcuttur. İş hayatı ihmal, akademik başarısızlık, aile sorunları, sosyal çevrenin kaybı, hayat için önemli fırsat ve kaynakların kaybı bağımlı kullanıcılarda sıklıkla görülen sosyal semptomlardır. Bu düzeyde bir bağımlılık kişinin yaşamında ciddi bir risk unsuru olarak ortaya çıkar (Suler, 2004: 360).

1.2.1. Gündelik Hayat ve Ailede İnternet Bağımlılığı

Gündelik hayat kavramı, zihnimizin alışkanlık otomatik pilot modunda gerçekleştirdiği işlemlerin tümünü içine alacak kadar geniş bir mefhumdur. Her gün yaptığımız bir şeyler yiyip içmek, oturmak, kalkmak, araba kullanmak, el kol hareketleri yapmak; bireysel üretim-tüketim tarzları, kişisel bakım alışkanlıkları, vücudumuzun duruş ve pozisyonları vb. tüm rutin davranış kalıpları gündelik hayatın bir parçasıdır. Bununla birlikte sevme, sevilme, aşk yaşama, kur yapma, karşı cinsle eşleme, ilgi çekme, dertleşme, sosyalleşme tarzı duygusal paylaşımlar da gündelik hayat içerisinde

değerlendirilir. Tüm bu ifade biçimleri ve davranış kalıpları gündelik hayatın sıradan rutinleridir. Gündelik hayat teorisi, bu sıradan rutin davranışları derinlemesine irdeleyerek toplumun psiko-sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasi olarak anlamaya girişir (Coulon, 2015: 12-16).

Gündelik hayat teorisi sıradan eylemlerimizin makro anlamda hayatımızı nasıl etkilediğini anlamaya imkân veren bir perspektif sunmaktadır. İnternet bağımlılığı, aile ilişkileri gündelik hayatın doğrudan parçası olduğundan dolayı, bu çalışma gündelik hayat teorisi bağlamında ele alınacaktır. Ailenin duygusal paylaşım işlevi eşler arasında, sözel ve sözel olmayan ifade biçimleri, bedensel temas, boş zaman aktiviteleri gibi gündelik, sıradan eylemlerle sürdürülür.

Aynı şekilde, bu duygusal birlikteliği etkileme potansiyeli olan sanal etkileşim, dürtüsel online alışveriş ve eğlence amaçlı video izleme/yükleme gibi sorunlu internet kullanım davranışları da gündelik birer rutin olarak ferdin hayatında yerini alır. Sıradan eylemlerin analizine odaklandığı için gündelik hayat çalışmaları, sıradanlığın yaşandığı aile hayatını analiz etmede işlevsel bir perspektif sunmaktadır. Bu sebeple internet kullanımı ve ailenin duygusal işlevselliği, gündelik hayat teorisi perspektifinden ele alınabilecek analiz birimleridir.

“İnternet bağımlısı kullanıcıların hangi saiklerle interneti kullandıkları, sanal platformlardaki duygusal/psikolojik tatmin arayışları, dürtüsel davranışları ve bu dürtüsel halin evlilik ilişkilerine yansımaları gündelik hayat perspektifi ile ele alındığı takdirde makro anlamda aile ve internet etkileşimi daha gerçekçi bir yaklaşımla ortaya konabilir. Sanal chat uygulamalarının evli fertler arasında yaygınlaşması, evli kişilerin eşleriyle değil, hiç tanımadıkları yabancı kişilerle duygusal/psikolojik tatmin edinmelerine imkân verir. Bu durum birçok kültürde sadakat sınırlarının aşılması olarak yorumlanır ve evlilik birlikteliğini olumsuz etkileyebilir. Eşler arası duygusal alışveriş azalır ve ifade ediliş biçimleri değişebilir. Gündelik hayatın bir parçası olan eşler arası duygusal alışveriş, teknolojik aygıt ve uygulamaların son yirmi yılda hayatımıza yoğun olarak girmesiyle değişime uğramıştır. Evliliğin duygusal paylaşım işlevinin azalması, evliliklerin dağılmasının bir sebebi olduğu düşünülmektedir. Günümüzde, milyonlarca insanın sorunlu internet kullanımı davranışı ortaya koyduğu göz önüne alındığında bu çalışmanın internet bağımlılığı ve aile çalışmalarına katkı sağlayacağı değerlendirilebilir” (Yılmaz, 2023:6-7).

1.2.2. Sanal İlişki Bağımlılığı

Online ilişki, makine-insan etkileşimi ile tesis edilen bir ilişki biçimi olup çevrimiçi bir sosyal gerçeklik kesitinde vuku bulmaktadır. Sanal alem hayal ve görüntü temellidir

(Griffiths ve ark, 2018: 150). Sanal ilişki beklentileri; gerginlikten uzaklaşma, yalnızlığı yordamak, onaylanma, beğenilme, kabul görme, rahatlama, akut psikolojik sorunlardan kaçış ve cinsel doyum sağlama olarak sıralanabilir. Online ilişki; anonim olma, erişilebilirlik, mobilize olma, çevrimdışı dünyaya kıyasla daha az risk barındırması ve çevrimdışı dünyanın sorumluluklarını kişiye yüklememesi ile karakterizedir (Groener, 2019:85-89; Rokach, 2020: 151-153). Sanal platformlarda kullanıcılar gerçek kimliklerini saklayarak anonim bir ortama dahil olurlar. Dahil oldukları ortamın sanal gerçekliği, çevrimdışı dünyanın sosyal gerçeklerinden, kültürel beklentilerinden, norm, kural ve değer yargılarından aykırı bir gerçeklik sunar. Sanal ilişki bağımlıları anonim ortamın kendilerine sunduğu sınırsız hareket alanını sonuna kadar kullanabilirler. Bu bağlamda anonim ortamlarda dışsal bir kontrol mekanizmasından söz edilemez. Bu alanda kullanıcılar duygusal ve cinsel gereksinimlerini anonim bir kimlikle edinirler (Schneider, 2000: 48-49). Sosyal kontrolün olmadığı bir alemde dürtüsellik ön plandadır, cinsellik ve saldırganlık gibi duygular kolaylıkla karşı tarafı rahatsız edici bir şekilde yüzeye çıkabilir (Yılmaz, 2023:14).

“Sanal ilişkide kişi karşı kullanıcıyı hayal ile içselleştirir ve zamanla muhatabını idealleştirir. Bu süreç karşı cinsin gerçeklikten kopuk olarak idealize edilerek yaratılmasıdır. Zamanla kişi kendi yarattığı hayali kişiliğiyle ve yine kendi kimliğini de hayali olarak inşa ederek, patolojik bir ilişki biçimi kurar” (Yılmaz, 2023:15). Kurulan ilişkilerde kural tanımazlık, seksüel saldırganlık (Yıldız- Özarlan, 2022: 90-96) ilkel benliğin dürtüsel arzusu olarak yansıtılır (Öğel, 2020: 78). Tekrarlayan bir şekilde sanal ilişki kurma davranışında bulunan kişilerde kaygı, stres, suçluluk, düşük öz benlik algısı, huzursuzluk, ümitsizlik, tükenmişlik, gerçek yaşamı beğenmeme; cinsel işlev bozukluğu, öz beden memnuniyetsizliği, çarpık benlik algısı, depresyon gibi psikolojik rahatsızlıklar görüldüğü tespit edilmiştir (Griffiths ve diğer,2018: 149-156; Griffiths, 2000: 413-418; Rokach, 2020: 151-153; Olsen, 2019: 50-56).

Gündelik hayatın başat rutini olarak sanal ilişki kuran evli kullanıcılar, sanal platformlarda sonu gelmez bir şekilde karşı cins ile eşleşir ve duygusal/romantik-cinsel ilişki yaşar (Temelli, 2020: 255-260; Schwartz- Southern, 2000: 128-131). Sanal partnerleriyle ilişki güvenliği hissetmek ister ancak içinde bulunduğu hal tam bir güvensizliktir. “Eşe yapılması gereken duygusal yatırım sanal partnerlere yapılacağından, gerçek eşin geri planda kalması olasıdır. Odakta her daim doyum sağlama potansiyeli olan bir partner adayı hazır bulunur. Bu sürecin evli kullanıcının ailesinin duygusal, cinsel, psikolojik doyum fonksiyonlarını işlevsiz kılacağı düşünülmektedir. Duygusal fonksiyon kaybına uğrayan ailenin, uzun vadede

sürdürülebilirliğini kaybedeceği beklenir" (Yılmaz, 2023:15-16).

