



Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Muallim Rifat Faculty of Education



CİLT/ VOLUME: 6 SAYI/ ISSUE: 1
OCAK, 2024/ JANUARY, 2024

MUALLİM RIFAT EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ (MREFD)
JOURNAL OF MUALLİM RIFAT FACULTY OF EDUCATION

Yayın Kurulu/ Editorial Board

Sahibi/Owner

Prof. Dr. M. Ruhat YAŞAR

Editör/ Editor

Doç. Dr. Yakup DOĞAN

Editör Yardımcıları/ Associate Editors

Doç. Dr. Hüseyin AKAR

Doç.Dr. Tuba ALPTEKİN

Dr. Öğr. Üyesi Esra SARAÇ YILDIRIM

Dil Editörü/ Language Editor

Doç.Dr. Selvi DEMİR

Sekreteryaya/ Editorial Assistants

Arş. Gör. Dr. İlknur AKYILDIZ SARIBAŞ

Arş. Gör. Mehmet MARANGOZ

Hakem Listesi

Doç. Dr. Muhammed TUNAGÜR, Muş Alparslan Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KARNAS, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Esat YILDIRIM, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Habibe BİLGİLİ, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Yıldız Burcu DOĞAN, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Dr. Tolga KARA, Milli Eğitim Bakanlığı

İÇİNDEKİLER

Gönül GÜL YILDIZ, Hakan SARIÇAM

Öğretmenlerin Depresyon, Anksiyete, Stres Düzeyleri ve Psikolojik Yardım

Alma Tutumları

Sayfa 1-23

Yılmaz DEMİR

Çocukların Dijital Oyun Bağımlılıklarının İncelenmesi

Sayfa 24-42

Abdullah EKER

Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Mesleki Yeterlik Ölçeği

(ÖYEMYÖ): Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması

Sayfa 43-63

Editörden,

Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi'nin çok değerli yazarları, hakemleri ve okuyucuları,

2019 yılında yayın hayatına başlayan dergimizin altıncı yılının birinci sayısını sizlere sunmaktan mutluluk duyuyoruz. Dergimizin ulusal ve uluslararası saygın dizinlerde taranmasına yönelik çabalarımızın büyük bir özveri ile devam ettiğini siz değerli yazar ve okurlarımıza bildirmek isteriz. Dergimizin yayın hayatına başlamasından itibaren desteğini bizden esirgemeyen Kilis 7 Aralık Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. Mustafa Doğan KARACOSKUN'a ve Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dekanı Prof. Dr. M. Ruhat YAŞAR'a teşekkürü bir borç biliriz. Dergimizin bu sayısının yayınlamasında emeği geçen editör yardımcıları, Doç. Dr. Hüseyin AKAR'a, Doç. Dr. Tuba ALPTEKİN'e ve Dr. Öğr. Üyesi Esra SARAÇ YILDIRIM'a teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca dergimizin bu sayısında dizgi ve düzenleme aşamasında emekleri oldukça fazla olan Arş. Gör. Mehmet MARANGOZ'a teşekkür ederim.

*Bu sayıda, eğitim-öğretim alanında yapılan üç farklı çalışma ile huzurunuzda çıkmaktan mutluluk duyuyoruz. **Öğretmenlerin Depresyon, Anksiyete, Stres Düzeyleri ve Psikolojik Yardım Alma Tutumları, Çocukların Dijital Oyun Bağımlılıklarının İncelenmesi ve Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Mesleki Yeterlik Ölçeği (ÖYEMYÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması** adlı çalışmalar ile bu sayımızda yer alan tüm yazarlara ve bu çalışmalarını özveri ile değerlendiren hakemlere saygı ve şükranlarımı sunarım.*

Akademik hayatta yer alan tüm meslektaşlarımızı, öğretmenlerimizi, araştırma yapmaya gönüllü tüm öğrencilerimizi, yazarlarımızı dergimizin yeni sayısında çalışmalarını bizimle paylaşmaya ve bizlere hakem olarak katkı sunmaya davet ediyor, sizleri aramızda görmekten ötürü onur ve mutluluk duyacağımızı bilmenizi istiyorum.

Doç. Dr. Yakup DOĞAN



Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Muallim Rifat Faculty of Education

ISSN: 2667-5234



Öğretmenlerin Depresyon, Anksiyete, Stres Düzeyleri ve Psikolojik Yardım Alma Tutumları

Gönül GÜL YILDIZ¹, Hakan SARIÇAM²

Makale Bilgisi

ÖZET

Geliş Tarihi:
03.01.2024

Düzeltilme Tarihi:
24.01.2024

Kabul Tarihi:
25.01.2024

Basım Tarihi:
31.01.2024

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin depresyon, anksiyete, stres düzeyleri ve psikolojik yardım alma tutumlarının çeşitli değişkenler (cinsiyet, yaş, medeni durum, daha önce psikolojik yardım alma) açısından incelenmesidir. Bu araştırmanın amacı doğrultusunda veri toplamak için Kişisel Bilgi Formu, Depresyon Anksiyete Stres Ölçeği (DASÖ 21), Psikolojik Yardım Almaya İlişkin Tutum Ölçeği (PYAİTO-KF) kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen verilerin analizi için bağımsız örneklem t Testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi kullanılmıştır. Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin psikolojik yardım almaya ilişkin tutum puanları daha önce psikolojik yardım alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Daha önce psikolojik yardım almış olan öğretmenlerin psikolojik yardım almaya daha olumlu baktıkları görülmüştür. Cinsiyete yönelik psikolojik yardım alma tutumları için de anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre psikolojik yardım alma konusunda daha olumlu tutumlara sahiptir. Yapılan analizlerde cinsiyet, kıdem, medeni duruma göre depresyon puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Çalışmanın en çarpıcı bulgularından biri ise çalışmaya katılan öğretmenlerin orta düzeyde anksiyete ve depresyon ile hafif düzeyde strese sahip olmasıdır. Dolayısıyla öğretmenlerin ruh sağlığını iyileştirici uygulamaların ivedilikle yapılması önerilmektedir. Çalışma bulguları daha önceki benzer çalışmalar ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Depresyon, Anksiyete, Stres, Psikolojik Yardım Alma Tutumu

Teachers' Depression, Anxiety, Stress Levels and Attitudes to Seeking Psychological Help

Article Info

ABSTRACT

Received:
03.01.2024

Revised:
24.01.2024

Accepted:
25.01.2024

Published:
31.01.2024

The purpose of this study is to examine teachers' depression, anxiety, stress levels and attitudes towards receiving psychological help in terms of various variables (gender, age, marital status, previous psychological help). In order to collect the data of the study, Personal Information Form, Depression Anxiety Stress Scale (DASS 21), Attitudes Toward Seeking Professional Psychological Help Scale-Short Form (ATSPPHS-SF) were used. Independent samples t-Test and one-way analysis of variance (ANOVA), Pearson product moment correlation were used for the analysis of the data obtained from the scales. Based on the results, teachers' attitude scores towards receiving psychological help show a statistically significant difference compared to the status of receiving psychological help before. It has been observed that teachers who have received psychological help before have a more positive view of receiving psychological help. A significant variable was also found for

¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Sivas, Türkiye, gonulgulyildiz@hotmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-9418-4209>

² Doç. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, Türkiye, hakansaricam@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8723-1199>

attitudes towards receiving psychological help towards gender. Female teachers have more positive attitudes about receiving psychological help than male teachers. Depression scores in teachers do not differ statistically significantly according to gender, seniority, and marital status. One of the most striking findings of the study is that the teachers participating in the study had moderate levels of anxiety and depression and mild stress. Therefore, it is recommended that studies to improve the mental health of teachers be carried out immediately. The study findings were discussed in the light of the prior scholarly works.

Keywords: Depression, Anxiety, Stress, Attitude to Seeking Psychological Help

1. GİRİŞ

Günümüzde çalışma koşulları, insan ilişkileri ve hayat şartlarının zorlaşmasıyla, stres gibi olumsuz durumların kişilerde psikolojik olarak daha fazla etki bıraktığı söylenebilir. Antik Yunanistan'a kadar uzanan tıbbi metinlerde açıkça tanımlanmış en eski, iyi bilinen tıbbi bozukluklardan biridir (Fava ve Kendler, 2000). Son 10 yılda anksiyete bozuklukları ve depresyon en sık görülen psikiyatrik bozukluklar arasındadır (Kalin, 2020; Sarıçam, 2018). Anksiyete, diğer adıyla kaygı bozukluğu, yakın gelecekte yaşanabilecek istenmeyen olaylara karşı kişinin her an hazırlıklı olmaya çalışmasını ifade eden bir ruh halidir (Sarıçam, 2018; Şahin, 2019). Birey bulunduğu anda yaşayabileceği olumsuz gelişmelere veya ileriki zamanda meydana gelebilecek tehlikelere karşı alarm durumundadır (Craske vd., 2011; Fanselow, 1988). Her durumun en olumsuz senaryosunun gerçekleşeceğini, aniden kötü bir durumla karşı karşıya kalacağını düşünen kişi kalp çarpıntısı, ellerde titreme, terleme gibi fiziksel değişiklikler gösterir (Karamustafalıoğlu, Akpınar, 2010; Karamustafalıoğlu ve Yumrukçal, 2011; Şahin, 2019). Anksiyete ve depresyonun çoğunlukla beraber görüldüğü söylenebilir. Anksiyeteye tanı koymak daha kolay olsa da depresyon daha sinsi ilerleyebilir (Kafes, 2021). Depresyon, depresif bir ruh hali, eylemlere karşı ilgisiz olma, aşırı uyku hali ya da uyumama, yorgunluk, suçluluk, değersizlik gibi belirtiler gösteren depresif ruh hali olarak tanımlanmaktadır (Fried ve Nesse, 2015). Bir kişinin depresyonda olduğunun göstergelerini Brown ve Harris (1989), Flett, Blankstein ve Martin (1995) kişilerin günlük yaşamlarına devam etmeleri onlar tarafından kayıp, yenilgi ve yoksunluktur. Bir faaliyete giriştiklerinde başarısızlık beklerler. Karşılaştıkları küçük eksiklikler için kendilerini eleştirebilirler ve kendileri hakkındaki olumsuz düşünceleri doğrulayan kanıtlar arayabilirler. Depresif kişiler olumsuz deneyimleri genelleştirir ve durumlarının daha olumlu yanlarını görmezden gelirler. Sıklıkla düşünme süreçlerinin yavaşladığından, dikkatlerinin dağıldığından ve konsantre olamadıklarından şikâyet ederler. Depresif kişiler için karar vermek de sorun teşkil eder. Depresyondaki kişiler kararsızdır, daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarlar ve yanlış karar vermekten korkarlar. Bir seçim yapma ve bir taahhütte bulunma işinin ne pahasına olursa olsun kaçınılması gereken ezici bir görev olduğunu düşünürler. Depresif kişiler genellikle işlerini erteler, taleplerden ve sorumluluklardan kaçınırlar. Sosyal aktivitelerden de çekilme eğilimi içindedirler, yakın ilişkileri gergin ve çatışmalı olma eğiliminde oldukları şeklinde ifade etmiştir (Akcan ve Taşören, 2020; Yılmaz, 2015).

Goodwin (2020) depresyonun 2030 yılına kadar insan yaşamını engelleyen durumların önde gelen üç nedeninden biri olması gerektiğini ifade etmiştir (Goodwin, 2020). Uzun süre devam eden depresyon, şiddetli olduğunda önemli bir sağlık sorunu haline gelir. Depresyon kişinin acı çekmesine, iş, okul ve aile hayatında birtakım olumsuzluklar yaşamasına sebep olabilmektedir (Dikmen, 2020). Amerikan Psikiyatri Birliği'ne (APA) göre depresyon, insanın duygu durumunda önemli bir değişikliğin meydana geldiği, sıklıkla işlevsel yetersizlik ve düşük yaşam

kalitesi ile ilişkilendirilen bir zihinsel bozukluktur (Köroğlu, çev. 2014). Kişinin hayattan aldığı zevk ortadan kalkar ve kendisini derin bir keder içinde hisseder, karamsar fikirler, pişmanlık ve suçluluk duygusu hâkim olur (Can, 2020; Çevik, 1993; Luck ve Luck-Sikorski, 2021). Bildirilen yaygın belirtiler; üzüntü, ilgisizlik, isteklendirme, ilgide ve yoğunlaşmada azalma, belirgin yorgunluk, artan veya azalan uyku ve iştah, suçluluk duyguları ve bozulmuş benlik saygısı ve kendine güvendir (Klein, 2010).

Dünya Sağlık Örgütü'nün (DSÖ) 2017 verilerine göre, 2005'ten 2015'e kadar %18'lik bir artışla dünyada 300 milyondan fazla insanın depresyonda olduğuna işaret etmiştir. Dünya Sağlık Örgütüne göre bir önlem alınmadığı takdirde, gelecekte her 4 kişiden biri nörolojik ya da ruhsal rahatsızlık geçirme riski taşımaktadır (Silva ve Loureiro, 2018). Bireyin hayatının belirli döneminde yaşadığı yoğun stresten sonra depresyon görülme olasılığı yaklaşık %80'dir ve dolayısıyla stres, depresyonun önemli bir sebebi durumundadır (Alper, 2012; Can, 2020). Stresiz bir yaşamın makul veya arzu edilen bir şey olmadığı düşünülebilir. Hatta öyle ki makul dozlarda olan stres, motive edici olabilir ve iş performansını artırabilir (Racapova ve Tekin, 2020). Öte yandan, makul olmayan miktarlarda stres, sıkıntıya dönüşebilir. Psikolojik sıkıntı, kişinin kontrolünün olmadığı olumsuz bir olay olarak tanımlanmaktadır (Ferguson, Frost ve Hall, 2012). Meslek grupları içerisinde öğretmenlik mesleğinin en stresli meslek gruplarından biri olduğu söylenebilir. Öğretmenler, öğrencilerin okul dışı davranışları, okul idaresi ile ilgili sıkıntılar, devletin eğitim politikaları gibi üzerinde çok az kontrole sahip oldukları veya hiç kontrol edemedikleri olumsuz birçok olayla karşılaşır ve bu durumlar sıkıntı oluşturabilir (Agyapong vd., 2022). Bunların yanında iş yükü, öğrenci sayısı, ders saatleri, okul şiddeti, öğrenciler ve aileleri ile ilişkiler, çalışma koşulları, öğretmenlerde stres oluşturabilir (Silva ve Loureiro, 2018). Yaşanılan yoğun stres, anksiyete ve depresyon insanların tek başlarına altından kalkamayacağı seviyelere gelebilir. Bu gibi durumlarda öğretmenlerin yardım almaya ihtiyaçlarının daha fazla olduğu düşünülebilir.

Yardım alma veya yardım alma davranışıyla ilgili çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Kişi varlığını tehdit eden herhangi bir durumla karşılaştığında ve bu durumu kendi içinde çözmesi mümkün olmadığında dış kaynaklardan faydalanmak istemesi yardım almadır (Cornally ve McCarthy, 2011). Bir başka tanıma göre, kişinin tek başına başa çıkamadığı konularda alanında yetkin kişilerden yardım almasıdır (Chandrasekara, 2016). Yardım almayı etkileyen diğer bir husus da bireyin yardım alma ihtiyacının olduğunu kabul etmesidir (Türküm, 2004). Yardım alma gerekliliği olduğu halde yardım alması gerektiğini kabul edenlerin oranı 6'da birdir. Birçok insan yaşadıkları sorunu inkâr edip psikolojik yardım almayı düşünmediklerini ifade edebilmektedir (Türküm, 2000). Bireylerin zamanı, çabası ve kaynakları göz önüne alındığında bir problemin çözülebileceğine karar vermek, belki de yardım arama sürecindeki tüm adımların en önemlisidir. (O'Donnell, 1994). Depresyon ve anksiyetenin çok yaygın oluşu, süregelenleşme ihtimalinin olması, intihar gibi önemli riskler taşıması depresyon ve anksiyetenin tedavisinin önemi artırmaktadır (Başoğlu, 2015). Yapılan çalışmalarda depresyon ve anksiyete tanısı alıp tedaviye yanıt veren ya da olumlu gelişme gösteren kişilerin yaşam kaliteleri ve fonksiyonelliklerinde artış olmaktadır (Aydemir, 2011). Emişçi'nin (2011) evlilik ilişkilerindeki sorunlar nedeniyle Evlilik Terapileri Enstitüsü (ETE), Cinsel Sağlık Enstitüsü Derneği (CİSED) merkezlerine başvuruda bulunan 60 gönüllü bireye psikolojik yardım öncesi ve sonrasında anket uygulanmıştır. Psikolojik yardımın olumlu katkılar sağladığı, ilaç kullanımındaki bağımlılığı da azalttığı görülmüştür. Yılan'ın (2007) Amasya'da iki farklı lisede 10'ar gönüllü öğrenci ile yaptığı çalışmada psikolojik danışmanın öğrencilerin içten denetim düzeylerinde

artış meydana getirip getirmediği araştırılmıştır. Liselerden birindeki çalışma grubunda psikolojik yardımın içten denetimde artma sağladığı; ancak diğer lisedeki çalışma grubunda artma sağlamadığı görülmüştür.

1.1. Araştırmanın Amacı

Ruh sağlığı, bireyin farkında olduğu iyi olma durumunu ifade etmektedir (Klai ve Bahrin, 2020). Ruh sağlığı sorunları için yardım aramak, zihinsel durumu değerlendirmeye, doğru tanıyı koymaya ve ardından profesyoneller tarafından ruh sağlığının müdahalesine ve yönetilmesine yönelik ilk adımdır. Ruh sağlığı hizmetlerinin getirdiği mali yük, hizmetin verildiği yere ulaşım zorluğu, tedaviye ihtiyacının olmadığını düşünmek veya tedavinin etkinliği konusunda olumsuz algı, damgalanma gibi kişisel görüşler yardım almayı engelleyen birkaç sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Clement, Schauman, Graham, 2015; Ibrahim, Mohd Safien, Siau ve Shahar, 2020). Ruhsal bozukluğu olan bireyler, toplum normlarından saptığı düşünülen davranış ve görünümünden dolayı toplum tarafından sıklıkla etiketlenmekte ve damgalanmaktadır. Damga, toplumun istenmeyen olarak gördüğü ve bireyin toplumdaki dışlanmasına yol açan bir niteliği ifade eder. Olumsuz klişeler, önyargılar ve ayrımcılık içselleştirilebilir ve bir bireyde kendini damgalama olarak tanımlanan yetersizlik ve düşük benlik saygısı duyguları yaratabilir. Asya topluluklarındaki akıl hastalığı damgası, özellikle akıl hastasının aile üyeleri için “yüzünü kaybetme” fikriyle ilişkilendirilmiştir. 90.189 katılımcıyı içeren 144 çalışmanın yakın tarihli bir incelemesi, damgalamanın yardım aramanın önündeki en büyük 10 engelden dördüncüsü olduğunu göstermiştir (Clement, Schauman, Graham, 2015; Ibrahim, Mohd Safien, Siau ve Shahar, 2020). Yardım alma tutumlarını etkileyen diğer bir faktör ruh sağlığı okuryazarlığıdır. Ruh sağlığı okuryazarlığı, bireyin ruhsal bozuklukları tanımaya, yönetmesine ve önlemesine yardımcı olan ruh sağlığına ilişkin bilgi ve inançları olarak tanımlanan sağlık okuryazarlığı kavramının bir yüzüdür. Bu nedenle ruh sağlığı okuryazarlığı, psikiyatrik bozuklukların belirtilerini anlamak ve uygun tedavi için bir uzmana başvurma ihtiyacı anlamına gelir. Pek çok insan psikiyatrik bozukluklar hakkında doğru bilgi almaz ve yanlış veya yanıltıcı bilgiler onları uygun tıbbi bakımdan ve uygun destekten mahrum bırakabilir (Ibrahim vd., 2019). Destek almak diğer insanlarla iletişim kurmayı gerektirdiğinden ruhsal sıkıntı yaşayan birçok insan profesyonel yardım almak yerine, kendileri başa çıkmayı çalışır ya da arkadaşlarıyla veya ailesiyle konuşmayı tercih eder (Goodwin, 2020).

Öğretmenlik, asırlardır sayısız mesleğin ortaya çıkıp sonra da yok olduğunu düşünürsek yeri herhangi bir şey ile değiştirilemeyecek ve doldurulamayacak bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Geleceğe insan yetiştirerek yön veren, yetiştirdiği insanlar üzerinde bazen anne babadan daha fazla emeği olan öğretmenliğin önemi birkaç örnek vererek anlatılamayacak kadar çoktur (Ayas, 2009). Bu kadar büyük bir öneme sahip olan öğretmenlerin mesleklerini daha iyi icra edebilmeleri, öğrenme ve öğretme motivasyonlarını diri tutabilmek adına kendilerini her koşulda geliştirebilmeleri için iyi bir ruh haline sahip olmaları gerektiği söylenebilir. Öğretmenlerin meslek hayatında karşılaşmaları muhtemel olan kalabalık sınıf, sınıf düzeyleri, olumsuz anne baba tutumları, idare ile yaşanabilecek görüş ayrılıkları, meslektaşlar ile iletişim sorunları; özel hayatında yaşadığı kayıp, yalnızlık, maddi sorunlar, hastalıklar gibi sebeplerle depresyon veya anksiyete bozuklukları görülebilir. Yardım alarak bu sorunların üstesinden gelebilir ve mesleğine sorunsuz bir şekilde devam edebilir. Yardım alma konusundaki olumsuz tutumları ise depresyon ve anksiyetenin ilerlemesine, uzun bir süre daha devam etmesine, mesleklerini icra etme konusunda yetersiz olmalarına, hayat kalitelerinin

bozulmasına sebep olmaktadır (Karadağ, 2019). Bu konuda diğer ülkelerde yapılmış çeşitli araştırmalara bakıldığında öğretmen depresyon ve stres düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Kanada Öğretmenler Federasyonu'na (2001) göre Kanadalı öğretmenlerin de yüksek düzeyde stres yaşadıkları saptanmıştır. Ankete katılan on öğretmenden altısı, şimdiki işlerinin iki yıl öncesine göre daha stresli olduğunu ifade etmiştir. 2006 Ontario College of Teachers yıllık araştırması, Ontario öğretmenlerinin yüksek düzeyde stres yaşadıklarını ve öğretmenlerin %13'ünün sürekli stresli hissettiklerini belirttiğini ortaya koymuştur (Ferguson vd., 2012; Jamieson, 2006). Ontario College of Teachers 2001 yılı eğitim mezunları arasında bir anket yapmış ve öğretmenlerin mesleği bırakmasının ikinci en büyük nedeninin çalışma koşullarının çok stresli olması olduğunu ortaya çıkarmıştır (McIntyre, 2006; Ferguson vd., 2012).

Öğretmenler depresyon hakkında yeterli bilgi sahibi olduklarında, içinde buldukları durumun sebeplerini araştırmaya yönelik emek sarf etmekte fakat içinde buldukları ruhsal problemlere karşı ilgisiz bir tavır sergilediklerinde, mesleklerini iyi bir şekilde yapmalarına engel olacağı ve böylece sıkıntılı bir eğitim süreci yaşayacakları ifade edilmektedir (Karadağ, 2019; İzgiş, 2019). Toplumumuzun geleceği olarak görülen gençlerimizin yetiştirilmesinde çok büyük bir öneme sahip olan ve ülkemizin kalkınmasında önemli rol oynayan öğretmenlerin (Recepoglu, 2013; İzgiş, 2019) depresyon durumlarının araştırılması ve yardım almaya karşı tutumlarının incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Alan yazılarına bakıldığında daha çok üniversite ve lise öğrencilerinde depresyon ve yardım alma tutumlarının incelendiği görülmektedir. Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular anksiyete ve depresyon belirtisi gösteren öğretmenler için ruh sağlığının olumsuz etkilenmesine izin vermeden önleme programlarının geliştirilmesi için fikir olacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri ile psikolojik yardım alma tutumları arasında ilişkileri incelemektir. Bu bağlamda ayrıca iş yükünü, öğrenci davranışlarını ve çalışma koşullarını iyileştirmeye yönelik çabalar, öğretmenler arasında stresin azalmasını ve dolayısıyla depresyon ve kaygı düzeylerinin düşmesini de sağlayacağı düşünülmektedir

1.2. Araştırma Problemi

Öğretmenlerin depresyon, anksiyete, stres düzeyleri ile psikolojik yardım almaya yönelik tutumları ne düzeydedir?

1.2.1. Araştırma soruları

$H_{0(A)}$ = Öğretmenlerde depresyon ve psikolojik yardım alma tutumları arasında ilişki var mıdır?

$H_{0(B)}$ = Öğretmenlerin psikolojik yardım almaya ilişkin tutumları cinsiyete göre değişiklik göstermekte midir?

$H_{0(C)}$ = Öğretmenlerde depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri cinsiyete göre değişiklik göstermekte midir?

$H_{0(D)}$ = Öğretmenlerde psikolojik yardım almaya yönelik tutum, depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri kıdeme göre farklılık göstermekte midir?

$H_{0(E)}$ = Daha önce psikolojik yardım alanların depresyon düzeyleri yardım almayanlara göre ne düzeydedir?

$H_{0(F)}$ = Öğretmenlerin psikolojik yardım alma tutumları medeni duruma göre farklılık gösterir mi?

2. YÖNTEM

Araştırmada, öğretmenlerin depresyon, anksiyete, stres ve psikolojik yardım alma tutumları arasındaki ilişkilerin farklı değişkenlere göre saptamak üzere ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama desenlerinde olayların olduğu gibi tanımlanması amaçlanır. Bahsedilen durumda, bireyde veya nesnede herhangi bir değişiklik olmadığı gibi; herhangi bir dış etki de söz konusu değildir. İlişkisel tarama modelleri olarak bilinen araştırma desenleri, iki veya daha fazla değişken arasında gözlenen değişimi veya bu değişimin boyutunu belirlemeye çalışır (Karasar, 2005).

2.1. Araştırma Grubu

Araştırmanın katılımcıları; resmi ve özel olmak üzere çeşitli illerde lise, ortaokul, ilkokul ve anaokulunda görev yapan her branştan 315 öğretmeni kapsamaktadır. Öğretmenlerin 202'si kadın, (%64.1), 113'ü (%35.9) erkektir. Örneklemi oluşturan bireylerin yaş ortalamaları 38.29 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların 244'ü evli (%77.5) ve 71'i bekârdır (%22.5). Öğretmenlerin 257'si lisans mezunu (%81.6), 57'si yüksek lisans mezunu (%18.1), 1'i de doktora mezunudur (0.3). Öğretmenlerin % 86.3'ü daha önce depresyon tanısı aldıklarını, % 13.7'si ise daha önce depresyon tanısı almadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin %77.5'i psikolojik yardım alma deneyimine sahip olmadıklarını, %22.5'i ise sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Öğretmenlerin kişisel bilgilerini öğrenmek için 'Kişisel Bilgi Formu' araştırmacılar tarafından oluşturulmuş; öğretmenlerin depresyon ve yardım alma tutumlarını etkileyeceği düşünülen kişisel değişkenleri içeren ifade ve sorular bulunmaktadır. Anket içerisinde katılımcıların cinsiyet, yaş, aylık gelir, medeni durum, öğretmenlikte ve bulunduğu okulda geçirilen yıl, okuttuğu sınıfların ortalama öğrenci sayısı, haftalık ders saati, bakmakla yükümlü olduğu kişiler, çocuk sayısı, daha önce depresyon tanısı ve psikolojik yardım alıp almadığı, ailede depresyon geçirmiş birinin olup olmadığına dair sorular bulunmaktadır.