3. BULGULAR

3.1. Aile İçi Duygusal Cinsel ve Sosyal İşlevselliğin Zayıflaması

Araştırmanın bulgularına göre internet bağımlılığının bir alt türü olan sanal ilişki kurma bağımlılığı, ailenin duygusal işlevselliğini olumsuz yönde etkilemekte, zayıflatmakta ve aile birliğinin sonlanmasına sebep olmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre sanal ilişki kurma bağımlılığının, eşler arası duygusal-cinsel paylaşımı zayıflattığı hatta bitirdiği, çiftlerin serbest zaman paylaşımlarını olumsuz etkilediği bulgulanmıştır. Araştırmaya katılan 10 kişinin tamamı, sanal ilişki kurmaya başladıktan sonra eşleriyle duygusal ve cinsel ilişkilerinin bozulduğunu, çok az cinsel paylaşımında bulduklarını, uzun süre cinsel ilişkide bulunmadıklarını, birbirlerine duygusal yatırım yapmadıklarını, birlikte zaman geçirmediklerini ifade etmişlerdir. Yine katılımcıların tamamı aile içi sosyalleşmenin bitme noktasına geldiğini, evdeki etkileşimlerinin zaruri ihtiyaçlar düzeyine indiğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan öznelerin tamamı sanal ilişki bağımlılığı sebebiyle ruhsal sorunlar yaşamış, bazıları depresyona girmiş ve antidepresan kullanmak durumunda kalmıştır (Yılmaz, 2023:68-70).

Öznelerin tamamı sanal platformları duygusal, cinsel tatmin ve sosyalleşme için kullandıklarını, 9'u bunu istem dışı-kompulsif olarak yaptığını, istese de kendilerini kontrol edemediklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgular, ilgili literatürdeki önceki araştırmalarla paralellik arz etmektedir. Schneider'in bu alandaki öncül çalışmalarından edindiği verilerle bu çalışmada elde edilen veriler birbirini destekler mahiyettedir. Schneider'in 88 kişiyle yaptığı araştırmada, katılımcıların %40'ının eşleriyle duygusal yakınlıklarını kaybettiği, %48'inin güven bağıını yitirdiği, %68'nin ise cinsel ilişkilerinin bitme noktasına geldiği bulgulanmıştır. (Schneider, 2000: 31-58). Bu çalışmada da katılımcıların tamamının ailesinde duygusal, cinsel ve sosyal işlev kaybı söz konusudur. Scheider ve arkadaşlarının 2012 yılında aynı nitel yöntem ile yaptığı araştırmada benzer sonuçlar elde edilirken Aylıkçı'nın 2018 yılında hazırladığı yüksek lisans tezinin bulgularında da sorunlu internet kullanımının evlilik doyumunu olumsuz etkilediği tespit edilmiştir (Scheider ve diğerleri, 2012: 123-139; Aylıkçı, 2018: 61-62). Hertlein ve arkadaşlarının klinik ortamda yaptıkları araştırmada ise aile için duygusallığın olumsuz etkilendiği ve ihanete uğrayan eşin ruh sağlığının bozulduğu vurgulanmıştır (Hertlein ve diğerleri, 2021: 537-556).

Özneler, sanal ilişkiye başladıktan sonra eşleriyle duygusal ilişkilerinin bittiğini ifade etmişlerdir. A5 ve A6'nın aktardıkları sanal ilişki bağımlılığının ailenin duygusal

işlevselliği üzerindeki yıkıcı etkisini çarpıcı bir şekilde ortaya koyar niteliktedir (Yılmaz, 2023:69).

3.2. Ailede Duygusal İşlevselliğin Zayıflaması

Araştırmanın bulguları, araştırmanın hipotezini destekler mahiyettedir. Sanal ilişki kurmaya başlayan ve buna bağımlı olan öznelerin tamamı eşiyile duygusal yakınlıklarını kaybetmişlerdir. Özneler, sanal partnerleriyle sevme-sevilmeme, beğenilme, zaman geçirme, sosyal-duygusal destek gibi ihtiyaçlarını karşıladıklarından ötürü, eşlerine duygusal yatırım yapmamışlardır ve aile sorumluluklarını ihmal etmişlerdir. Romantik birlikteliğin beslenmemesi ilişkilerde soğumaya ve uzaklaşmaya sebep olmuştur. Sanal ilişki, bazen kötü giden bir evliliğin sonucu iken bazen de iyi bir evliliğin kötüleşmesinin sebebidir. Her iki durumda da sanal ilişkinin çiftlerin duygusal-romantik ilişkilerini baltaladığı, kötü giden bir evliliği bitme aşamasına getirdiği görülmüştür. Bazı özneler sanal ilişki sebebiyle gerçek ilişkisinin bittiğini, bazıları iyileştirme imkânı olan bir ilişkiyi sanal ilişki sebebiyle kötüleştirip bitirdiklerini ifade etmişlerdir. Araştırmanın temel çıkarımı sanal ilişki bağımlılığının aile içi duygusallığa yıkıcı darbe vurduğu yönündedir. Bazı öznelerin, sanal ilişki sonrası değişen duygusal ilişkilerine yönelik paylaşımları şu şekildedir:

“Hayatıma yeni kızlar girdikten sonra hayat eşimden uzaklaşmaya başladım.

Ona karşı merhamet hissediyorum ama sevgi paylaşmıyoruz. Belki de ikimizde ilişkimiz için çabalamadık. Online partnerlerle vakit geçirirken, gerçek bir ilişkiden koptum... Chat ve videolar hayatımı o kadar kapladı ki, eşime ihtiyaç duymaz olmuştum. Cinsellik zaten online yapıyorum. Onunla ağlıyorum, gülüyorum.” (A5)

“Eşimden çok uzaklaştım 25 yıllık evliyiz çok güzel günler geçirdik artık tamamen iş arkadaşı olduk. Belki evliliğimizi tekrar düzeltmek mümkündü ama artık ihtiyaç duymuyorum. Karşılıklı bir arzumuz kalmadı duygusal olarak birbirimizden çok uzaklaştık hem duygusal olarak hem de cinsel olarak arzulandığımı düşünmüyorum artık. Ha var ha yok gibi bir ilişki. Bir kadın olarak onun ilgisini çekmiyorum bence eşimden romantik bir söz duymayalı ve belki de yıllar oldu.” (A6)

“Sanırım artık eşimi sevmiyorum. Sevemiyorum, cinsel hayatımız bitti gibi... Başka bir erkekle sürekli görüştüğüm için evin havası değişti...” (Yılmaz, 2023:69).

3.3. Aile İçi Sosyalliğin Azalması

Araştırmada, sanal ilişki bağımlılığını bir gündelik hayat aktivitesi haline getiren öznelerin eşleriyle vakit geçirmedikleri, boş zamanlarında sanal platformlarda chat yaparak sanal partneriyle vakit geçirdikleri, birlikte bir şeyler yapmak, spor yapmak, film izlemek, sohbet etmek, ev dışı gezmeye gitmek gibi aktiviteleri sanal ilişki kurma alışkanlığı öncesinde yapsalar da sanal ilişki bağımlılığıyla birlikte bu aktivitelerin son derece azaldığı veya bitme noktasına geldiği bulgulanmıştır. Tüm zamansal yatırımın sanal partnere yapılması sebebiyle, aileye zaman ayrılmadığı ve bunun uzun süre devam etmesiyle birlikte çiftler arasında soğukluk girdiği, sıcak ilişkinin kaybolduğu anlaşılmıştır. Öznelerin aile içi sosyalliğe dair paylaşımları, çiftler arasında giren soğukluğu ve uzaklaşmayı ortaya koymaktadır.

“Gezmeye falan da gitsek, pek yüzüne bakmazdım. Tabii sürekli telefonu saklıyorum görmesin diye. Kafamdan tamamen silmişim.” (A5)

“Birlikteyken dahi birlikte değil.” (A1)

“Eskiden eşimle birlikte spora giderdik ama ütüm zamanımı online ilişkilerim aldı...” (A3)

“Sürekli online olmam eşimi çok kızdırıyor. Telefonu almaya çalıştı bir kere çok kavga ettik ama zamanla o da bende serbest bıraktık birbirimizi ikimizde serbest takılıyoruz. Serbest zamanda birlikte bir yere gitsek bile ikimizde telefona gömülüyoruz. Genelde yemekleri dışarıda yeriz telefon elimizden düşmez. Dediğim gibi hep çevrimiçiyim. Eşimden sıkılmak gibi bir şey düşünmedim yani bir şey yaşamıyoruz ki sıkılayım.” (A6)

“Serbest zamanımda, aslında tüm zamanlarımda o kızla (online partneri kastediyor) chat yapardım. Eşimle evde olduğumuzda, bir şekilde bir bahane uydurup kaçırdım dışarı. Kafeteryada, parkta otururdum onunla konuşurdum. Eşim arardı, yalan söyledim, işim var falan. Bir yere çıkalım dese, yok derdim, uyuyacağım. Uysak ben uyanır yine chat yapardım...” (A5) (Yılmaz, 2023:70).

3.4. Eşler Arası Cinsel İşlevselliğin Zayıflaması

Araştırmaya katılan öznelerin sanal ilişkilerinin tamamı sanal seks yapma davranışı içermektedir. Araştırmanın bulgularına göre, sanal ilişki kurma bağımlısı 10 öznenen 7'si eşleriyle cinsel sorunlar yaşamakta, cinsel soğukluk hissetmekte ve ilişkiye girme sıklığı ve niteliği düşmektedir. Bazı çiftler aylarca eşleriyle cinse ilişki kurmadıklarını ifade etmişlerdir. Öznelerin tamamının, cinsel gereksinimlerini sanal platformlarda sanal cinsel aktiviteler yaparak karşıladığı öğrenilmiştir. Öznelerin sanal seks

davranışı, gündelik hayat rutini ve hayatlarının birincil belirleyici unsuru haline gelmiştir. Araştırmada sanal sadakatsizlik, çalışmaya katılan öznelerin en önemli sorunu olarak karşımıza çıkmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan 10 kişiden 9'si çevrimiçi ilişkisinin çevrimdışı ortama taşıdığını ve çevrimdışı ortamda da cinsel ilişki kurduklarını ifade etmişlerdir. Sanal cinsel aktivitelere bağımlı olarak yaşayan öznenin, eşine olan duygusal, sosyal ve cinsel yakınlığını yitirdiği, bazı öznelerin eşleriyle olan cinsel ilişkilerinde tiksinti hissettiği ve başkalarına düşünerek birliktelik kurduğu bulgulanmıştır. Schneider'in araştırmalarında çiftler arası cinsel ilişki bozukluğunun %68 dolaylarında olduğu tespit edilmişti. (Schneider, 2000: 31-58; Scheider ve diğerleri, 2012: 123-139). Bu oran bu çalışmada yüzde %70 oranındadır. Bazı öznelerin konuya ilişkin paylaşımları şu şekildedir:

"Özel hayatımızda tiksinti hissediyordum. Bazen o kızı düşünüyordum eşimle birlikte olurken... Bazen chatte 4-5 tane ayrı kızla sana seks yaparken, tüm enerjim orda tükeniyor. Eşimle birlikte olmak istemiyorum. Onun vücudu bana çekici gelmiyor. O da zaten cinsellikten kaçardı hep. Ama chatte başka kızlarla konuşurken eşime ilgim kayboldu..." (A5)

"Kendi eşimi kardeş gibi görmeye başladım... Eskiden bir şeyler paylaşırdık ama online ilişki başladıktan sonra yatakta bile çok nadir bir araya geliyoruz. Cinsel olarak eşime yaklaşmak istemiyorum. Eşimi kocam olarak değil bir iş arkadaşı olarak görüyorum tüm duygularımı online yaşadığım için böyle oldu belki de." (A6)

"Tüm ilgimi ona (sanal partnere) veriyordum. Böylece eşime ihtiyaç hissetmiyordum... Ondan (eşi) istediğim ne varsa erkek arkadaşım (sanal partnerden) alabiliyordum... Eskiden, chat yapmadan önce haftada bir de olsa cinsel hayatımız olurdu. Chatten sonra o da bitti. Bir şeyleri paylaşırdık." (A2)

Ayrıca çoğu öznenin, Young'un (Young, 2001) sanal cinselliğin dokuz belirleyici unsuruna sahip olduğu anlaşılmıştır. Young'un belirlediği, sanal seks için uzun süre harcama, sürekli cinsel meşguliyet, anonim iletişim biçimlerini tercih (sanal chat vb.), bir sonraki çevrimiçi seansı iple çekme, sanal seksten gerçek hayat buluşmalarına geçme, gizleme, suçluluk-utanç hissi, çevrimiçi mastürbasyon, gerçek eşiyile cinsel paylaşım yerine çevrimiçi seks yapma davranışlarının çoğunun araştırmaya katılan öznelerde görüldüğü ve klinik düzeyde sanal ilişki ve sanal seks bağımlısı olabilecekleri anlaşılmıştır. İnternet kullanan evli erkeklerin %20-33'ünün interneti cinsel amaçlarla kullandığı öngörüsü yapılmıştı (Cooper, 2004; akt Manning, 2005: 11). Bu çalışmaya katılan 10 öznenin tamamı patolojik ve kompulsif olarak siber cinsel davranışları sürdürmüşlerdir (Yılmaz, 2023:71-72).

3.5. Sanal Sadakatsizlik Sonucu Boşanma

Bu araştırmaya katılan 10 öznenen 5'inin sanal ilişki bağımlılığı sebebiyle boşandığı, 2'sinin ise boşanma aşamasında olduğu öğrenilmiştir. Sanal ilişki bağımlılığının boşanmalara sebep olduğu ilgili önceki araştırmalarda da vurgulanmıştır. Schneider'in çalışmalarında sanal ilişki sebebiyle boşanmaların oranı %20-30 dolaylarında olduğu, diğer birçok katılımcının da boşanmayı düşündüğü tespit edilmiştir. (Schneider, 2000: 31-58; Scheider ve diğerleri, 2012: 123-139). Peikanian ve Farhadi sanal sadakatsizlik ile boşanmalar arasında pozitif bir korelasyon olduğunu yaptıkları nicel araştırmada ortaya koymuşlardır (Peikanian, Farhadi; 2017). Bu çalışmaya katılan katılımcıların da sanal ilişki bağımlılığı sebebiyle boşandıkları, boşanma sürecinde oldukları bulgulanmıştır. Ayrıca öznelere ilişkin içerisinde oldukları kişilerinde bazılarının evli olduğu ve eşlerinin sanal sadakatsizliği sebebiyle boşandıkları ifade edilmiştir. Bazı öznelere ilişkin boşanmaya dair paylaşımları şu şekildedir:

"Aslında iyi biriydi eşim. Benim online ilişkim yüzümden ayrıldık. Söylemedim kendisine gerçek sebebini, başka sebep uydurdum. O kızı sevdiğim için, gerçek eşim bana yük gibi geliyordu." (A5)

"Her zaman mutlu olmak için bencil olduğumda, başka bir kadının hayatını yok ettiğimin farkındaydım. Onun çocuğu vardı. Çocuğu anne babasına çok bağılıydı. Ben onların hayatını mahvettim. Bunun farkındayım, bencil davrandım. Ne tür bir ilişki beni ve erkek arkadaşımı, onun çocuğundan, karısında ayırdı? O da eşinden ayrıldı benim yüzümden. Çok rahatsız oluyorum... Şunu biliyorum, bir başka kadın benim ailemi yıkıyor. Kısaca ben burada sadece ucuz, basit bir kadını." (A2)

"Eşim benden boşanmak istiyor. Onun yıkıldığını biliyorum. 10 gündür eve gitmiyorum. Ayrılmaya karar verdik kesin olarak. Çocuklarımın hepsi farklı yerlere taşınmaya çalışıyor. Büyük bir aileyiz. Tüm çocuklarımın ayrı evi var. Hepsi benden uzağa, farklı bir şehre taşınmaya çalışıyorlar. Tüm çocuklarımın, eşimin ağlamalarına şahit oldum. Bir ailenin yıkılışına şahit oldum. Evimizin tüm atmosferi değişti. Artık evimde kalmıyorum. Büyük bir evim var, eşimle kaldığım eve yirmi km mesafede. Mal varlığımın çoğu eşimin üzerimde. Belki hiçbir şeyim kalmayacak. Tüm bunlara rağmen ondan ayrılamıyorum." (A9)

"Zaten chat yaptığım için boşandık, hayatımda biri olduğunu öğrendi. Çok acı. Eski eşimle olan kısmı canımı çok acıtıyor konu açılınca." (A7)

"Eşim pek uğramıyordu, ayrı yaşamaya başlamıştık zaten. Chattusa'da chat

yapmaya dalınca, unuttum zaten eşimi. Online ilk zaman aldatma gibi gelmedi. Çok iyi arkadaş olmuştuk onunla (sanal partnerle) ... Ayrı yaşamaya başlayınca, bir de bu yeni chatteki çocukla tanışınca, evliliğin düzeleceği varsa da olmadı işte. Eskiden eve gelsin diye beklerdim, ama sonra sonra gerek duymadım. Hayal mayal bir şey iste. Şimdi ne evlilik kaldı ne erkek arkadaşım (sanal partneri). Evliliğim bitmek üzere. Belki emek verseydik bu evlilik bitmezdi.” (A2) (Yılmaz, 2023:72-73).

4. SONUÇ

Sanal ilişki bağımlılığı, araştırmaya iştirak eden öznelerin ailelerinde sosyal, duygusal ve cinsel işlevselliği olumsuz etkileyerek boşanmalara sebebiyet vermiş ve öznelerin ruh ve sağlığına zarar vermiştir. Özneler online ilişkiye seks temelli olarak geliştirmiş ve birçok özne sanal ilişkiden çevrimdışı ilişkiye geçiş yapmıştır. Sanal ortamda takdir toplama, saygı görme, sevme-sevilme, sosyalleşme, öz benlik algısını yükseltme girişimi, yalnızlıktan kurtulma ve cinsel arzuları tatmin amaçlı başlayan online etkileşimler; öznelerde korku, anksiyete, asosyallik, pişmanlık, öz benlik saygısında azalma, suçluluk, cinsel işlev bozukluğu ile sonuçlanmaktadır. Bu psikolojik sorunlara ek olarak ilişkisel problemler, eşten soğuma-uzaklaşma, eşle vakit geçirmeme, cinsel ilişkiye girmeme ve aile birliğinin dağılması sanal ilişki bağımlılarının en sık karşılaştığı sonuçlar arasındadır.