Depresyon Anksiyete Stres Ölçeği-21 (DASÖ 21)

21 maddeden oluşan DASÖ-21, DASÖ42'nin kısaltılmış halidir. Ölçeğin Türkçe standartizasyon çalışmaları Sarıçam (2018) tarafından gerçekleştirilmiştir. Depresyon, anksiyete ve stres alt boyutlarına ait 7 ifade bulunan ölçek 0-3 arasında puanlanmaktadır. Bireyin son 10-15 günü esas alması istenir. Ölçeğin uyarlama çalışmasında Cronbach alfa değerleri .75 ile .82 arasındadır. Şimdiki çalışmada ise bu katsayılar .70 ile .75 arasındadır. Ölçek puanlamasının bir skala tablosu olu belirli aralıklar vardır. Bir başka ifadeyle ölçekte kesme puanları olup tanı koyulabilmektedir.

Psikolojik Yardım Almaya İliştin Tutum Ölçeği (PYAİTO-KF)

On maddelik ölçek Fischer ve Farina (1995) tarafından uzun versiyonunun kısaltılarak oluşturulmuştur. Ölçekteki ifadeler 1-4 şeklinde puanlanmaktadır. Ölçeğin Türkçe

standardizasyon çalışmaları Topkaya (2011) tarafından yapılmıştır. DFA uyum iyiliği değerleri ($\chi^2/sd = 3.26$, AGFI= .92, GFI= .96, CFI= .94, RMSEA= .07 ve SRMR= .05) şeklinde bulunmuştur. PYAİTÖ-KF'nin Cronbach alfa değeri .76 hesaplanmıştır. Başka bir uyarılma çalışmasında ise bu değer .77 olarak bulunmuştur (Gürsoy, 2014). Bu araştırmada PYAİTÖ-KF'nin iç tutarlık katsayısı ,71 olarak hesaplanmıştır.

2.3. Veri Toplama Süreci

Sivas CÜ Sosyal Bilimler Etik Kuruluna çalışmanın yapılabilirliği ile ilgili başvuru yapılmış, 04/05/2022 tarih ve 06 numaralı kararı ile olur alınmıştır. Öğretmenlerin mental durumları ile ilgili eğitim yönetimi tezli/tezsiz yüksek lisans öğrencilerine (hepsi öğretmen) ihtiyaç analizi yapılmış ve bu analizin sonucunda depresyon ve psikolojik yardım almaya yönelik tutumlarının incelenebileceği ile ilgili bir yargı oluşmuştur. Daha sonra bu kavramları değerlendirecek ölçekler araştırılmıştır. Çalışmalarda sıklıkla kullanılan DASÖ21, PYAİTÖ-KF ve Kişisel Bilgi Formu hazırlanarak bir uygulama formu hazırlanmıştır. Maddeler 'Google forms'a aktarılıp bir link oluşturulmuş ve öğretmenlerin yer aldığı sosyal medya platformlarından paylaşılmıştır. Toplanan veriler SPSS-17 ortamına aktarılmış ve verilere normallik testine ilişkin sonuçlar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Ortalama, Standart Sapma, Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

	Min	Maks	X	SS	Çarpıklık	Basıklık
Stres	.00	21.00	7.55	5.87	.72	-.34
Anksiyete	.00	21.00	11.42	6.67	-.07	-1.25
Depresyon	.00	21.00	9.10	6.73	.33	-1.12
PYAİT	15.00	37.00	26.14	3.56	.90	2.36

Tablo 1'de görüldüğü üzere çarpıklık değerleri ± 1 arasında, basıklık değerleri ise ± 3 arasındadır. Hair, Black, Babin ve Anderson (2010) çarpıklık değerleri ± 2 arasında, basıklık değerleri ise ± 7 arasında olduğunda normal dağılım varsayılabilceğini belirtmiş, bu yüzden parametrik testler kullanılmıştır. İki birimli karşılaştırmalarda bağımsız örneklem t testi, üç ve daha fazla birimli karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve değişkenler arası ilişkileri saptamak için Pearson momentler çarpımı ilişki analizinden yararlanılmıştır. Güven aralığı olarak %95 temel alınmıştır.

3. BULGULAR

Korelasyona İlişkin Bulgular

Öğretmenlerde stres, anksiyete, depresyon ve psikolojik yardım almaya ilişkin tutum arasında korelasyon varlığını sınamak için verilere Pearson momentler çarpımı ilişki analizi kullanılmış, analiz bulguları Tablo 2'de yansıtılmıştır.

Tablo 2. DAS ve PYAİT arasındaki ilişkiler

Değişken	1.S	2.A	3.D	4.PYAİT
1.Stres	-	.59**	.66**	-.12*
2.Anksiyete		-	.62**	-.14**
3.Depresyon			-	-.13*
4.PYAİT				-
Ortalama	7.55	11.42	9.10	26.14
Ss	5.87	6.67	6.73	3.56

**p<.01, *p<.05 PYAİT: Psikolojik Yardım Almaya İlişkin Tutum

Tablo 2’de görüldüğü üzere stres, anksiyete ve depresyon arasında $p<.01$ önem düzeyinde orta düzeyde pozitif anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Psikolojik yardım almaya ilişkin tutum ile stres, anksiyete ve depresyon arasında düşük düzeyde negatif yönlü ilişkiler tespit edilmiştir (sırasıyla $r=-.12, -.14, -.13$). Bir diğer ifadeyle öğretmenlerde stres, anksiyete ve depresyon arttıkça psikolojik yardım almaya ilişkin olumlu tutum azalmaktadır. Stres düzeyleri arttıkça anksiyete ve depresyon artmakta ayrıca anksiyete arttıkça depresyon düzeyleri artmaktadır. Kesme puanları esas alındığında çalışmaya katılan öğretmenlerin orta düzeyde anksiyete ve depresyon ile hafif düzeyde strese sahip olduğu dikkat çekmektedir.

4. KARŞILAŞTIRMA İSTATİSTİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

4.1. Cinsiyete göre Öğretmenlerin Stres, Anksiyete, Depresyon ve Psikolojik Yardım Almaya İlişkin Tutum Ölçeğinden Aldıkları Ortalama Puanlara İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin cinsiyetine bağlı olarak stres, anksiyete, depresyon ve psikolojik yardım alma tutumu ortalama toplam puanlarının değişip değişmediğini saptamak için bağımsız örneklem t testi yapılmış olup bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin Stres, Anksiyete, Depresyon ve Psikolojik Yardım Almaya İlişkin Tutumu Ortalama Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	X	Ss	t	p
Stres	Erkek	113	8.25	6.87	1.47	.14
	Kadın	202	7.16	5.21		
Anksiyete	Erkek	113	12.58	7.03	2.28	.02
	Kadın	202	10.76	6.39		
Depresyon	Erkek	113	9.91	7.46	1.52	.13
	Kadın	202	8.65	6.27		
Psikolojik Yardım Arama	Erkek	113	26.47	4.73	1.07	.28
	Kadın	202	25.95	2.68		

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin stres puanları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma göstermemektedir ($t=1.47$; $p>0.05$). Erkek öğretmenlerin stres puanları ($X=8.25$) anlamlı fark olmasa da kadın öğretmenlerin stres puanlarından ($X=7.16$) daha yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin anksiyete puanları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma

göstermektedir ($t= 2.28$; $p<0.05$). Erkek öğretmenlerin anksiyete puanları ($X=12.58$) kadın öğretmenlerin anksiyete puanlarından ($X=10.6$) daha yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin depresyon puanları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma göstermemektedir ($t=1.52$; $p>0.05$). Erkek öğretmenlerin depresyon puanları ($X=9.91$) anlamlı fark olmasa da kadın öğretmenlerin depresyon puanlarından ($X=8.65$) daha yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin psikolojik yardım almaya ilişkin olumlu tutum puanları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma göstermemektedir ($t= 1.07$; $p>0.05$). Erkek öğretmenlerin yardım alma puanları ($X=26.474$) kadın öğretmenlerin puanlarından ($X=25.954$) daha yüksek çıkmıştır.

4.2. Kıdeme göre Öğretmenlerin Stres, Anksiyete, Depresyon ve Psikolojik Yardım Almaya İlişkin Tutum Ölçeğinden Aldıkları Ortalama Puanlara İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin stres, anksiyete, depresyon ve psikolojik yardım alma tutumu ortalama toplam puanlarının kıdeme göre değişip değişmediği tek yönlü varyans (ANOVA) analizi ile hesaplanmış ve bulgular Tablo 4' te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Stres, Anksiyete, Depresyon ve Psikolojik Yardım Almaya İlişkin Tutumlarının Kıdeme Göre ANOVA Testi Sonuçları

Değişken		K.T	Sd	K.O	F	p	Farkın Kaynağı
Stres	Gruplar arası	171.37	3	57.12	1.67	.17	-
	Gruplar içi	10,658.62	311	34.27			
	Toplam	10,829.99	314				
Anksiyete	Gruplar arası	227.59	3	75.86	1.72	.16	-
	Gruplar içi	13,756.93	311	44.23			
	Toplam	13,984.52	314				
Depresyon	Gruplar arası	232.04	3	77.35	1.72	.16	-
	Gruplar içi	13,999.51	311	45.01			
	Toplam	14,231.54	314				
Psikolojik yardım	Gruplar arası	160.66	3	53.55	4.36	.00	21 yıl
	Gruplar içi	3,816.47	311	12.27			üzeri > 1-7 yıl, 8-14 yıl ve 15-20 yıl
	Toplam	3,977.13	314				

Tablo 4' te görüldüğü üzere öğretmenlerin kıdeme göre stres ($F_{(3-314)}=1.67$, $p>.05$), anksiyete ($F_{(3-314)}=1.72$, $p>.05$), depresyon ($F_{(3-314)}=1.72$, $p>.05$) puanlarının farklı olmadığı ancak yardım almaya ilişkin tutum puanlarının ($F_{(3-314)}=4.36$, $p<.01$) farklı olduğu görülmüştür.

4.3. Medeni Duruma göre Öğretmenlerin Stres, Anksiyete, Depresyon ve Psikolojik Yardım Almaya İlişkin Tutum Ölçeğinden Aldıkları Ortalama Puanlara İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin stres, anksiyete, depresyon ve psikolojik yardım alma tutumu ortalama toplam puanlarını medeni duruma göre farklılaşmasını değerlendirmek için bağımsız örneklem t testinden yararlanılmış bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin Stres, Anksiyete, Depresyon ve Yardım Almaya İlişkin Tutum Puanlarının Medeni Duruma Göre T Testi Sonuçları

Değişkenler	Medeni		X	Ss	t	p
	Durum	N				
Stres	Evli	244	7.36	5.69	-.95	.33
	Bekâr	71	8.20	6.46		
Anksiyete	Evli	244	11.29	6.73	-.65	.52
	Bekâr	71	11.86	6.50		
Depresyon	Evli	244	8.93	6.67	-.81	.42
	Bekâr	71	9.69	6.96		
Psikolojik yardım	Evli	244	25.95	3.17	-1.44	.15
	Bekâr	71	26.79	4.62		

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin stres puanlarında medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark görülmemektedir ($t = -.95$; $p > 0.05$). Bekâr öğretmenlerin stres puanları ($X=8.20$) anlamlı fark olmasa da evli öğretmenlerin stres puanlarından ($X=7.36$) daha yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin anksiyete puanlarında medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark görülmemektedir ($t = -.65$; $p > 0.05$). Bekâr öğretmenlerin anksiyete puanları ($X=11.86$) anlamlı fark olmasa da evli öğretmenlerin anksiyete puanlarından ($X=11.29$) daha yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin depresyon puanlarında medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark görülmemektedir ($t = -.81$; $p > 0.05$). Bekâr öğretmenlerin depresyon puanları ($X=9.69$) anlamlı fark olmasa da evli öğretmenlerin depresyon puanlarından ($X=8.93$) daha yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin psikolojik yardım almaya ilişkin olumlu tutum puanlarında medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark görülmemektedir ($t = -1.44$; $p < 0.05$). Bekâr öğretmenlerin psikolojik yardım almaya ilişkin olumlu tutum puanları ($X=26.79$) anlamlı fark olmasa da evli öğretmenlerin puanlarından ($X=25.95$) daha fazla olduğu görülmektedir.