Sanal ilişki bağımlısı birçok çift resmen ya da fiilen boşanmaktadır. Yaygınlığı ve sonuçları itibarıyla sanal ilişki bağımlılığı bir halk sağlığı sorunudur. Koruyucu ve önleyici sosyal hizmet kapsamında sanal ilişkiye imkân veren sanal platformların arzının engellenmesi, erişim engeli getirilmesi önerilir. Sanal ilişki bağımlılarının iyileşme ve rehabilitesinin desteklenmesi için davranışsal bağımlılık temelli tedavi ve rehabilitasyon merkezlerinin açılması ve yaygınlaştırılması aile kurumun korunması için hayati öneme haizdir.

KAYNAKÇA

- Aylıkçı, Ç. (2018). Evli bireylerin problemleri internet kullanımı ile evlilik doyumu arasındaki ilişki. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Canatan, K. ve Yıldırım, E. (2018). *Aile sosyolojisi*. İstanbul: Açılım Kitap.
- Coulon, A. (2015). Etnometodoloji (Ü. Tatlıcan, Çev.). İstanbul: Küre Yayınları.
- Cizmeci, Ü. E. (2021). *Aile medya ve serbest zaman*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- DSM IV. (2018). *DSM IV tanı ölçütleri başvuru el kitabı* (E. Köroğlu, Çev.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Goodman, C. (1999). Intimacy and autonomy in long term marriage. *Journal of Gerontological Social Work*, 32, 83-97.
- Griffith, M. (2000). Internet addiction: Time to be taken seriously. *Addiction Research Theory*, 8, 413-418.
- Griffiths, S., Murray, S., Krug, I., ve Mclean, S.A. (2018). The contribution of social media to body dissatisfaction, eating disorder symptoms, and anabolic steroid use among sexual minority men. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 21, 149-156.
- Groner, M. (2019). Geolocation based phone dating apps: Digital intimacies, and social matching systems in the online sexual marketplace. *Journal of Research in Gender Studies*, 9, 85-91.
- Hertlein, K. M., Chang, J., Vanyperen, A., Fatkin, K., ve Nakamura, S. (2022). Experiences after infidelity via internet communication: Surveillance, ambivalence and termination. *Sexual and Relationship Therapy*, 37(4), 537-556.
- Kharpuri, F.L. ve Priya, M. (2019). Role of gender and length of marriage in marital satisfaction and psychological well-being. *Oxidation Communication*, 42, 415-432.
- Manning, J.C. (2004). The impact of internet pornography on marriage and the family: A review of the research. *Sexual Addiction & Compulsivity*, 13(2), 131-165.
- Marks, I. (1990). Behavioural (non-chemical) addictions. *British Journal of Addiction*, 85, 1389-1394.
- Olsen, M. (2019). Is sexting a deviant behavior? Taking and sharing nudes: Bodily self-expression, and gendered social meanings. *Journal of Research in Gender*

Studies, 9, 50-56.

Öğel, K. (2020). *İnternet bağımlılığı*. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.

Peikanian, R. ve Farhadi, H. (2017). Study of internet addiction and the use of online messaging and internet infidelity as antecedent of divorce: Couples and divorce limen in Esfahan. *Research in Cognitive and Behavioral Sciences*, 7(1), 81-90.

Rokach, A. (2020). Sexuality and internet use: The promise and dangers in cyberspace. *Scmedicine Journal*, 2, 151-156.

Saliceti, F. (2015). Internet addiction disorder. *Social and Behavioral Sciences*, 191, 1372-1376.

Sayın, Ö. (2020). *Aile sosyolojisi*. İstanbul: Doğu Batı Yayınları.

Schneider, J. P. (2000). Effect of cybersex addiction on the family: Results of a survey. *Sexual Addiction & Compulsivity*, 7, 31-58.

Schneider, J. P., Weiss, R., ve Samenow, C. (2012). Is it really cheating? Understanding the emotional reactions and clinical treatment of spouses and partners affected by cybersex infidelity. *Sexual Addiction & Compulsivity*, 19, 123-139.

Schneider, J. P. ve Schneider, B.H. (1996). Couple recovery from sexual addiction/coaddiction: Results of a survey of 88 marriages. *Sexual Addiction & Compulsivity*, 3, 11-126.

Schwartz, M.F. ve Southern, S. (2000). Compulsive cybersex: The new tea room. *Sexual Addiction & Compulsivity*, 7, 127-144.

Shapira, N. A., Lessig, M. C., Goldsmith, T. D., Szabo, S. T., Lazoritz, M., Gold, M. S., ve Stein, D. J. (2003). Problematic internet use: Proposed classification and diagnostic criteria. *Depression and Anxiety*, 17(4), 207-216.

Suler, J. (2004). Computer and cyberspace "addiction". *International Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 1(4), 359-362.

Temelli, E. (2020). Çevrim içi tanışma servisleri kullanıcılarının karanlık üçlü kişilik özellikleri ve problemleri internet davranışlarının incelenmesi. *Türkiye Klinikleri Adli Tıp ve Adli Bilimler Dergisi*, 17, 254-263.

Turgut, F. (2019). Genel olarak aile. A. Mustafa (Ed.). *Sistemik Aile Sosyolojisi* içinde (s. 15-31). İstanbul: Çizgi Kitabevi.

Yıldız, F. ve Özarıslan, Z. (2022). Kadınların deneyimlerinden dijital flört şiddetine

bakmak. *Etkileşim*, 9, 72-101.

Yılmaz, A. (2023). İnternet bağımlılığının ailenin duygusal işlevselliğine etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sağlık Bilimleri Üniversitesi, İstanbul.

Yoo, H., Haring, S. B., Day, R., ve Gangamma, R. (2014). Couple communication, emotional and sexual intimacy and relationship satisfaction. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 40, 275-293.

Young, K. S. (1998). İnternet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology Behavior*, 1, 237-244.

Young, K. S. (2001). *Tangled in the web: Understanding cybersex from fantasy to addiction*. Bloomington: Authorhouse.

Makale Bilgisi

Makale Türü

Derleme Makale

Geliş Tarihi

06.05.2023

Kabul Tarihi

12.06.2023

Anahtar Kelimeler

Aidiyet,

Mesleki Aidiyet,

Değerlendirme

Türkiye'de Yapılan Lisansüstü Çalışmalar ve Akademik Makalelerdeki Mesleki Aidiyet Duygusunun Değerlendirilmesi

*Pınar YILDIZ

ÖZ

Bu çalışma, mesleki aidiyeti konu edinen, Türkiye'de yazılmış makale, yüksek lisans ve doktora tezlerini inceleyen nitel bir çalışmadır. Yöntem: Çalışmanın evreni mesleki aidiyet konusunda yazılmış tezler ve bilimsel makalelerdir. Bu kapsamda, çalışmada belirtilen anahtar sözcüklerle arama yapılmış ve evrenin tamamı çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmada Yüksek Öğretim Kurumu'nun tez merkezi YÖKTEZ ve Dergipark platformlarından yararlanılmıştır. Çalışmada ölçme aracı olarak Demirci, Arıkan & Onuk'un 2018 yılında geliştirdikleri "Akademik Yayın İnceleme Formu" kullanılmıştır. Form sayesinde yapılan çalışmalar hakkında detaylı bilgilere sahip olunmuş bunlar da bulgularda paylaşılmıştır. Bulgular: Çalışmaların çoğunlukla devlet üniversitelerinde yapıldığı görülmüştür. Konuya ilginin yıllar geçtikçe arttığı söylenebilir. Birbirini takip eden 2020-2021-2022 yıllarında konuyla ilgili çalışmaların sayıları düzenli artış göstermiştir. Çalışmaların büyük çoğunluğu nicel araştırma şeklinde yapılırken en çok kullanılan örnekleme yöntemi amaca yönelik örneklemedir. Nicel çalışmalar yoğunlukta olduğu için ölçek ve anketler en çok kullanılan ölçme araçları olmuştur. Özgünlük: Konunun iş hayatı için ne kadar önemli olduğu göz önünde bulundurulduğunda yapılan çalışmaların sayısı yıllar içinde artsa da hala sınırlı olması, mesleki aidiyet konusunun henüz istenilen düzeyde ilgi görmediği şeklinde yorumlanabilir. İş dünyasındaki performans kaygıları göz önünde bulundurulduğunda, ilerleyen yıllarda konunun daha fazla ilgi çekeceği ve daha çok araştırmacının bu konuya yönelmesi gerektiği söylenebilir.

Atıf: Yıldız, P. (2023). Türkiye'de yapılan lisansüstü çalışmalar ve akademik makalelerdeki mesleki aidiyet duygusunun değerlendirilmesi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 6(2), 364-387. DOI: 10.55150/apjec.1373427

*Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, pinaryilmzyildiz@gmail.com, ORCID : 0000-0002-3629-339X

** Bu çalışma İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Doç.Dr. Mustafa POYRAZ danışmanlığında Pınar YILDIZ tarafından yürütülmekte olan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Article Information

Article Type
Review Article

Received
06.05.2023

Accepted
12.06.2023

Key Words
Belonging,
Professional Sense of
Belonging,
Evaluation

An Evaluation Of Professional Sense Of Belonging In Master's Theses, Dissertations And Articles In Turkey

*Pınar YILDIZ

ABSTRACT

This qualitative study examines articles, master's and PhD dissertations written in Turkey, which is about professional sense of belonging. Method/Design/Methodology/Approach: The masters' and doctoral degree theses and scientific articles on this issue creates the context of the research. In this context, a search was made using the keywords specified in the study and all literature found was included in the study. Council of Higher Education National Thesis Database (YÖKTEZ) and Dergipark platforms were employed in the study. The "Academic Publication Review Form" developed by Demirci, Arıkan, & Onuk in 2018 was used as a measurement tool in the study. Thanks to the form, detailed information was obtained about the studies carried out and these were also shared in the findings. Findings: The study shows that the studies analyzed were mostly carried out in state universities and that academic interest on the subject has increased over the years. In the consecutive years 2020-2021-2022, the number of studies on the subject has increased gradually. While the majority of the studies are carried out in the form of quantitative research, the most used sampling method is purposive sampling. Since quantitative studies are intense on the subject matter, surveys and scales have been the most used measurement tools. Originality: Considering how important this issue is for business, the fact that the number of studies has increased over the years is still limited, which can be interpreted as the subject of professional sense belonging has not yet received the desired level of attention. Considering the performance concerns in professional life, the study concludes that the subject will attract more attention in upcoming years.

I. INTRODUCTION

Professional sense of belonging is an important factor in every profession, and it helps employees contribute to working environment and culture, connect better with all parties, and perform better. Sense of belonging allows everybody to feel important and valued at workplaces and in their profession, and to feel connected to the work environment with customers, colleagues, administrators and third parties. Therefore, increasing sense of personal belonging helps everybody to be happier, motivated, and successful in their works, while also contributing to creating a more positive atmosphere.

Several studies suggest that investing in employee engagement and well-being can lead to increased productivity, innovation, and profitability. For example, a report by the Harvard Business Review found that companies with highly engaged employees had 22% higher profitability than those with low engagement levels (Harvard Business Review, 2017). Another study by Gallup found that highly engaged teams showed a 21% increase in profitability (Gallup, 2016).

To improve employee engagement, companies often invest in programs and initiatives aimed at improving the sense of belonging and inclusion. For example, according to a report by Deloitte, 69% of executives consider diversity and inclusion a priority for their organizations, and they invest in programs to improve diversity and inclusion in the workplace (Deloitte, 2020).

In conclusion, while there is no specific data available on the amount of money spent on improving the sense of belonging and performance at workplaces worldwide, there is evidence to suggest that investing in employee engagement and well-being can lead to increased productivity and profitability. According to a report by Deloitte, in 2020, the global spending on employee experience programs, which includes initiatives aimed at improving a sense of belonging and performance at workplaces, was estimated to be around \$1.2 trillion. It also shows that organizations that invest in professional sense of belonging initiatives report an average increase of 15% in employee productivity. Another study has revealed that 80% of employees who feel a strong sense of belonging are more likely to stay with their organization for more than five years. Similarly, organizations with inclusive cultures and a focus on professional belonging has observed a 10% improvement in employee engagement scores (SHRM, 2020).

Given the significant impact of sense of professional belonging on work life and performance, and the considerable resources invested in improving performance in organizations, it is necessary to examine the extent to which professional sense of belonging has been academically studied and emphasized. As the ultimate goal of a business is to create profitability, organizations try to enhance their workplace and workforce by investing in human resources. Thus, professional sense of belonging has a crucial role to achieve workers, human resource, satisfaction in their workplaces and personal lives. Academic research helps the businesses or organizations to create more profitable and efficient workplaces. Therefore, this study aims to provide a general overview of academic studies on the concept of professional sense of belonging in Turkey. Academic literature on professional sense of belonging in Turkey should be studied to see if it provides enough data or information for both academia and businesses to grow on. This work can serve as a guiding study for determining the quality and quantity of research on the topic and assessing the degree of satisfaction achieved in the field of academic research.

2. CONCEPTUAL FRAMEWORK

Explaining some basic concepts related to this subject will be useful for a better understanding of the study.

2.1. Image (Public Opinion)

How workers perceive their professions, and the image of their professions and themselves has a significant impact on their work performance. At this point, the concept of image should be explained to get the overall understanding of the subject. The notion of image or public opinion is the way in which the visual counterparts of an individual or object are kept in mind (Robins, 1999). In other words, image; people's ideas about the object, event, person or situation they encounter (Oktay, 1991). In this study, notion of image is used to public opinion or perception of a profession. Hereafter the term image will be preferred.

Occupational image is a concept that emerges when knowledge and abilities are used in the most effective way, and thus advantages are provided, exhibited and transferred (Güneş, 2007). Professional image is formed by the quality of the services provided by an institution or organization (Geçikli, 2012). One factor affecting the positive development of a profession's image is the benefits that the profession offers to those who practice the profession, such as status, prestige or a good standard of living. The moral reflection of the profession, the attitudes, behaviours

and characteristics of those who practice the profession are also effective in this regard (Gök & Derin, 2014).

2.2. Sense of Belonging

Belonging can be defined as relating to a sense, person or a notion (TDK, 2022). In a more detailed definition, belonging is a personal feeling of having a place in a community, seeing himself accepted and seeing an importance and value for himself with the help of these (Bacanlı, 2004). Human being is a social entity. Therefore, belonging is an important phenomenon for human development and self-realization. Belonging to family, society, a nation or a team has an important function in the development of personality roles and gaining status (Şahan, 2007). Belonging is a feeling nurtured against very different people and concepts. To deal with the belonging in the work context, if the person is doing a job that suits his needs and values, they develop a sense of belonging to this job (Erdoğan, 1996). It is also closely related to the concepts of belonging, motivation and identification with work.

One of the important conditions of being successful in business life is to develop a positive commitment to the profession. However, identification with work rather than motivation comes to the fore here. While motivation describes moving towards a goal, the concept of identification is more important in belonging (Başaran, 1982).

2.3. Professional Sense of Belonging

Professional belonging or sense of belonging to a profession is a concept that is directly related to the general attitude of the person towards their work. At this point, the concept can be explained as an attitude that develops as a result of all desired and unwanted experiences related to the profession and the balance between them (Şimşek, 1999). The behaviour of the person is also directly affected by these attitudes (Erdoğan, 1996). Attitude towards the workplace and the profession is a phenomenon that encompasses all of the emotional, cognitive and psychomotor approaches that a person feels towards their job (Çakır, 2006). Although there are many definitions of the concept, it can be said that definitions are often made around the attitudes of the person towards their profession.

2.4. Dimensions of Professional Sense of Belonging

Evaluating three dimensions of professional sense of belonging in order to understand the organizational commitment of the employee will yield beneficial and healthier results.

2.4.1. Emotional Belonging

This term expresses the identification and integration that the person feels towards the institution and organization he works for. People with high emotional commitment tend to continue their work because of their positive feelings towards the institution and organization. As a result of feeling happy and identifying at work, the employee makes self-sacrifice and does not hesitate to make extra efforts (Meyer & Allen, 1991). Organizations prefer developing emotional commitment to other types of commitment. For the employee who has emotional belonging, the job and the institution mean value and meaning. Those who have an emotional attachment to their organization are more loyal to their jobs. The degree of commitment of the employees is directly related to the degree of emotional commitment (Bayram, 2005). The thought in emotional belonging is "I am not quitting my job because I want to continue." (Meyer & Allen, 1991).

Factors affecting emotional commitment:

- Difficulty of the job,
- Clarity of the objectives, the employee's knowledge of the purpose of the work,
- Clarity of the task, knowing exactly what is expected from the employee,
- The attitude of the management to suggestions, taking the suggestions and complaints of the employees seriously and evaluation by the managers,
- Justice and equality,
- Participation, the employee's opinion being effective in corporate decisions,
- Commitment among colleagues,
- The employee's feeling of value,
- Giving feedback, getting feedback on the performance of the employee (Meyer & Allen, 1990).

2.4.2. Normative Belonging

This notion is the feeling of duty-bound to the institution-organization that the person works for. They feel connected to his organization with the training received while working, friendships, and the feeling of being invested in them (Özkaya et al., 2006). The source of this commitment lies in the fact that the person regards commitment as a duty and thinks that this is the right thing. It is thought that abandoning the organization is immoral and wrong (Meyer & Allen, 1990).

Normative belonging occurs in two ways. In the first, social, cultural and familial factors outside the work life are effective, while in the second, the experiences gained during working life and socialization are effective (Meyer & Allen, 1990). The thought in normative belonging is "I'm not quitting my job because that's the right thing to do." (Meyer & Allen, 1991).

2.4.3. Continuance Belonging

This type of belonging, also known as continuance commitment, can be expressed as rational commitment or cost commitment. In this type of belonging, it is thought that leaving the job will cost the person more and this thought provides motivation to continue working (Balay, 2000). As financial interests are at the forefront, this type of belonging is seen in cases where the person thinks that they will be deprived of personal rights such as retirement, retirement bonus and insurance if they leave the job. Basically, belonging to the job and the organization depends on the high financial cost of leaving the job. Continuance belonging negatively affects the employees and the general functioning of the organization (Balay, 2000). The thought in continuance commitment "I am not quitting my job because I have to keep going." (Meyer & Allen, 1991).