4.4. Depresyon, Anksiyete ve Stres Tanısı Alma Durumuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin stres, anksiyete, depresyon ve psikolojik yardım almaya ilişkin tutum ortalama toplam puanlarının daha önce depresyon tanısı alıp almamaya göre farklılaşmasını değerlendirmek için bağımsız örneklem t testi kullanılmış, bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin Stres, Anksiyete, Depresyon ve Yardım Almaya İlişkin Tutum Puanlarının Depresyon Tanısı Almaya Göre t Testi Sonuçları

Değişkenler	Tanı	N	X	Ss	t	p
Stres	VAR	43	5.63	3.88	-3.19	.00
	YOK	272	7.85	6.08		
Anksiyete	VAR	43	8.26	5.55	-3.90	.00
	YOK	272	11.92	6.71		
Depresyon	VAR	43	5.91	4.86	-4.36	.00
	YOK	272	9.61	6.85		
Psikolojik Yardım	VAR	43	26.16	2.41	.71	.94
	YOK	272	26.13	3.71		

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin stres puanları daha önce depresyon tanısı alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma göstermektedir ($t = -3.19$; $p < 0.01$). Daha önce depresyon tanısı alan öğretmenlerin stres puanları ($X = 5.63$), daha önce depresyon tanısı almayan öğretmenlerin stres puanlarından ($X = 7.85$) daha düşük çıkmıştır. Öğretmenlerin anksiyete puanları daha önce depresyon tanısı alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma göstermektedir ($t = -3.90$; $p < 0.01$). Daha önce depresyon tanısı alan öğretmenlerin anksiyete puanları ($X = 8.26$), daha önce depresyon tanısı almayan öğretmenlerin anksiyete puanlarından ($X = 11.92$) daha düşük çıkmıştır. Öğretmenlerin depresyon puanları daha önce depresyon tanısı alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma göstermektedir ($t = -4.36$; $p < 0.01$). Daha önce depresyon tanısı alan öğretmenlerin depresyon puanları ($X = 5.91$), daha önce depresyon tanısı almayan öğretmenlerin depresyon puanlarından ($X = 9.61$) daha düşük çıkmıştır. Öğretmenlerin psikolojik yardım almaya ilişkin puanları daha önce depresyon tanısı alma durumuna göre istatistiksel olarak farklılaşma göstermemektedir ($t = .71$; $p > 0.05$). Daha önce depresyon tanısı alan öğretmenlerin psikolojik yardım almaya ilişkin olumlu tutum puanları ($X = 26.16$), daha önce depresyon tanısı almayan öğretmenlerin psikolojik yardım almaya ilişkin tutum puanlarından ($X = 26.13$) daha fazla olduğu görülmektedir.

4.5. Daha Önce Psikolojik Yardım Alma Durumuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin stres, anksiyete, depresyon ve psikolojik yardım almaya ilişkin tutum ortalama toplam puanlarının daha önce psikolojik yardım alıp almadığına göre karşılaştırma yapabilmek için bağımsız örneklem t testinde yararlanılmış bulgular Tablo 7’de yansıtılmıştır.

Tablo 7. Öğretmenlerin Stres, Anksiyete, Depresyon ve Yardım Almaya İlişkin Tutum Puanlarının Daha Önce Psikolojik Yardım Almaya Göre t Testi Sonuçları

Değişkenler	Psikolojik Yardım Alma	N	X	Ss	t	p
Stres	Aldım	71	6.25	4.22	-2.61	.01
	Almadım	244	7.93	6.23		
Anksiyete	Aldım	71	9.73	5.91	-2.63	.01
	Almadım	244	11.91	6.81		
Depresyon	Aldım	71	7.45	5.97	-2.56	.01
	Almadım	244	9.59	6.87		
Psikolojik Yardım	Aldım	71	26.49	1.88	1.37	.17
	Almadım	244	26.03	3.91		

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin stres puanları daha önce psikolojik yardım alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı olduğu görülmektedir ($t = -2,61$; $p < 0.05$). Daha önce psikolojik yardım alan öğretmenlerin stres puanları ($X = 6.25$), daha önce psikolojik yardım almayan öğretmenlerin stres puanlarından ($X = 7.93$) daha düşük çıkmıştır. Öğretmenlerin anksiyete puanları daha önce psikolojik yardım alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı olduğu görülmektedir ($t = -2,63$; $p < 0.05$). Daha önce psikolojik yardım alan öğretmenlerin anksiyete puanları ($X = 9.73$), daha önce psikolojik yardım almayan öğretmenlerin anksiyete puanlarından ($X = 11.91$) daha düşük çıkmıştır. Öğretmenlerin depresyon puanları daha önce psikolojik yardım alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı

düzeyde farklı olduğu görülmektedir ($t=-2,56$; $p<0.05$). Daha önce psikolojik yardım alan öğretmenlerin depresyon puanları ($X=7.45$), daha önce psikolojik yardım almayan öğretmenlerin depresyon puanlarından ($X=9.59$) daha düşük çıkmıştır. Öğretmenlerin yardım almaya ilişkin tutum puanları daha önce psikolojik yardım alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı olmadığı görülmektedir ($t= 1.37$; $p<0.05$). Daha önce psikolojik yardım alan öğretmenlerin psikolojik yardım almaya ilişkin olumlu tutum puanları ($X=26.49$), daha önce psikolojik yardım almayan öğretmenlerin psikolojik yardım almaya ilişkin olumlu tutum puanlarından ($X=26.03$) daha yüksek çıkmıştır. Daha önce psikolojik yardım alan öğretmenlerin psikolojik yardım almaya biraz daha olumlu baktığı söylenebilir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada genel manada öğretmenlerin depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri ile psikolojik yardım alma tutumları arasındaki ilişkiler bazı değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırma bulgusuna göre depresyon, anksiyete ve stres düzeyi arttıkça psikolojik yardım almaya yönelik olumlu tutumlar azalmaktadır. Bu araştırmadan farklı olarak Chen vd. (2020) depresyon ile psikolojik yardım almaya yönelik olumlu tutum arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulamamış, fakat depresyon okuryazarlığı olarak ifade edilen yani kişilerin depresyonda olduklarını anladıklarında ya da fark ettiklerinde psikolojik yardım almaya yönelik olumlu tutumun arttığı sonucuna ulaşmıştır. Yine bu çalışmadan farklı olarak Karadağ (2019) ilkökul öğretmenlerinde depresyon ile psikolojik yardım almaya ilişkin tutum arasında istatistiksel olarak ilişki tespit edememiştir. Dilek (2010)' in yapmış olduğu araştırmada depresyonun etkilerinden biri olan yaşam doyumunun düşük olduğu üniversite öğrencilerinde yardım alma tutumlarının daha olumsuz olduğu, yaşam doyumunun orta ve yüksek düzeyde olan öğrencilerin yardım alma konusunda daha olumlu düşündükleri bulunmuştur. Bu çalışmada değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif ilişkiler olsa da çok düşük düzeydedir. Negatif yönlü ilişki çıkmasının en önemli nedenleri arasında öğretmenlerin damgalanmaktan korkması ya da mental sağlık okuryazarlığının yeterli olmaması gösterilebilir. Bir başka ifadeyle öğretmenler yaşadıklarının anksiyete ve depresyon olduğunu bilmemektedir. Ya da bilseler bile psikolojik yardım almak istediklerinde damgalanma veya işime zarar gelir kaygısıyla vazgeçtiği düşünülmektedir. Yapılan çalışmalarda (Erdemir, 2023; Güç, 2015; Gürsoy, 2014; Topkaya, 2011) damgalanma korkusunun psikolojik yardım almayı olumsuz etkilediği görülmektedir.

Araştırmada cinsiyetin psikolojik yardım almaya ilişkin tutumda anlamlı bir etki eden değişken olmadığı görülmüştür. Kaya (2015) öğretmen adaylarında yapmış olduğu çalışmada kadınların profesyonel yardım aramaya yönelik olumlu tutumlarının daha yüksek olduğunu belirtse de bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ifade etmiştir. Benzer şekilde Alluhaibi ve Awadalla (2022) yetişkinler üzerinde yaptıkları incelemede psikolojik yardım aramaya ilişkin tutum puanlarının cinsiyete göre değişmediğini saptamıştır. Halgin, Weaver, Edell ve Spencer (1987), cinsiyetin psikolojik yardım aramada önemli bir değişken olmadığını belirtmiştir. Öte yandan ülkemizde özellikle kadınların psikolojik yardım almaya ilişkin daha olumlu tutum sergilediği aktarılmaktadır. Türküm (2005), yapmış olduğu araştırmada erkek ve kadınların yardım aramaya yönelik tutumlarında kadınlar lehine farklılık gösterdiğini bulmuştur. Aynı şekilde Köksal (2018), yapmış oldukları araştırmalarda erkeklerin yardım arama olasılığının kadınlara göre önemli ölçüde düşük olduğunu bulmuştur. Bunun en önemli nedenin ataerkil toplumlarda erkeklere yönelik biçilen toplumsal cinsiyet rolleri olduğu düşünülebilir Erkek güçlüdür yardım

aramaz (aramamalı). Türküm'e (2005) göre erkeklerin psikolojik yardım alma konusunda kadınlardan daha olumsuz tutumlar sergilemesinin sebebi, kadınların duygu ve ihtiyaçlarını ortaya koymasının daha kolay olurken, erkekler duygularını daha çok gizleme eğilimindedir. Bazı çalışmalarda (Ang, Lim, Tan ve Yau, 2004; Biddle, Gunnell, Sharp, & Donovan, 2004; Crowe & Kim, 2020; Fischer & Turner, 1970; Gürsoy & Gizir 2018) yapmış oldukları çalışmada, kadınların profesyonel yardım aramaya karşı daha olumlu tutumlara sahip oldukları ve erkeklere kıyasla profesyonel yardıma yönelik kişisel bir ihtiyacı tanımayana daha istekli oldukları görülmüştür.

Araştırmanın cinsiyete ilişkin bulgusuna göre, öğretmenlerin stres ve depresyon puanları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma göstermemektedir. Benzer şekilde Dikmen ve Tuncer (2021) öğretmen adaylarında yapmış olduğu çalışmada depresyon puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Bu çalışmada cinsiyete göre fark anlamlı olmasa da düzey olarak erkeklerin kadınlara göre daha stresli ve depresif oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Tanhan (2014) çalışmasında erkeklerin daha yüksek düzeyde depresyona sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sağır (2015) örgütsel depresyonu araştırdığı çalışmasında erkeklerin kadınlara göre daha fazla örgütsel depresyon yaşadığı bulunmuştur. Oysa ki alanyazında bazı çalışmalarda (Karadağ, 2019; Beer & Beer 1992) ise kadınların erkeklere göre daha fazla depresyon yaşadıkları bulunmuştur. Damgalanma, kültürel özellikler, ailevi, dini ve geleneksel yapı gibi özellikler erkek ve kadınlar arasında farklı sonuçlar ortaya çıkmasına sebep olduğunu düşündürmektedir. Bu anlamda bundan sonraki araştırmalarda yetiştirildikleri yerleşim yeri, yetiştirildikleri aile yapısı, sahip oldukları kültür gibi değişkenlerin dahil edildiği çalışmalar yapılarak cinsiyet faktöründe etki eden unsurlar araştırılabilir.

Öğretmenlerin depresyon belirtilerini açıklamak için yapılan analizlerde cinsiyet, kıdem, medeni durumu gibi demografik özellikleriyle depresyon arasında herhangi bir anlamlı ilişki bulunmamıştır. Çağlar Bektaş (2012), Bektaş, Yazıcı ve Altun (2013) ve Karadağ (2019) da yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin gelir düzeyi, medeni durum, kıdem, çocuk sayısı gibi demografik özellikleriyle depresyon arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Aynı şekilde Dilekmen ve Erdem (2013) de yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin depresyon düzeyleri ile yaş, mesleki kıdem, medeni durum arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum belirtilen değişkenlerin öğretmenlerin depresyonlarını etkilemediğini göstermektedir. Bu değişkenler açısından bakıldığında öğretmenlerin aynı çalışma koşullarına sahip olması bu sonuçta etkili olmuş olabilir. Öğretmenlerin demografik özelliklerinden medeni durumun depresyon ile arasında herhangi bir anlamlı ilişki bulunamamasının sebebinin kişilerin medeni durumlarını benimsediği, kimlikleriyle barışık olduklarıyla, kıdem ve yaş değişkeni açısından değerlendirdiğimizde çalışma koşullarının iyi olduğu, iş arkadaşlarıyla uyum içinde çalıştığı, örgütün iyi yönetildiği ve yaşları ilerlese de kendilerini geliştirdikleriyle açıklanmaktadır (Oymak, 2017).

Öğretmenlerin psikolojik yardım almaya ilişkin tutum puanları daha önce psikolojik yardım alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma göstermektedir. Daha önce psikolojik yardım almış olan öğretmenlerin psikolojik yardım almaya daha olumlu baktıkları görülmüştür. Altundağ, Kılıç ve Biçer'in (2021) yapmış olduğu çalışmada aynı sonuca ulaşılmış, daha önce yardım almış olan bireylerin psikolojik deneyimlerinden sonra tekrar yardım almaya ilişkin daha olumlu tutumlar sergiledikleri görülmüştür. Çebi'nin (2009) Orta Doğu Teknik Üniversitesinde 417 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmasında da önceki yardım arama deneyiminin yardım arama tutumları üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın örneklem grubundan farklı olarak öğrencilerle yapılan bir çalışmada daha önce

herhangi bir psikolojik yardım almış olan öğrencilerin herhangi bir psikolojik yardım almamış öğrencilere göre psikolojik yardım arama tutum puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur (Sezer ve Gülleroğlu, 2016). Daha önce psikolojik yardım alma deneyimi olanların, tekrar psikolojik yardım almaya ilişkin olumlu tutumlar geliştirdikleri için psikolojik yardım alma deneyimlerinin artırılması gerektiği düşünülmektedir (Çebi, 2009; Meydan ve Pamukçu, 2013; Türküm, 2000). Bu nedenle, öğretmenlerin ihtiyaç duyduklarında profesyonel psikolojik yardım alabilmelerinin kolaylaştırılması için psikolojik yardım hizmetlerinin ulaşılabilirliğinin artırılmasının, psikolojik yardım hizmetlerine ilişkin olanaklarının ve psikolojik danışma sürecinin faydalarının tanıtılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak depresyon ile psikolojik yardım almaya ilişkin tutum arasında ilişkinin olup olmayacağı çalışma bulguları ile olumlu olarak bulunmuş; damgalanma ve mental sağlık okuryazarlığı ile desteklenmiştir. Sıkıntı hiçbir zaman tamamen ortadan kaldırılamasa da, eğitimcileri tanyan ve destekleyen olumlu okul kültürlerinin yanı sıra bilgili bir eğitim topluluğunun da öğretmenler tarafından hissedilen stresin hafifletilmesine yardımcı olacaktır. Öğretmenlerin iş yükü, öğrenci davranışı ve çalışma koşulları üzerinde çok az kontrolü olmasına veya hiç kontrolü olmamasına rağmen, sosyal destekler sıkıntıyı hafifletebilir. İdari destek ve farkındalık, öğretmenlerin iş yükünü ve öğrenci davranışlarıyla ilgili endişeleri yönetmesine yardımcı olmak için çok önemlidir (Ferguson vd., 2012).