Factors affecting continuance commitment:

- The skill and experience of the employee,
- The thought that the acquired job knowledge will not be useful in another job,
- The employee's willingness not to change jobs,
- Individual investments made in the institution,
- Earned pension right and premium,
- The employee's social connection with their colleagues,
- The scarcity of alternative jobs (Meyer & Allen, 1990).

2.5. Factors Affecting Professional Belonging

The factors affecting professional belonging can be considered in two groups as organizational factors and personal factors (Erdoğan, 2006; Sönmezer, 2007):

Organizational factors: nature of the job, title, colleagues, wage, promotion opportunities, management style and working conditions, health and safety and labor-job protection, use of knowledge and skills, reward and recognition, behaviour of managers, audit, personality of employee, conditions of society, absenteeism and transferability of workforce, communication.

Personal factors: age, gender, marital status, educational status, work experience, seniority, intelligence, personality, mental health, skills, motivation.

2.5.1. Job Satisfaction

Working life, which has an important place in the lives of individuals, takes place entirely in the workplace. Individuals maintain this order in a systematic framework that they continue with less intervention every year. In order to reach happiness in this monotonous life, job satisfaction is important. Because individuals are usually involved in a concrete or abstract production process by using their own potentials and capacities, and the pleasure and satisfaction they get as a result add meaning to their own lives. For such reasons, the positive feelings they have towards their working life have an important place in the lives, social, mental and psychological existence of individuals (Telman & Ünsal, 2004). Job satisfaction, also referred as employee or work satisfaction, is important in directing the behaviour of individuals with a healthy psychology (Gamsız et al., 2013). Özkalp and Kirel (2010) similarly stated that individuals who have positive emotions in their business life can transfer their behaviours from family life to business life in all areas of society in a positive way, thus they have higher energy and approach life more positively. Similarly, they have shown that individuals who cannot reach professional satisfaction frequently encounter problems from various areas of their lives, and therefore such individuals have a high rate of unhappiness (Özkalp & Kirel, 2010). Job satisfaction, which is one of the leading indicators of employee satisfaction, is defined as the emotional reactions developed towards individuals by evaluating their work or the work they do. Since this concept is one of the main factors that constitute the motivation to work, it can be defined as a phenomenon that occurs when the characteristics of the work and the wishes of the individuals are fully compatible and gives pleasure for the employees. Balcı (1985), who put forward the first and important studies in Turkey on the concept of job satisfaction, on which there are many studies, has defined job satisfaction as "the employees' emotional responses that are a function of the difference between their perceptions and their desires regarding job dimensions such as the job itself, wages, working conditions, promotion and development opportunities and the degree to which they are gained in the job. According to Locke (1976), job satisfaction is positive and pleasant emotional states revealed through individuals' experiences and perceptions in their jobs. Mumford (1991) said that job satisfaction is the harmony between the effort put forth by the employees and what they get in return for what they expect from their jobs and institutions. Many researchers have considered job satisfaction on the basis of

emotions. Similarly, Arnold and Feldman (1986) defined this phenomenon as the positive emotional effects that people have towards their work. Looking from the same perspective, Schermerhorn, Hunt, and Osborne (1994) defined job satisfaction as all of the positive or negative feelings of individuals towards their jobs. According to Ilies and Judge (2004), job satisfaction is the implicit evaluation tendencies about jobs that affect and direct the relationships formed between the responses of individuals to the stimuli they encounter and are exposed to in the work environment.

To elaborate the concept of job satisfaction, teaching can be given as an example. Studies focusing on the concept of job satisfaction specific to the teaching profession define the most prominent element in job satisfaction as the roles that children reveal in their lives. Additionally, the quality of the teacher-student relationship, the difficulties of the profession and the intellectual capacity it requires, as well as the feelings of independence to be gained through the profession increase positive feelings towards the teaching profession (Shann, 1998). On the contrary, some issues such as the routine daily life, the disciplinary problems observed in students and the lack of support and appreciation from supervisors or administrators lead to the development of negative attitudes on the teaching profession and cause lack of self-confidence, self-esteem and frustration among teachers and candidates (Hargreaves, 1994; Nias, 1996). Researches have shown that job satisfaction of the teachers has a negative correlation against the inadequacy of salaries in meeting the financial needs, the lack of professional autonomy, the fact that teachers are kept away from the decision-making processes in the changes made in the education system or they are not included at all, the negative opinions and expressions reflected in the media about the teaching and education system (Scott and Dinham, 2003; Van den Berg, 2002; Zembylas and Papanastasiou, 2005). Findings also show that job satisfaction is affected by many demographic variables (gender, age, marriage, parenting status, work experience, etc.) at various rates (Ataklı et al., 2004; Koustelios, 2001). In conclusion, increasing teachers' job satisfaction not only increases the time spent at school but also the quality of social life outside of this. It is important to determine the sense of belonging and job satisfaction of teachers and the steps that will change these feelings levels for the better.

3. METHOD

3.1. Research Model

This study aims to examine theses and articles on professional sense of belonging. Document analysis, one of the qualitative research methods, was employed in the study. Yıldırım and Şimşek (2016) define document analysis as the analysis of documents written about a certain subject; underlined that it can be used alone or in combination with different data collection techniques in qualitative research.

3.2. Data Collection

In this study, which aims to draw a general framework about the studies on professional sense of belonging; DERGİPARK database was used to access to academic articles and Council of Higher Education National Thesis Database (YÖK-TEZ) was used to access graduate theses. Because these two databases are among the most used and visited sources by scholars in Turkish academia. Firstly, it was concluded that it would be correct not to make a year-based limitation during filtering, since it was seen that the studies on professional sense of belonging, primarily in the field of education, were very limited. General descriptive information about the research in the study is given in Table 1.

Table 1. Demographics

		Frequency	Percentage
Type of Publication			
	Article	14	60,8
	Master's Thesis	8	34,7
	Doctoral Thesis	1	4,5
	Total	23	100
Language			
	Turkish	21	91,3
	English	2	8,7
	Total	23	100
University Type			
	State / Public	17	73,9
	Private	6	26,1
	Total	23	100

Year	2010	1	4,34
	2013	1	4,34
	2014	2	8,7
	2017	1	4,34
	2019	4	17,4
	2020	3	13,08
	2021	5	21,7
	2022	6	26,1
	Total	23	100
Research Area	Social Sciences	4	17,4
	Educational Sciences	17	73,9
	Health Sciences	2	8,7
	Natural and Applied Sciences	-	-
	Total	23	100

As seen in Table 1, a total of 23 studies were examined in the study. 60.8% of the studies were research articles; 34.7% are master's theses and 4.5% are doctoral theses. On a yearly basis, there is only one study on the subject for the years 2010, 2013 and 2017 which equals to 4.34% of all studies. The most studies were carried out in 2022, which is 26.1% of the total studies on the subject.

Considering the language of the publications, the vast majority of the studies are in Turkish which is 91.3% of the total studies. It is seen that there are only two studies in English, one of which is a thesis and the other is an article. The rate of studies in English is only 8.7%. If the fields of study are evaluated, it is seen that the weight is in educational sciences. While 73.9% (n=17) of the total studies were in the field of educational sciences; 17.4% (n=4) are in the field of social sciences and 8.7% (n=2)

are in the field of health sciences. When the status of the universities where the studies are conducted is examined, about three-fourths of the studies (73.9%) were carried out in public universities; it was concluded that 26.1% of it was done in private universities.

3.3. Data Collection Tool

The Academic publication review form of Demirci, Arkan and Onuk (2018) was used and the studies were analyzed accordingly. Thanks to the "academic publication review form", the studies were examined in depth with all their technical aspects, under 52 different titles. The main headings of the review form are:

- Type of Study,
- Language of the Study,
- University Type,
- University Name,
- Year of Study,
- Research Area,
- Sampling Technique,
- Model of the Research,
- Research Pattern,
- Type of Data Collection Tool,
- Reliability and Validity,
- Data Analysis Techniques.

3.4. Working Group

Keywords were used in search is the following: "professional identity", "belonging", "professional belonging", "professional commitment", "sense of belonging" Council of Higher Education National Thesis Database (YÖK-TEZ) and DERGİPARK. A total of 14 research articles and 9 postgraduate theses, 8 of which were master's and one doctoral, were reached. However, unrelated topics containing these keywords were excluded from the research.

3.5. Analysis of Data

In this study, descriptive analysis technique was employed to handle the data and to examine the previous studies. The descriptive analysis technique, the data are evaluated around the pre-determined themes. Then descriptions are made and explained. Results are produced in the context of causal research and finally the results obtained are presented in an organized and interpreted form (Yıldırım & Şimşek, 2016). Individual forms were filled in for each of the theses and articles on professional belonging accessed from the databases. Each form filled in then recorded in the measurement tool developed by Demirci, Arkan and Onuk (2018). A grand scheme was drawn by calculating the frequencies and percentages of the filled data using the SPSS 23.0 package program.

4. FINDINGS

4.1. Findings Regarding the Distribution of Studies by Universities

Table 2. Distribution of Studies by Universities

Name of the University	Number of Studies	Percentage
Ankara University	2	8,7
Inonu University	2	8,7
Mersin University	2	8,7
Yeditepe University	2	8,7
Akdeniz University	1	4,34
Anadolu University	1	4,34
Antalya Science University	1	4,34
Aydın Adnan Menderes University	1	4,34
Bahcesehir University	1	4,34
Bolu İzzet Baysal University	1	4,34
Gazi University	1	4,34
Hacettepe University	1	4,34
Istanbul Aydın University	1	4,34
Istanbul Sabahattin Zaim University	1	4,34

Izmir Katip Celebi University	1	4,34
Kütahya Dumlupınar University	1	4,34
Marmara University	1	4,34
Selcuk University	1	4,34
Suleyman Demirel University	1	4,34

Examining the distribution of the studies according to the universities, it is seen that there are studies on the subject in 19 different universities. Two studies were conducted in four of these 19 universities namely Ankara, İnönü, Mersin and Yeditepe Universities. This shows that the four universities carried out 34.8% of the total studies. The remaining 15 universities were included in the list with one study each (4.34% each). Yeditepe University carried out 33% of the studies conducted in private universities with 2 studies.

4.2. Findings on the Methods of the Studies

Table 3. Distribution of Studies by Method

		Frequency	Percentage
1) Probability Sampling			
	Simple Random	1	4,34
	Stratified	1	4,34
	Cluster	1	4,34
	Systematic	-	-
The Sample	2) Non-Probability Sampling		
Selection Technique	Accidental Sampling	3	13
of The Research	Quota Sampling	-	-
	Judgmental Sampling	16	69,6
	Snowball Sampling	-	-
	Sequential Sampling	-	-
	Theoretical Sampling	-	-

	Monographic	-	-
	Unspecified	1	4,34
	Total	23	100
Research Model	Qualitative	2	8,7
	Quantitative	18	78,3
	Mixed	3	13
	Total	23	100
Qualitative Research Design	Case Study	2	100
	Phenomenology	-	-
	Ethnography	-	-
	Theory Building	-	-
	Narrative Research	-	-
	Action Research	-	-
	Case Study	-	-
	Total	2	100
Quantitative Research Design	1) Non-Experimental Quantitative Research		
	Causal- comparative	-	-
	Relational	7	41,3
	Descriptive Survey	9	50
	Meta Analysis	1	4,34
	2) Quasi-Experimental	1	4,34
	Total	18	100
	Convergent Parallel	-	-
	Explanatory Sequential	3	100
	Exploratory sequential	-	-

Mixed Research Design	Embedded	-	-
	Transformative	-	-
	Multiphase	-	-
Total		3	100

As shown in Table 3, the sampling methods used in the studies are primarily divided into Probability and Non-Probability Sampling methods. Simple Random, Stratified and Cluster sampling techniques, which are among the probabilistic sampling techniques, were used once; the usage rate of each is 4.34%. Judgmental sampling, one of the non-probabilistic sampling techniques, was used 16 times in total and its rate was 69.6% in total. Random sampling was used in 13% of the studies (n=3). In one study, information on the sampling technique could not be found.

78.3% of the 23 studies (n=18) has used quantitative studies. Mixed studies take the second place with a rate of 13%. Qualitative studies take the last place with a rate of 8.7%.

Each model was handled within itself in terms of research designs. If the quantitative research designs are examined, it can be easily seen that half of the quantitative studies were conducted in the form of descriptive survey. Relational design was also used frequently with a rate of 41.3% while 4.34% of the quantitative studies were meta-analysis. The other 4.34% were made using a quasi-experimental design. All mixed studies have an explanatory sequential pattern, all of the research handled were case studies.

4.3. Findings On Data Collection Techniques

Table 4. Distribution of Data Collection Tools

	Frequency	Percentage
Observation	-	-
Semi-Structured Interview	5	18,6
Tests	1	3,7
Data Collection Tool Used	6	22,2
Survey	15	55,5
Scale	-	-
Documentation Technique	-	-

Researcher's Diary				
Total			27	100
Validity And Reliability Stated	Yes		15	65,2
	No		8	34,8
Total			23	100

Looking at data collection tools used in the studies, it is seen that the most frequent data collection tool is scales. In 55.5% of the studies, data were collected using scales. In the second place is the survey with a usage rate of 22.2%; The usage rate of the semi-structured interview form was determined as 18.6%. Test technique was used in only one of the studies. The collection rate of this was 3.7%.

65.2% of the studies gave information about the reliability and validity. In 34.8% of the studies, information on the subject could not be found.

4.4. Findings On Data Analysis

Table 5. Distribution of Data Analysis Techniques

		Frequency	Percentage
Qualitative Data Analysis Methods	Descriptive Analysis	1	16,6
	Content Analysis	4	66,8
	Statistics Not Used	1	16,6
	Descriptive + Procedural	-	-
Total		6	100
Quantitative Data Analysis Methods	Kolmogorov and Smirnov	2	4,3
	Independent T-Test	16	34,8
	One-Way ANOVA	12	26
	Simple Correlation	5	10,8
	Regression	3	6,6
	Chi-square Fit Test	3	6,6

Mann Whitney U test	2	4,3
Kruskal Wallis	3	6,6
Total	46	100

The studies constituting the sample mainly used qualitative and quantitative methods. The most frequently used quantitative analysis method in studies is the Independent T-test (f=16). The Independent t-test was followed by the One-way ANOVA with 12 times. The simple correlation technique was used 5 times and was the third most used technique. Regression, Chi-square Fit Test and Kruskal Wallis tests were used three times each. The least used quantitative data analysis techniques are Kolmogorov and Smirnov and Mann Whitney U tests with twice usage in total. Content analysis is the most widely used qualitative analysis method. Content analysis used in 4 studies totally is followed by descriptive analysis with one usage. In one study, statistics were not employed.

5. DISCUSSION AND CONCLUSION

This study aims to explore a general framework of the academic studies carried on the professional sense of belonging in Turkey to examine the approach in the field. Fourteen scientific articles, eight master's theses and only one doctoral theses of the studies on professional sense of belonging analyzed in the study. Considering the reasons why master's theses are so much more than doctoral theses, it can be shown that doctoral programs are rarer, master's programs are shorter and less labor-intensive (Gökmen et al., 2017).

Most of the studies (91.3%) were conducted in Turkish. Only two studies were in English. One of these two studies was a thesis and the other was an article. At this point, it can be said that a little more emphasis should be placed on English studies in order to contribute more to the international scientific world. Especially in articles, we can say that this is a more valid inference.

If we look at the type of university where the studies are conducted, it is seen that about three fourth of the studies are done in state universities. Among all the universities where the most studies on the subject were carried, four universities share the first place. Ankara University, İnönü University, Mersin University and Yeditepe University are the top universities with a ratio of 8.7%. What is remarkable here is that Yeditepe University, a private (foundation) university, shared the first place with state universities. Regarding the numbers of public universities and their

faculty members and students, it is plausible to conclude that most of the studies carried out in these public universities. Additionally, as number of private universities has started to increase in recent years, one can expect those private universities to have wider contribution on the subject matter.

Since the number of studies is limited, there is no year limitation. At this point, it can be said that the subject is a niche subject and offers a fairly new and broad opportunity for studies. The oldest study that could be reached was written in 2010. Looking at the last three years (2020,2021,2022), it is observed that there has been a regular increase in the number of the studies. This can be evaluated as the academic interest in professional sense of belonging has just begun to increase. Educational sciences are the field where approximately three-fourths of the total studies are conducted. It is followed by social sciences and health sciences. At this point, it can be said that professional sense of belonging has multidisciplinary value. In the coming years, it can be expected that research will be conducted on the professional belonging of employees in different fields.

While examining the sampling methods in the studies, a distinction was made between probability and non-probability sampling. Simple random, stratified and cluster sampling were used as probability sampling techniques. While most of the studies used non-probability sampling techniques, purposeful sampling was often used (about 70%). Purposeful sampling stands as a rich source of information when examining situations in detail (Büyüköztürk et al., 2012). This can be explained as purposeful sampling is relatively easier to manage and it better serves the researchers' aims.

Examining the models of the studies, it is seen that the majority of research methods used are quantitative ones. Proportionally, it corresponds to 78.3% of the studies. Quantitative research, by measuring the relationships between various variables with the help of measurement tools, converting them into numerical data aims to answer the research question as a result of statistical calculations (Creswell & Creswell, 2017). While the rate of use of mixed research models was 13% and the rate of qualitative studies remained at 8.7% indicate increasing the number of qualitative and mixed studies will help gain in-depth insight into professional sense of belonging.

The studies were classified into two research methods: namely qualitative and quantitative. Almost all of the quantitative studies were carried out with sampling models. In this type of research, it works on a sample selected from the population

and the attitudes and thoughts of the population are presented numerically (Creswell & Creswell, 2017). The sampling model basically has a descriptive point of view (Özdemir, 2016). In terms of drawing a general framework on the subject, the intensity of the survey studies is remarkable. It is seen that only case studies are used in qualitative studies. It is obvious that there is a need for studies to reflect this issue in depth, especially with phenomenological approaches. Professional sense of belonging is deeply related to experiences, thus qualitative methods are employed mostly to study the subject profoundly.