Çalışmanın diğer bir sonucu öğretmenlerin psikolojik yardım almaya ilişkin tutumları cinsiyete göre farklılaşma olduğu gözlenmiştir. Önceki çalışmalarda farklılaşma olduğuna dair çalışmalar olsa da çoğu çalışma psikolojik yardım arama konusunda kadınların daha istekli olduğunu belirtmiştir. Fakat bu çalışmayla psikolojik yardım arama konusunda günümüzde cinsiyetin bir faktör olamayacağı ifade edilmektedir. Herkes psikolojik yardım arayabilir. Erkek ve kadına yüklenen cinsiyet rolleri 30 yıl önceye göre farklılaşma göstermektedir. Fakat erkeklerin psikolojik yardım alma konusunda kadınlardan daha isteksiz olmasının etkenleri araştırılıp gerekli tedbirlerin alınması sağlanabilir. Good ve Woo (1995), erkeklerin psikolojik hizmetlerden yararlanmalarını artırmak için müdahalelerde profesyonel yardım almanın cesaret veya güç göstergesi olarak gösterilmesi gerektiğini, hizmetlerin atölye veya seminer olarak etiketlenerek çekici hale getirilebileceğini öne sürmüştür.

Bazen bireyler yaşadığı sorunlarla başa çıkamayabilir ve profesyonel yardıma ihtiyaç duyabilirler. Ancak araştırmalar gösteriyor ki, bireylerin zorlandığı durumlarda psikolojik yardım alma düzeyi düşüktür. Ayrıca, bireyler resmi olmayan kaynaklardan yardım almaya öncelik verme eğilimindedir. Kişilerin psikolojik yardım alma konusunda bilgilerini arttırmak ruh sağlığı konusundaki olumlu tutumlarını artıracaktır. Ruhsal bozukluklarda başarı elde edebilmek için psikolojik yardıma yönelik tutumlara ilişkin değişkenlerin anlaşılması müdahaleler açısından önemlidir (Dinar ve Yalçınkaya, 2021). Öğretmenlerin depresyon, stres, anksiyete ve yardım alma tutumlarını inceleyen çalışmalar ülkemizde sınırlı sayıdadır. Çalışmalar genellikle üniversite öğrencileri ya da herhangi bir branştaki öğretmenler üzerinde yapılmıştır. Bu çalışmada ise branş ayrımı yapılmamıştır. Öğretmenler de birçok psikolojik sorunlar ile karşılaşmakta ve yardım alma tutumlarının bazı değişkenlerden etkilendiği görülmektedir. Öğretmenlerin karşılaştıkları psikolojik problemler ile baş edebilmesi, bu süreçleri sağlıklı bir şekilde atlatabilmesi ve gerekli müdahale programlarının oluşturulabilmesi açısından bu tür çalışmalara daha çok ihtiyaç duyulmaktadır. Birkaç tane 10 bin kişilik öğretmen sosyal medya gruplarında 315 öğretmenin linke dönüt vermesi dönütlerin çoğunlukla kadın

olması dolayısıyla daha fazla öğretmene ulaşılabilmesi, çalışmanın sınırlılıkları arasındadır. Depresyon, anksiyete ve stres arttıkça yardım alma tutumunun azalmasının sebebinin daha iyi anlayabilmek için farklı alt boyutlar (kişilik özellikleri, kültürel özellikler, yaşam doyumu vb.) eklenebilir. Bu araştırmada depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri orta düzeyde ya da çok düşük öğretmenlerle de çalışılmıştır. Diğer çalışmalarda depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri daha yüksek öğretmenlerle çalışıp yardım alma tutumlarını incelemek daha yararlı olacaktır. Başka bir çalışmada depresyon, anksiyete ve stres düzeyi yüksek olan öğretmenlerin yaşadıkları soruların öğrencilerin eğitimini etkileyip etkilemediği incelenebilir. Okullarda öğretmenlerin kendilerine psikolojik destek verecek danışmanların olmasını isteyip istemedikleri araştırılabilir ya da hangi müdahale programlarının faydalı olabileceği konusunda görüşleri alınabilir

6. KAYNAKÇA

Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., ve Wei Y. (2022). Stress, burnout, anxiety and depression among teachers: a scoping review. *Int J Environ Res Public Health*, 19(17), 10706. doi: 10.3390/ijerph191710706.

Akcan, G., ve Taşören, A. B. (2020). Genç yetişkinlerde çocukluk çağı olumsuz yaşantıları, öz-şefkat ve duygu düzenleme becerileri depresyon belirtilerini yordar mı?. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 37(2), 59-80.

Alluhaibi, B.A., ve Awadalla, A. W. (2022). Attitudes and stigma toward seeking psychological help among Saudi Adults. *BMC Psychology*, 10, 216. <https://doi.org/10.1186/s40359-022-00923-4>

Altundağ, Y., Kılıç, Z. H, ve Biçer, O. (2021). Üniversite öğrencilerinde psikolojik yardım almaya ilişkin tutumun ve psikolojik yardım alma niyetinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(80), 1933-1950.

American Psychiatric Association. Diagnostic Criteria from DSM-V. Çeviri: Köroğlu E. DSM-V Tanı Ölçütleri, 5. Baskı. Ankara, *HYB Yayıncılık*, 2014: 92- 7.

Ang, R. P., Lim, K. M., Tan, A. G., ve Yau, T. Y. (2004). Effects of gender and sex role orientation on help-seeking attitudes. *Current Psychology*, 23(3), 203-214.

Aydemir, Ö (2011). Major depresif bozuklukta tedavi hedefleri ve tedavinin izlenmesi. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni-Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, 21(sup1), 1-9. doi: 10.1080/10177833.2011.11790743

Beer, J., ve Beer, J. (1992). Burnout and stress, depression and self-esteem of teachers. *Psychological reports*, 71(3_suppl), 1331-1336.

Bektaş, S. Ç., Yazıcı, H., ve Altun, F. (2013). Öğretmenlerin kişilik özellikleri ve kişisel sağlık davranışları ile depresif belirtileri arasındaki ilişkiler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 127-142.

Biddle, L., Gunnell, D., Sharp, D., ve Donovan, J. L. (2004). Factors influencing help seeking in mentally distressed young adults: a cross-sectional survey. *The British Journal of General Practice*, 54(501), 248-253.

Brown, G. W., ve Harris, T. O. (1989). *Depression*. New York: Guilford.

Cabassa, L. J., ve Zayas, L. H. (2007). Latino immigrants' intentions to seek depression care. *American Journal of Orthopsychiatry*, 77(2), 231-242. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.77.2.231>

Can, S. Y. (2020). *Adölesanlarda sosyal medya kullanımının depresyon ve yalnızlığa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Capone V., Joshanloo M., Park M.S.-A. Burnout, depression, efficacy beliefs, and work-related variables among school teachers. *International Journal of Educational Research*, 95, 97-108. doi: 10.1016/j.ijer.2019.02.001

Capone V., ve Petrillo G. (2020). Mental health in teachers: Relationships with job satisfaction, efficacy beliefs, burnout and depression. *Current Psychology*, 39, 1757-1766. doi: 10.1007/s12144-018-9878-7

Chandrasekara, W. S. (2016). Help seeking attitudes and willingness to seek psychological help: application of the theory of planed behavior. *International Journal of Management, Accounting and Economics*, 3(4), 233-245.

Chen, P., Liu, X. J., Wang, X. Q., Yang, B. X., Ruan, J., ve Liu, Z. (2020). Attitude toward seeking professional psychological help among community-dwelling population in China. *Frontiers in Psychiatry*, 11, Article 417. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.00417>

Cornally, N., ve McCarthy, G. (2011). Help-seeking behavior: A concept analysis. *International Journal of Nursing Practice*, 17(3), 280-8. doi: 10.1111/j.1440-172X.2011.01936.x

Craske, M. G., Rauch, S. L., Ursano, R., Prenoveau, J., Pine, D. S., ve Zinbarg, R. E. (2011). What is an anxiety disorder?. *Focus*, 9(3), 369-388.

Crowe, A., ve Kim, T. (2020). Ethnicity, life satisfaction, stress, familiarity, and stigma toward mental health treatment. *Journal of Counseling & Development*, 98(1), 83-93.

Çağlar Bektaş, S. (2012). *Öğretmenlerin kişilik özellikleri, kişisel sağlık davranışları ve depresif belirtileri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Çebi, E. (2009). *University students' attitudes toward seeking psychological help: Effects of perceived social support, psychological distress, prior help-seeking experience and gender* (Master's thesis) Middle East Technical University, Ankara.

Dikmen, M. (2020). Beck Depresyon Envanteri II'nin öğretmen adayları üzerinde güvenilirlik ve geçerliğinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 15 (6), 4137-4150. <http://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.46722>

Dikmen, M., ve Tuncer, M. (2021). Öğretmen adaylarının depresyon düzeyleri, öğretme motivasyonları ve mesleğe karşı tutumlarının incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(2), 401-410. DOI: 10.5961/jhes.2021.459

Dilekmen, M., ve Erdem, B. (2013). Depression levels of the elementary school teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 793-806.

Dinar, C., ve Yalçınkaya-Alkar, Ö. (2021). An investigation of attitudes towards getting psychological help: a comparison between a sample of psychology students and a community sample from Turkey. *Türk Psikoloji Yazıları*, 24(48), 90-93.

Doğan, M. (2001). Depresyonda bilişsel terapi yaklaşımı temel boyutlar ve açıklamalar. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 61-103.

Emişçi, S. (2011). *Evlilik ilişkileri nedeniyle psikolojik yardım alan bireylerde psikolojik yardımın yaşam kalitesi üzerine etkisinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi.

Fava, M., ve Kendler, K. S. (2000). Major depressive disorder. *Neuron*, 28(2), 335-341.

Ferguson, K., Frost, L., ve Hall, D. (2012). Predicting teacher anxiety, depression, and job satisfaction. *Journal of teaching and learning*, 8(1), 27-42. <https://doi.org/10.22329/JTL.V8I1.2896>

Fischer, E. H., ve Farina, A. (1995). Attitudes toward seeking professional psychological help: A shortened form and considerations for research. *Journal of College Student Development*, 36(4), 368-373.

Fischer, E. H., ve Turner, J. I. (1970). Orientations to seeking professional help: Development and research utility of an attitude scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 35(1, Pt.1), 79-90. <https://doi.org/10.1037/h0029636>

Flett, G. L., Blankstein, K. R., ve Martin, T. R. (1995). Procrastination, negative self-evaluation, and stress in depression and anxiety. In: *Procrastination and Task Avoidance. The Springer Series in Social Clinical Psychology*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0227-6_7

Fried, E. I., ve Nesse, R. M. (2015). Depression sum-scores don't add up: why analyzing specific depression symptoms is essential. *BMC Med*, 13, 72. <https://doi.org/10.1186/s12916-015-0325-4>

Goodwin, M. E. (2020, June). *The impact of depression on academic success and academic help-seeking attitudes*. Paper presented at 2020 ASEE Virtual Annual Conference Content Access, Virtual On line . 10.18260/1-2—35329

Good, G. E., ve Wood, P. K. (1995). Male gender role conflict, depression, and help seeking: Do college men face double jeopardy? *Journal of Counseling & Development*, 74, 70-75.

Gürsoy, O., ve Gizir, C. A. (2018). Üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım almaya yönelik tutumları: Sosyal damgalanma, kendini damgalama, öznel sıkıntıları açma, benlik saygısı ve cinsiyetin rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(49), 137-155.

Hair, J., Black, W. C., Babin, B. J., ve Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Educational International.

Halgin, R. P., Weaver, D. D., Edell, W. S., ve Spencer, P. G. (1987). Relation of depression and help-seeking history to attitudes toward seeking professional psychological help. *Journal of Counseling Psychology*, 34(2), 177-185. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.34.2.177>

Ibrahim, N., Amit, N., Shahar, S., Wee, L. H., Ismail, R., Khairuddin, R., ... ve Safien, A. M. (2019). Do depression literacy, mental illness beliefs and stigma influence mental health help-seeking attitude? A cross-sectional study of secondary school and university students from B40 households in Malaysia. *BMC Public Health*, 19(4), 1-8.

Ibrahim, N., Mohd Safien, A. I., Siau, C. S., ve Shahar, S. (2020). The effectiveness of a depression literacy program on stigma and mental help-seeking among adolescents in Malaysia: a control group study with 3-month follow-up. *Inquiry*, 57, 46958020902332. doi: 10.1177/0046958020902332

İzgiş, H. (2019). *Bir grup öğretmenin algıladıkları sosyal destek ve yaşam doyumu ile depresyon arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Işık Üniversitesi.