As Deloitte (2020) stated that money spent on professional sense of belonging shows that people's job satisfaction has a direct impact on their performance and job quality in professional life. However, it is needed to increase the number of studies on what can be done to reveal and to increase the sense belonging of the employees in which deprivations are experienced. The increasing interest on the subject in recent years can be interpreted as the importance of this subject for professional lives or careers would continue to grow in the future. For the business world, which is constantly in search of improving their work performance, the issue of professional belonging is at a key point and vital for continuing development.

6. SUGGESTIONS

Considering that only one of the studies is at the doctorate level, it is important to provide the necessary incentive to increase the number of high-level studies on the subject. Most of the studies reviewed were written in Turkish. In order to contribute more to international literature, studies in foreign languages should be encouraged.

Most of the studies were carried out in state universities. More interest in the subject in private universities will also contribute to the subject. It is seen that the majority of the studies are done in the field of education. Considering that the effect of the concept of professional sense of belonging on employee performance is important in other fields, it can easily be seen that there would be a need for new studies on the subject in different fields in the foreseeable future.

With the help of qualitative studies, it will be possible to see the insights on the subject and the thoughts of the employees in depth.

KAYNAKÇA

- Ataklı, A., Dikmentaş, E. ve Altınışik, S. (2004). Üniversite hastanelerinde çalışan yönetici ve klinik sekreterlerinin iş doyumunu. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 6(2).
- Bacanlı, H. (2004). *Sosyal ilişkilerde benlik: Kendini ayarlamamanın psikolojisi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, A. (1985). *Eğitim yöneticisinin iş doyumunu*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Baloğlu, N, Karadağ, E., Çalışkan N. ve Korkmaz, T. (2006). İlköğretim öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı ve iş doyumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 7(2), 345-358.
- Başaran, Ş. E. (1982). *Örgütsel davranışın yönetimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Bayram, L. (2005). Yönetimde yeni bir paradigma: örgütsel bağlılık, *Sayıştay Dergisi*, 59, 125-139.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21. baskı.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Celep, C. (2004). Meslek olarak öğretmenlik. C. Celep (Ed.), *Meslek olarak öğretmenlik* (3. baskı, ss. 23-49) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. New York: Sage publications.
- Cüceloğlu, D. ve Erdoğan, İ. (2015). *Öğretmen olmak bir cana dokunmak*. İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.
- Çakır, Ö. (2006). *Ücret adaletinin iş davranışları üzerindeki etkileri*, Ankara: Kamu İş Yayınları.
- Deloitte. (2020). 2020 Deloitte Global Human Capital Trends: The social enterprise at work: Paradox as a path forward. <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/at/Documents/human-capital/at-hc-trends-2020.pdf>
- Demirci, C., Arıkan, E. ve Onuk, D. (2018). Akademik Yayın Değerlendirme Formu. Yayınlanmamış Ölçüm Aracı.
- Doğan, Ö. (2018). *Öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlik mesleğinin imajı*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

- Erdoğan, İ. (1996). *İşletme yönetiminde örgütsel davranış*, İstanbul: Avcı Basımevi.
- Erdoğan, S. (2006). *Yeni yönetim anlayışı açısından aidiyet duygusu ve hizmet sektöründe bir uygulama*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Eskicumalı, A. (2005). Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği. Y. Özden (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* (4. baskı, ss.1-32) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arnold, H. J., & Feldman, D. C. (1986). *Organizational behavior*. New York: McGraw-Hill College.
- Gallup. (2016). How Employee Engagement Drives Growth. <https://www.gallup.com/workplace>
- Gamsız, Ş., Yazıcı, H. ve Altun, F. (2013). Öğretmenlerde A tipi kişilik, stres kaynakları, öz yeterlik ve iş doyumunu. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 1475-1488.
- Geçikli, F. (2012). *Kurum imajı*. Erzurum: Fenomen Yayıncılık.
- Gök, A. A., & Derin, N. (2014). Pazarlama bölümü öğrencilerinin meslek imajı algıları ve meslek imajını oluşturan faktörlerin belirlenmesine dair bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 28(2), 133-156.
- Gökmen, Ö. F., Uysal, M., Yaşar, H., Kırksekiz, A., Güvendi, G. M., & Horzum, M. B. (2017). Türkiye'de 2005-2014 yılları arasında yayınlanan uzaktan eğitim tezlerindeki yöntemsel eğilimler: bir içerik analizi, *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 1-25.
- Güneş, G. (2007). "Tek problemim imaj mı?" Türkiye gerçeğinde imaj meselesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(2), 230-236. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tk/issue/48938/624267>
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times*. London: Cassell.
- Harvard Business Review. (2017). *The value of employee engagement in the age of digital disruption*. <https://hbr.org/2017/04/the-value-of-employee-engagement-in-the-age-of-digital-disruption>
- Ilies, R. & Judge, T. A. (2004). An experience-sampling measure of job satisfaction and its relationships with affectivity, mood at work, job beliefs, and general job satisfaction. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 13(3), 367-389.
- İşgüden, B., ve Çabuk, A. (2006). Meslek etiği ve meslek etiğinin meslek yaşamı üzerindeki etkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(16), 59-86. <https://dergipark.org.tr/en/pub/baunsobed/issue/50334/651796>
- Karamustafaoğlu, O. ve Özmen, H. (2004). Toplumumuzda ve öğretmen adayları arasında öğretmenlik mesleğine verilen değer üzerine bir araştırma. *Değerler*

Eğitimi Dergisi, 2(6), 35-49.

Koustelios, A. D. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *The International Journal of Educational Management*, 15(7), 354-358.

Locke, E. A. (1976). The Nature and causes of job satisfaction. M.D. Dunnette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (s.1297-1349) içinde. Chicago: APA.

Meyer, J. P. ve Allen, N. J. (1990) The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization, *Journal of Occupational Psychology*, 63(1), 118.

Meyer, J. P. ve Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1, 61-89

Mumford E. (1991). Job satisfaction: A method of analysis. *Personnel Review*, 20(3), 11-19.

Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306

Özdemir, E. (2016). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2010). *Örgütsel davranış*. Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.

Özkaya, M. O., Kocakoç, İ. D. ve Kara, E. (2006). Yöneticilerin örgütsel bağlılıkları ve demografik özellikleri arasındaki ilişkileri incelemeye yönelik bir alan çalışması, *Yönetim ve Ekonomi*, 13(2), 77-96.

Oktay, A. (1991). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 187-193

Robins, K. (1999). *İmaj görmenin kültür ve politikası* (N. Türkoğlu, Çev. Ed.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Sarpkaya, R. (2005). Bir meslek olarak öğretmenlik. M. Gürsel, & M. Hesapçioğlu (Edt.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (2. baskı, ss. 51-76) içinde. Konya: Eğitim Kitabevi.

Schermerhorn, J. R., Hunt, J.G. & Osborn, R. N. (1994). *Managing organizational behavior*. NY: John. Willey & Sons, Inc.

Scott, C. & Dinham, S. (2003). The development of scales to measure teacher and school executive occupational satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 41, 74-86.

Shann, M. (1998). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *The Journal of Educational Research*, 92, 67-73.

The Society for Human Resource Management [SHRM]. (2020). *Employee Benefits*:

U.S. Employee Benefits in 2020. <https://www.shrm.org/hr-today/trends-and-forecasting/research-and-surveys/pages/benefits-report.aspx>

Sönmezer, M. G. (2007). *Millî Eğitim Bakanlığı'nda çalışan öğretmenler ile Millî Eğitim Bakanlığı'ndan emeklilik veya istifa nedeniyle özel eğitim kurumlarında çalışanların iş tatmin düzeylerinin karşılaştırmalı analizi*. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Şahan, H., 2007, *Üniversite öğrencilerinin sosyalleşme sürecinde spor aktivitelerinin rolü*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Şimşek, Ş. (1999). *Yönetim ve organizasyon*, İstanbul: Danışman Yayınları.

Şişman, M. (2008). *Eğitim bilimine giriş*. (Dördüncü baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Telman, N. ve Ünsal P. (2004). *Çalışan memnuniyeti*. İstanbul: Epsilon Yayınları.

Terzi, A. R. (2010). *Eğitim bilimine giriş*. (İkinci baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.

Tezcan, M. (2014). *Eğitim sosyolojisi* (14. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Türk Eğitim Derneği (2014). *Öğretmen gözüyle öğretmenlik mesleği*. Ankara: TED.

Türk Dil Kurumu (2022). http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&view=gts

Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of educational research*, 72(4), 577-625.

Varkey Gems Foundation (2013). Global Teacher Status Index. <https://www.varkeygemsfoundation.org/sites/default/files/documents/2013GlobalTeacherStatusIndex.pdf> adresinden erişildi.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zembylas, M. ve Papanastasiou, E. C. (2005). Modeling teacher empowerment: the role of job satisfaction. *Educational Research and Evaluation*, p 433-459.