Kafes, A. Y. (2021). Depresyon ve anksiyete bozuklukları üzerine bir bakış. *Humanistic Perspective*, 3(1), 186-194. <https://doi.org/10.47793/hp.867111>

Kalin, N. H. (2020). The critical relationship between anxiety and depression. *American Journal of Psychiatry*, 177, 365-367. doi: 10.1176/appi.ajp.2020.20030305

Karadağ, C. (2019). *İlkokul öğretmenlerinin depresyon düzeyleri ile psikolojik yardım alma tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yakın Doğu Üniversitesi.

Karamustafaloğlu, O., ve Yumrukçal, H. (2011). Depresyon ve anksiyete bozuklukları. *Şişli Etfal Hastanesi Tıp Bülteni*, 45(2), 65-74.

Kaya, Ç. (2015). Attitude towards seeking professional psychological help in a sample of preservice teachers. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4(1), 224-234. Doi: 10.14686/BUEFAD.2015111027

Kelly, A. E., ve Achter, J. A. (1995). Self-concealment and attitudes toward counseling in university students. *Journal of Counseling Psychology*, 42(1), 40-46. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.42.1.40>

Klai, M. E., ve Bahrin, F. K. (2020). Kesedaran tentang masalah kemurungan dalam kalangan guru (Awareness of the problem of depression among teachers). *Geografia Malaysian Journal of Society and Space*, 16(4), 273-284. <https://doi.org/10.17576/geo-2020-1604-20>

Klein, D. N. (2010). Chronic depression: diagnosis and classification. *Current Directions in Psychological Science*, 19(2), 96-100. <https://doi.org/10.1177/0963721410366007>

Köksal, E. Ç. (2018). Attitudes towards psychological help-seeking among preservice primary school teachers. *Elementary Education Online*, 17(4). <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.506930>

Luck, T., ve Luck-Sikorski, C. (2021). Feelings of guilt in the general adult population: prevalence, intensity and association with depression. *Psychology, Health & Medicine*, 26(9), 1143-1153, <https://doi.org/10.1080/13548506.2020.1859558>

Meydan, B., ve Pamukçu, B. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinde psikolojik yardım almaya ilişkin tutumun yordayıcısı olarak önceki psikolojik yardım alma deneyimi, algılanan sosyal destek ve yalnızlık. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(4), 45-56.

Noble, R. E. (2005). Depression in women. *Metabolism*, 54(5), 49-52.

O'Donnell, N. F. (1994). *Factors contributing to academic help-seeking among college undergraduates* (Doctoral dissertation). Michigan State University.

Oymak, Y. C. (2017). *Psikolojik iyi oluş ile iş doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi)*. Haliç Üniversitesi, İstanbul.

Picco, L., Abidin, E., Chong, S. A., Pang, S., Shafie, S., Chua, B. Y., Vaingankar, J. A., Ong, L. P., Tay, J., ve Subramaniam, M. (2016). Attitudes toward seeking professional psychological help: Factor structure and socio-demographic predictors. *Frontiers in Psychology*, 7, Article 547. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00547>

Racapova, R., ve Tekin, E. (2019). Çift kariyerli eşlerde örgütsel stresin iş tatminine etkisi üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(3), 609-628.

Sağır, M. (2015). Öğretmenlerin örgütsel depresyon ve mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Education*, 4(3), 29-42.

Sarıçam, H. (2018). The psychometric properties of Turkish version of Depression Anxiety Stress Scale-21 (DASS-21) in health control and clinical samples. *Journal of Cognitive-Behavioral Psychotherapy and Research*, 7(1), 19-30. Doi: 10.5455/JCBPR.274847

Sezer, S., ve Gülleroğlu, D. (2016). Psikolojik yardım arama tutumlarını yordayan değişkenler: Kendini damgalama, özsaygı, psikolojik yardım almış olma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 75-93.

Silva, N. R., Bolsoni-Silva, T., ve Loureiro, S. R. (2018). Burnout syndrome and depression in elementary school teachers: A correlational study. *Revista Brasileira de Educação, 23*. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230048>

Şahin, M. (2019). Korku, kaygı ve kaygı (anksiyete) bozuklukları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 6(10)*, 117-135.

Tanhan, F. (2014). Öğretmenlerde irrasyonel inançlar ile cinsiyet ve depresyon ilişkisinin incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (28)*, 55-73.

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

Türküm, A. S. (2005). Who seeks help? Examining the differences in attitude of Turkish university students toward seeking psychological help by gender, gender roles, and help-seeking experiences. *The Journal of Men's Studies, 13(3)*, 389-401.

Türküm, A. S. (2004). Developing a scale of attitudes toward seeking psychological help: Validity and reliability analyses. *International Journal for the Advancement of Counselling, 26(3)*, 321-329.

Türküm, A. S. (2000). Üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım almaya ilişkin tutumları ve kendini açma eğilimleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10 (2)*, 205-220.

Yılan, G. (2007). *Psikolojik yardımın dıştan denetimli insanların içten denetim düzeyini yükseltmeye etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Yılmaz, A. (2015). Endişe ve ruminasyonun kaygı ve depresyon belirtileri üzerindeki rolü. *Türk Psikiyatri Dergisi, 26(2)*, 107-115.

7. EXTENDED ABSTRACT

Recently, anxiety disorders and mood disorders have become among the most common psychiatric disorders. Anxiety is a state of mind in which a person tries to be prepared at all times for unwanted events that may occur in the near future. Anxious people are in a state of alertness against negative developments that they may experience at the moment or dangers that may occur in the future. The person who thinks that the most unfavorable scenario of every situation will happen—that they will suddenly face a bad situation—shows physical changes such as heart palpitations, trembling hands, and sweating. Anxiety and depression often occur together. Anxiety is also easier to diagnose, but depression can be more insidious. Depression is one of the oldest, best-known medical disorders, clearly described in medical texts dating back to ancient Greece. Depression is characterized by a depressed mood, a lack of interest in activities, excessive sleepiness or sleeplessness, fatigue, guilt, and worthlessness. For depressed people, going on with daily life is interpreted by them as loss, defeat, and deprivation. The likelihood of developing depression after experiencing intense stress during a certain period of one's life is approximately 80%. In other words, stress is an important cause of depression. In

fact, a stress-free life is not reasonable or desirable. Reasonable levels of stress can be motivating and enhance job performance. On the other hand, unreasonably high levels of stress can lead to distress. Psychological distress is defined as a negative event over which a person has no control.

By 2030, depression is expected to be in the top three of the problems that hinder human life. According to 2017 data from the World Health Organization, more than 300 million people in the world are depressed, an increase of 18% from 2005 to 2015. According to the World Health Organization, one in four people is at risk of developing a neurological or mental illness in the future if no action is taken. Intense stress, anxiety, and depression can reach levels that people cannot overcome on their own. In this case, there may be a tendency to seek psychological help. There are various definitions of psychological help-seeking or psychological help-seeking behavior. When a person encounters a situation that threatens his or her existence and it is not possible for him or her to solve this situation within himself or herself, he or she seeks help from external sources. Although there is a need to get help, the rate of those who accept that they need help is 1 in 6. Many people deny the problem they experience and state that they do not consider getting psychological help.

The present study

It might be argued that teaching has a significance that cannot be equaled or filled with anything, given the numerous professions that have come and gone over the ages. The importance of teaching, which shapes the future by raising people and has more influence on the people it raises, sometimes more than parents, is too much to be explained by giving a few examples. In order for teachers to perform their profession better and to keep their motivation to learn and teach alive, they need to be in a good mood in order to improve themselves in all circumstances. Teachers may experience depression or anxiety disorders due to reasons such as crowded classrooms, low class levels, negative parental attitudes, disagreements with the administration, communication problems with colleagues, loss, loneliness, financial problems, or illnesses in their private lives. With help, he can overcome these problems and continue his profession without any problems. Their negative attitudes towards getting help will cause depression and anxiety to progress and persist for a long time, making them incapable of practicing their profession and deteriorating their quality of life.

It is also thought that it will be useful to develop prevention programs for teachers with anxiety and depression symptoms without allowing the disease to progress. Efforts to improve workload, student behavior, and working conditions will reduce stress among teachers, which in turn will reduce levels of depression and anxiety. The measures to be taken will provide guidance to teachers and administrators, as well as increase attempts to improve teacher job satisfaction.

The main purpose of this study is to examine whether there is a relationship between teachers' depression, anxiety, and stress levels and their attitudes towards seeking psychological help. In addition, teachers' attitudes towards depression, anxiety, stress, and seeking psychological help were examined according to different variables. In order to achieve these aims, the following hypotheses were claimed:

H_{0 (A)} = Is there a relationship between depression and attitudes towards seeking psychological help in teachers?

H_{0 (B)} = Do teachers' attitudes towards receiving psychological help differ according to gender?

H_{0 (C)} = Do depression, anxiety and stress levels in teachers vary according to gender?

H0_(D) = Do teachers' attitudes towards seeking psychological help, depression, anxiety and stress levels differ according to seniority?

H0_(E) = What is the depression level of those who have previously received psychological help compared to those who have not received help?

H0_(F) = Do teachers' attitudes towards seeking psychological help differ according to marital status?

Method

Research design

In the study, the relational survey approach was used to examine the relationship between teachers' depression levels and their attitudes towards seeking psychological help.

Participants

The participants of the research consist of 315 teachers from all branches working in high schools, secondary schools, primary schools, and kindergartens in various provinces, both public and private. 202 of the teachers are women (64.1%), and 113 (35.9%) are men. The average age of the individuals making up the sample was calculated at 38.29.

Instruments

The Personal Information Form, the Depression Anxiety Stress Scale-21 (DASS-21), and the Attitudes Toward Seeking Psychological Help Scale (ATSPHS-SF) were used to collect data in the study. The DASS has 21 items and 3 sub-dimensions. Scoring is on a 4-point scale (0-3). The ATSPHS-SF has 10 items and is scored on a 4-point scale (1-4).

Procedure and Analysis

To collect data for the study, an application form was prepared by combining DASS21, ATSPHS-SF, and the Personal Information Form. An application was made to the Sivas CÜ Social Sciences Ethics Committee regarding the feasibility of the study, and approval was received with the decision dated May 5, 2022 and numbered 6. The survey statements were transferred to 'Google Forms'; a link was created and shared on social media platforms where teachers participated. Since the data transferred to SPSS exhibited a normal distribution, an independent sample t-test was used for comparisons with two units, a one-way analysis of variance (ANOVA) for comparisons with three or more units, and Pearson product-moment relationship analysis was used to determine the relationships between variables.

Findings

There were moderate and high positive significant relationships between stress, anxiety, and depression at the $p < .01$ significance level. Low-level negative relationships were found between a positive attitude towards seeking psychological help and stress, anxiety, and depression.

The mean total scores of teachers' stress, depression, and attitudes towards seeking psychological help do not show statistically significant differences according to gender. Men were found to be more anxious.

Teachers' total mean scores of stress, anxiety, and depression did not differ statistically significantly according to seniority. However, it was determined that teachers with higher seniority had a positive attitude towards receiving psychological help.

The total mean scores of teachers' stress, anxiety, depression, and attitudes towards seeking psychological help do not show a statistically significant difference according to marital status.

The mean total scores of stress, anxiety and depression of teachers show a statistically significant difference according to the status of having been diagnosed with depression before.

The mean total scores of stress, anxiety, and depression of those who have been diagnosed with depression before are lower. Teachers' positive attitudes towards receiving psychological help

do not differ statistically according to the status of having been diagnosed with depression before.

The mean total scores of stress, anxiety, and depression of teachers show a statistically significant difference according to the status of receiving psychological help before. The mean total scores of stress, anxiety, and depression are lower for those who have received psychological help before. Teachers' positive attitudes towards receiving psychological help do not differ statistically according to the status of receiving psychological help before.

Conclusions and Recommendations

The first hypothesis of the study, that there would be a relationship between depression and positive attitudes towards receiving psychological help, was confirmed by the study findings, supported by stigma and mental health literacy.

While stress can never be completely eliminated, positive school cultures that recognize and support educators, as well as an informed educational community, will help alleviate the stress felt by teachers.

Sometimes individuals may not be able to cope with the problems they experience and may need professional help. However, research shows that individuals' level of receiving psychological help in difficult situations is low. Additionally, individuals tend to prioritize seeking help from informal sources. Increasing people's knowledge about receiving psychological help will increase their positive attitudes towards mental health. In order to achieve success in mental disorders, it is important to understand the variables related to attitudes towards psychological help in terms of interventions.



Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Muallim Rifat Faculty of Education

ISSN: 2667-5234



Çocukların Dijital Oyun Bağımlılıklarının İncelenmesi

Yılmaz DEMİR¹

Makale Bilgisi	ÖZET
<i>Geliş Tarihi:</i> 21.01.2024	<p>Günümüzde çocukların eğlence araçlarından birini kuşkusuz dijital oyunlar oluşturmaktadır. Dolayısıyla çocukların dijital oyunlara yönelik bağımlılıklarının belirlenmesinin ve bağımlılıkları üzerinde etkili olabilecek ya da farklılık oluşturabilecek değişkenlerin ortaya konulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, 10-13 yaş grubundaki çocukların dijital oyun bağımlılıklarını çeşitli değişkenlere göre incelemektir. Bu amaç doğrultusunda nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama desenine göre mevcut araştırma tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2023-2024 eğitim öğretim yılı güz döneminde eğitim gören 255'i kız, 219'u erkek olmak üzere toplam 474 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, "Kişisel Bilgi Formu" ve "Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiğinden istatistiksel analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların dijital oyun bağımlılıklarının düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çocukların dijital oyun bağımlılıklarının cinsiyet, akademik başarı, aylık okunan kitap sayısı, günlük internette geçirilen süre ve günlük TV izleme süresi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bunun yanında çocukların dijital oyun bağımlılıklarının yaş, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.</p>
<i>Düzeltilme Tarihi:</i> 24.01.2024	
<i>Kabul Tarihi:</i> 25.01.2024	
<i>Basım Tarihi:</i> 31.01.2024	
Anahtar Sözcükler: Dijital oyun, bağımlılık, çocuklar, ortaokul	

Investigation of Children's Digital Game Addiction

Article Info	ABSTRACT
<i>Received:</i> 21.01.2024	<p>Today, one of the entertainment tools of children is undoubtedly digital games. Therefore, it is thought that it is important to determine children's addictions to digital games and to reveal the variables that may be effective on their addictions or that may make a difference. In this context, the aim of this study is to examine the digital game addictions of children aged 10-13 according to various variables. For this purpose, the current study was designed according to the survey design, which is one of the quantitative research methods. The sample of the study consisted of a total of 474 children, 255 girls and 219 boys, who were studying in the fall semester of the 2023-2024 academic year. The data were collected using the "Personal Information Form" and "Digital Game Addiction Scale for Children". Since the data were normally distributed, parametric tests were used in statistical analysis. As a result of the study, it was determined that children's digital game addiction was at a low level. In addition, it was determined that children's digital game addictions showed a statistically significant difference according to gender, academic achievement, number of books read per month, time spent on the internet per day and time spent watching TV per day variables. In addition, it was determined that children's digital game addictions did not show a statistically significant difference according to the variables of age, mother and father education level.</p>
<i>Revised:</i> 24.01.2024	
<i>Accepted:</i> 25.01.2024	
<i>Published:</i> 31.01.2024	
Keywords: Digital gaming, addiction, children, middle school	

¹ Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Kilis, Türkiye, ylmzdmr1983@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5477-1300>

1. GİRİŞ

Günümüz dünyasında çocukların kullandığı önemli eğlence araçlarından biri kuşkusuz dijital oyunlardır. Dijital oyun; bilgisayar tabanlı oyunların oynanması amacıyla internete bağlı olan bir bilgisayar, tablet, konsol, cep telefonu ya da internet bağlantısı olmaksızın bu araçlarla oynanabilen oyunları ifade eder. Bu oyunlar tek kişiyle oynanabildiği gibi birden çok kişinin çevrimiçi rol yapma oyunlarına kadar uzanmaktadır (Biricik ve Atik, 2021). Dijital oyunların, bireyler üzerinde olumlu ve olumsuz birçok etkisinin olduğu çeşitli bilimsel çalışmalarla ortaya konulmuştur (Arslan, 2022; Aydoğdu, 2018; Horzum, 2011; Kestane ve Ilgar, 2020; Küçük ve Çakır, 2020; Savcı ve Aysan, 2017). Özellikle gelişim döneminde bulunan çocukların duyuşsal, bilişsel, fiziksel ve sosyal yönden daha kolay etkilenebildiği hatta dijital oyunların bu gelişim alanlarını doğrudan etkilediği yapılan araştırmalarla kanıtlanmıştır (Griffiths ve Meredith, 2009; Hazar ve Hazar, 2017; Küçük ve Çakır, 2020; Namlı ve Tekkurşun-Demir, 2020). Çocukları fiziksel, zihinsel, sosyal ve ahlaki olarak olumsuz etkileyen dijital oyunlar için yapılan en önemli eleştirilerden biri de kuşkusuz bağımlılığa sebep olmasıdır (Torun, Akçay ve Çolaklar, 2015). Başta genç bireyler olmak üzere kullanımı giderek yaygınlaşan dijital oyunlar ve oyunların aşırı ve kontrolsüz kullanımından kaynaklanan dijital oyun bağımlılığı kavramı, dijital ortamda (dijital oyun veya video oyunları) oyun oynama davranışının bir sonucu olarak ortaya çıkan bağımlılık şeklinde tanımlanmaktadır (Delebe ve Hazar, 2022). Dijital oyun bağımlılığı olarak değerlendirilme kriterlerinin başında dijital oyunlara ayrılan sürenin giderek artması gelir (Griffiths, 2005). Dijital oyun bağımlılığı, “henüz mevcut tanı sistemleri tarafından bir hastalık olarak kabul edilmemiş ise de bu kavram otuz yıldan bu yana bilimsel yazında yer almaktadır. Özellikle son yıllarda yarattığı problemler nedeniyle psikiyatri kliniklerine başvuruların artması, ailelerin destek ve çözüm arayışları, araştırmacıların ortaya koyduğu kanıtlar ve yaygınlık oranlarındaki artış endişeleri arttırmıştır” (Kestane ve Ilgar, 2020, s. 3).

Dijital oyunlara olan yoğun ilgi, özellikle çocukluk döneminde uzun vadede dijital oyun bağımlılığı başta olmak üzere birçok bireysel ve sosyal problemi de beraberinde getirmektedir (Hazar, Özpolat ve Hazar, 2020). Alanyazını incelendiğinde dijital oyunların özellikle şiddet ve bağımlılığa neden olduğu eleştirileri sıklıkla yapılmaktadır (Aydoğdu, 2018; Çakır, 2013; Gentile, Bender ve Anderson, 2017; Kılıç, 2019; Irmak ve Erdoğan, 2016). Söz gelimi fiziksel şiddet içeren dijital oyunların, şiddet davranışının pekiştirilmesine sebep olduğu vurgulanmaktadır (Gentile vd., 2017). Bağatarhan (2023) tarafından yapılan çalışmada çocuklarda dijital oyun bağımlılık eğilimi arttıkça problemlerli davranışların, dışa yönelim davranış problemlerinin, içe yönelim davranış problemlerinin, antisosyal davranış problemlerinin ve benmerkezci davranış problemlerinin arttığı belirlenmiştir. “Geleneksel oyunlar yerine dijital oyunları tercih eden çocuklarda tembellik ve buna bağlı olarak obezite başlangıcı görülebilmektedir” (Küçük ve Çakır, 2020, s.135). Manap ve Durmuş (2021) ise çalışmalarında çocuğun dijital oyun bağımlılığı üzerinde aile içi rollerin sağlıklı veya sağlıklı olmayan, dijital ebeveynlik farkındalığının ve özellikle olumsuz model olma ve dijital ihmalin etkili olduğunu belirtmektedir. Özdemir ve Karaboğa (2021) tarafından yapılan çalışmada araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin yarısından fazlasının dijital oyun bağımlılığı risk grubunda yer aldığı belirlenmiştir. Namlı ve Tekkurşun-Demir (2020), dijital oyun bağımlılığının özellikle çocuk ve genç bireylerin sosyal yaşamdan uzaklaşmasına ve gerçek hayattan kopmasına sebep olduğunu belirtmektedir. Yurtseven-Yılmaz ve Yıldız (2023) tarafından yapılan çalışmada ise dijital bağımlılığın okumaya yönelik tutum ile negatif, kontrol odağı ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki içinde olduğu sonucuna varılmıştır.

Alanyazını incelendiğinde genel anlamda dijital oyun bağımlılığının çocuk ve ergenlerde asosyallık, abartılı gurur, kuşku, güvensizlik, bencillik, bedensel zayıflık, obezite, düşük öz yeterlik algısı, şiddet eğilimi, gerçeklik algısının yitimi, bilişsel becerileri kullanamama ve akademik başarısızlık gibi çeşitli olumsuz etkilerinin olduğu ortaya konulmuştur (Arslan, 2022; Aydoğdu-Karaaslan, 2015; Baysan, 2019; Delebe ve Hazar, 2022; Griffiths ve Meredith, 2009; Horzum, 2011; Kaya vd., 2023; Kircaburun, Jonason ve Griffiths, 2018; Kurtbeyoğlu, 2018; Lieberman, Fisk ve Biely, 2009; Namlı ve Tekkurşun-Demir, 2020; Pallesen vd., 2015; Pontes, Taylor ve Stavropoulos, 2018; Savcı ve Aysan, 2017). Dijital oyunların büyük “çoğunluğunun şiddet içerikli olması; çocukların ve gençlerin ruh sağlığını olumsuz etkilediği, ciddi hiperaktivite davranışının ortaya çıkmasına neden olduğu öğrenme bozukluklarına neden olduğu, akademik başarısını ve okul performansını olumsuz etkilediği, bağımlılık yaptığı, düşmanlık duygusunu arttırdığı, beyin gelişimlerini olumsuz yönde etkilediği, kültürel çevresini kirlettiği, sosyal davranışları azalttığı, çocukların yardımseverliklerinin azalmasına ve olumlu sosyal davranış göstermelerine engel olduğu, mağdurlara karşı daha fazla duyarsızlaştırdığı, daha az empati kurmasına neden olduğu, çocuklarda ve gençlerde saldırgan düşünceleri, hisleri, psikolojik uyanmayı ve saldırgan davranışları arttırdığı görülmüştür” (Kestane ve Ilgar, 2020, s. 3-4).

Dijital oyunların bireyler üzerinde sadece olumsuz etki oluşturmadığı bazı durumlarda olumlu birtakım sonuçlarının da olduğu bilinmektedir. Nitekim “dijital oyunlarındaki olumsuz etkilerin gerçek hayattaki olumsuz davranışları azalttığı söyleyen bulgular vardır” (Küçük ve Çakır, 2020, s. 135). Dijital oyunlarının “çocukların okuma-yazmayı öğrenmesinde, el-göz koordinasyonunu ve görsel uzamsal yeteneklerin gelişmesinde, yeni bir dili öğrenmesinde, hayal gücünün artmasında oldukça etkili olduğu, öğrencilerdeki problem çözme becerisini geliştirdiği, her yaş grubunun stres attığı, boş vakitlerini geçirilen, bu oyunlarla eğlendiği, binlerce kişiyle etkileşime girdiği, çocukların eğlenirken eğitildiği ve öğrencilerde motivasyonu artırdığı tespit edilmiştir” (Kestane ve Ilgar, 2020, s. 3). Green ve Bavelier (2003), dijital oyunların bireylerin eğlenceli vakit geçirmesine imkân sağladığı, özgüvenini yükselttiği, yorgunluğu azalttığı ve bireyleri stresten uzaklaştırdığını ifade etmiştir. Spence, Barrett ve Turner (2003) çalışmalarında dijital oyunların duygusal ve davranışsal problemler yaşayan genç yetişkinlerde sakinleştirici etki yarattığını belirtmektedir. Küçük ve Çakır (2020) ise çalışmalarında dijital oyunların “başarı”, “ilerleme” ve “gelişim” üzerinde de etkili olduğunu vurgulamıştır.

Alanyazını incelendiğinde dijital oyun bağımlılığıyla ilgili çalışmaların son yıllarda arttığı görülmektedir. Örneğin Özdemir ve Karaboğa (2021) tarafından yapılan çalışmada “ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları ve sosyal eğilimleri arasındaki ilişkisinin”; Şahin (2021) tarafından yapılan çalışmada “Z Kuşağı’nın dijital oyun bağımlılıklarının boş zamanla ilişkisinin”; Atak (2020) tarafından yapılan çalışmada “10-14 yaş arasındaki çocukların dijital oyun bağımlılığı ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin”; Budak (2020) tarafından yapılan çalışmada “okul öncesi dönem çocukları için dijital oyun bağımlılık eğilimi ölçeğinin ve dijital oyun ebeveyn rehberlik stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi, problem davranışlarla ilişkisinin”; Kestane ve Ilgar (2020) tarafından yapılan çalışmada “ilköğretim çağındaki öğrencilerin dijital oyun bağımlılığının bazı değişkenler açısından”; Küçük ve Çakır (2020) tarafından yapılan çalışmada “ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarının çeşitli değişkenler açısından”; Öztürk-Eyimaya vd., (2020) tarafından yapılan çalışmada “ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığının uyku ve diğer bazı değişkenlere göre”; Aydoğdu (2018) tarafından yapılan

çalışmada “dijital oyun oynayan çocukların dijital oyun bağımlılıklarının çeşitli değişkenler açısından” incelendiği çalışmaların alanyazınında yer aldığı belirlenmiştir. Mevcut çalışmada ise çocukların (10-13 yaş arası) dijital oyun bağımlılıkları çeşitli değişkenlere (cinsiyet, yaş, akademik başarı, anne ve baba eğitim durumu, aylık okunan kitap sayısı, günlük internette geçirilen süre, günlük TV izleme süresi) göre incelenmiştir. Bu bağlamda mevcut araştırma ile alanyazınında yer alan çalışmalarda yer verilen benzer değişkenlerin (cinsiyet, yaş, akademik başarı, anne ve baba eğitim durumu) sonuçları karşılaştırılmıştır. Farklı değişkenlerden (aylık okunan kitap sayısı, günlük internette geçirilen süre, günlük TV izleme süresi) ulaşılan sonuçların ise alanyazınına katkı sunacağı düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı çocukların dijital oyun bağımlılıklarını belirlemek ve söz konusu bağımlılıklarını çeşitli değişkenlere (cinsiyet, yaş, akademik başarı, anne ve baba eğitim durumu, aylık okunan kitap sayısı, günlük internette geçirilen süre, günlük TV izleme süresi) göre incelemektir.

1.2. Araştırma Problemi

Mevcut araştırmanın problem cümlesi; “çocukların dijital oyun bağımlılıkları ne düzeydedir ve bu bağımlılıkları üzerinde cinsiyet, yaş, akademik başarı, anne ve baba eğitim durumu, aylık okunan kitap sayısı, günlük internette geçirilen süre, günlük TV izleme süresi istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Çocukların dijital oyun bağımlılıklarını belirlemek ve söz konusu bağımlılıklarının çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılığını ortaya koymak amacıyla nicel araştırma desenlerinden biri olan “tarama deseni” kullanılmıştır. Bu desen, “çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir” (Karasar, 2011, s.79). Tarama deseni “bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre görece daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalardır” (Büyüköztürk vd., 2016, s.177).

2.2. Araştırmanın Örnekleme

Bu araştırmanın hedef/çalışma evrenini, Türkiye’deki ortaokullarda öğrenim gören çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2023-2024 eğitim öğretim yılında Kilis ili merkez ilçede bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 474 çocuk oluşturmaktadır. Yaşları 10-13 yaş aralığında değişen çocukların 255’i (%53.8) kız, 219’u (%46.2) ise erkektir. Araştırma grubuna ait bazı tanıtıcı bilgiler ise Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Örneklemeye Ait Tanıtıcı Bilgiler

Cinsiyet	N	%
Kız	255	53.8
Erkek	219	46.2
Yaş	N	%
10 yaş ve altı	156	32.9
11-12 yaş	162	34.2
13 yaş ve üstü	156	32.9
Anne eğitim düzeyi	N	%
İlkokul mezunu	121	25.5
Ortaokul mezunu	129	27.2
Lise mezunu	147	31
Lisans/lisansüstü mezunu	77	16.2
Baba eğitim düzeyi	N	%
İlkokul mezunu	89	18.8
Ortaokul mezunu	110	23.2
Lise mezunu	132	27.8
Lisans/lisansüstü mezunu	143	30.2

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama araçları araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” ve Şahin, Keskin ve Yurduğül (2019) tarafından geliştirilen “Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği”nden oluşmaktadır.

2.3.1. Kişisel bilgi formu

Araştırma grubunun “cinsiyet, yaş, akademik başarı, anne ve baba eğitim durumu, aylık okunan kitap sayısı, günlük internette geçirilen süre, günlük TV izleme süresi” araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” aracılığıyla toplanmıştır.

2.3.2. Dijital oyun bağımlılığı ölçeği

Şahin vd., (2019) tarafından geliştirilen “Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği” tek faktör ve altı maddeden oluşan bir ölçme aracıdır. “Beşli likert tipindeki ölçeğin faktöriyel geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile yapı geçerliği ise yakınsama (convergent validity) geçerliğine göre test edilmiştir. Bu geçerlik türünde ortalama açıklanan varyans -OAV- (average variance extracted) değerleri kullanılmıştır. Ayrıca ölçeğin güvenirlik sınamalarında yapı güvenirliği için McDonald Omega (0.89) ile Cronbach Alfa (0.78) katsayıları hesaplanmıştır” (Şahin vd., 2019). Bu bulgulara göre söz konusu ölçeğin geçerli ve güvenilir ölçümler yapabilecek bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

2.4. Araştırma Verilerinin Analizi

Araştırmada “Kişisel Bilgi Formu” ve “Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği” aynı anda uygulanmıştır. Ortalama 15 dakikada doldurulan ölçek formundan elde edilen veriler “SPSS 21.00 istatistik paket programına” girilmiştir. Bu program vasıtasıyla veriler analiz edilmiştir. Analizlerde öncelikle verilerin “normallik testleri” ile “varyansların homojenliğine” bakılmış ve

uygun istatistiksel analizlere karar verilmiştir. Elde edilen veriler üzerinde yapılan “normallik testinde” verilerin normal dağıldığı belirlenmiştir. Veriler normal dağılım gösterdiğinden dolayı istatistiksel analizlerde “parametrik testler” kullanılmıştır. Bu bağlamda iki grubun bir sürekli değişken üzerinde aldığı değerlerin karşılaştırılmasında “bağımsız örneklem için *t* testi” kullanılmıştır. İlişkisiz üç ve daha fazla düzeyi bulunan bir bağımsız değişkenin sürekli bir bağımlı değişken üzerindeki etkisini belirlemek için ise “tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova)” kullanılmıştır. Mevcut araştırmada “tek faktörlü varyans analizi” yapıldığında ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu durumlarda “varyans homojen” ise “Post Hoc Tukey” testi; “varyans homojen” değilse “Post Hoc Tamhane” testi uygulanmıştır (Seçer, 2015). Ayrıca temel istatistiklerden “standart sapma”, “ortalama”, “frekans” ve “yüzde değerleri” de hesaplanmıştır. Verilerden elde edilen sonuçlarda “ $p<.05$ ” anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmada öncelikle çocukların dijital oyun bağımlılıklarına ilişkin verilerin betimsel analizi yapılmıştır. Ardından çocukların dijital bağımlılıklarının “cinsiyet, yaş, akademik başarı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, aylık okunan kitap sayısı, günlük internette geçirilen süre, günlük TV izleme süresi” değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin istatistiksel analizlere yer verilmiştir.

3.1. Çocukların Dijital Oyun Bağımlılığına İlişkin Betimsel Veriler

Çocuklara yönelik geliştirilen “Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği” beşli likert tipinde 6 ifadeden oluşmaktadır. Bu sebeple mevcut ölçme aracından alınabilecek en düşük puan 6 iken alınabilecek en yüksek puan ise 30 puandır. Bu bağlamda çocukların ölçme aracından aldıkları en düşük puan 6 puan iken en yüksek puan 30 puandır. Çocukların dijital oyun bağımlılığına ilişkin ortalamaları $\bar{X}=12.90$ puandır. Ortalama dijital oyun bağımlılığı “düşük (6-14 puan arası)”, “orta (15-22 puan arası)” ve “yüksek (23-30 puan arası)” olmak üzere üç kategoriye ayrıldığında çocukların dijital oyun bağımlılıklarının düşük düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

3.2. Çocukların Dijital Oyun Bağımlılıklarının Cinsiyete Göre Farklılığı

Çocukların cinsiyete göre dijital oyun bağımlılıklarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için “bağımsız örneklem için *t*-testi” analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir. Ancak ilk olarak bağımsız örneklem için *t*-testinin önemli bir ön koşulu olan varyansların homojenliği koşulunun sağlanıp sağlanmadığı incelenmiş ve varyansların homojen olduğu belirlenmiştir ($p=.274$; $p>.05$).

Tablo 2. Cinsiyet Göre Çocukların Dijital Oyun Bağımlılığı

Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	p
Kız	255	11.80	4.64	-5.526	.000
Erkek	219	14.18	4.69		

N=474; $p<.05$

Tablo 2’de görüldüğü üzere çocukların dijital oyun bağımlılıklarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan “bağımsız örneklem için *t*-

testi” sonucunda ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu saptanmıştır ($t_{472} = -5.526$; $p < .05$). Dolayısıyla mevcut araştırmada kızlar lehine anlamlı bir sonuç çıktığı, kız çocuklarının erkek çocuklarına göre dijital oyun bağımlılıklarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

3.3. Çocukların Dijital Oyun Bağımlılıklarının Yaşa Göre Farklılığı

Çocukların yaşa göre dijital oyun bağımlılıklarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için “tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova)” yapılmış ve sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir. Ancak ilk olarak One-Way Anova’nın önemli bir ön koşulu olan varyansların homojenliği koşulunun sağlanıp sağlanmadığı incelenmiş ve varyansların homojen olduğu belirlenmiştir ($p = .100$; $p > .05$).

Tablo 3. Yaşa göre çocukların dijital oyun bağımlılığı

Yaş düzeyi	N	\bar{X}	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
10 yaş ve altı (A)	156	12.52	4.24				
11-12 yaş (B)	162	13.61	5.16	2/471	2.707	.068	---
13 yaş ve üstü (C)	156	12.53	4.89				

N=474; $p < .05$

Tablo 3’te görüldüğü üzere çocukların dijital oyun bağımlılıklarının yaşa göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan “tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova)” sonucunda ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır ($F_{471} = 2.707$; $p > .05$). Dolayısıyla mevcut araştırmada yaş düzeyine göre çocukların dijital oyun bağımlılıklarının birbirine denk olduğu söylenebilir.

3.4. Çocukların Dijital Oyun Bağımlılıklarının Akademik Başarıya Göre Farklılığı

Çocukların akademik başarıya göre dijital oyun bağımlılıklarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için “tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova)” yapılmış ve sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir. Öncelikle varyansların homojenliği koşulunun sağlanıp sağlanmadığı incelenmiş ve varyansların homojen olmadığı belirlenmiştir ($p = .048$; $p < .05$).

Tablo 4. Akademik başarıya göre çocukların dijital oyun bağımlılığı

Akademik başarı düzeyi	N	\bar{X}	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Çok Düşük (A)	86	14.65	5.21				
Düşük (B)	48	13.83	3.91				A-D
Orta (C)	94	13.24	4.90	4/469	6.148	.000	A-E
İyi (D)	108	12.27	4.90				B-E
Çok iyi (E)	138	11.73	4.31				

N=474; $p < .05$

Tablo 4’te görüldüğü üzere çocukların dijital oyun bağımlılıklarının akademik başarıya göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan “tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova)” sonucunda ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu saptanmıştır ($F_{469} = 6.148$; $p < .05$). Yapılan analizde “çok düşük” akademik başarıya sahip çocukların dijital oyun bağımlılıklarının “iyi” ve “çok iyi” akademik başarıya sahip olan çocuklara göre daha

yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca “düşük” akademik başarıya sahip çocuklarla “çok iyi” akademik başarıya sahip çocukların dijital oyun bağımlılıkları arasında “düşük” akademik başarıya sahip çocuklar lehine anlamlı bir farklılık da ortaya çıkmıştır. Genel anlamda çocukların dijital oyun bağımlılıklarının arttıkça akademik başarıları ortalamalarının da düştüğü söylenebilir.

3.5. Çocukların Dijital Oyun Bağımlılıklarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılığı

Çocukların anne eğitim düzeyine göre dijital oyun bağımlılıklarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için “tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova)” yapılmış ve sonuçlar Tablo 5’te verilmiştir. Analizden önce One-Way Anova’nın önemli bir ön koşulu olan varyansların homojenliği koşulunun sağlanıp sağlanmadığı incelenmiş ve varyansların homojen olduğu belirlenmiştir ($p = .857$; $p > .05$).

Tablo 5. Anne eğitim düzeyine göre çocukların dijital oyun bağımlılığı

Anne eğitim düzeyi	N	\bar{X}	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
İlkokul mezunu (A)	121	13.65	4.77	3/470	2.118	.097	---
Ortaokul mezunu (B)	129	12.58	4.76				
Lise mezunu (C)	147	13.02	4.92				
Lisans/lisansüstü mezunu (D)	77	12.00	4.60				

N=474; $p < .05$

Tablo 5’te görüldüğü üzere çocukların dijital oyun bağımlılıklarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan “tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova)” sonucunda ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır ($F_{470} = 2.118$; $p > .05$). Dolayısıyla mevcut araştırmada anne eğitim düzeyine göre çocukların dijital oyun bağımlılıklarının birbirine denk olduğu söylenebilir.

3.6. Çocukların Dijital Oyun Bağımlılıklarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılığı

Çocukların baba eğitim düzeyine göre dijital oyun bağımlılıklarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için “tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova)” yapılmış ve sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir. Ancak ilk olarak varyansların homojenliği koşulunun sağlanıp sağlanmadığı incelenmiş ve varyansların homojen olduğu belirlenmiştir ($p = .221$; $p > .05$).

Tablo 6. Baba eğitim düzeyine göre çocukların dijital oyun bağımlılığı

Baba eğitim düzeyi	N	\bar{X}	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
İlkokul mezunu (A)	89	13.34	5.41	3/470	1.552	.200	---
Ortaokul mezunu (B)	110	13.36	4.93				
Lise mezunu (C)	132	12.94	4.62				
Lisans/lisansüstü mezun (D)	143	12.22	4.43				

N=474; $p < .05$

Tablo 6’da görüldüğü üzere çocukların dijital oyun bağımlılıklarının baba eğitim düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan “tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova)” sonucunda ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı

saptanmıştır ($F_{470}=1.552$; $p>.05$). Dolayısıyla mevcut araştırmada baba eğitim düzeyine göre çocukların dijital oyun bağımlılıklarının birbirine denk olduğu söylenebilir.

3.7. Çocukların Dijital Oyun Bağımlılıklarının Aylık Okunan Kitap Sayısına Göre Farklılığı

Çocukların aylık okudukları kitap sayısına göre dijital oyun bağımlılıklarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için “tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova)” yapılmış ve sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir. Öncelikle varyansların homojenliği koşulunun sağlanıp sağlanmadığı incelenmiş ve varyansların homojen olmadığı belirlenmiştir ($p=.001$; $p<.05$).

Tablo 7. Aylık okunan kitap sayısı göre çocukların dijital oyun bağımlılığı

Aylık okunan kitap sayısı	N	\bar{X}	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Bir kitaptan az (A)	31	15.93	6.30				
Bir/beş kitap arası (B)	203	13.21	4.78				A-D
Altı/on kitap arası (C)	141	12.78	4.74	4/469	5.731	.000	A-E
On bir/on beş kitap arası (D)	70	11.50	3.87				B-D
On altı kitap ve üzeri (E)	29	11.41	3.78				

N=474; $p<.05$

Tablo 7’de görüldüğü üzere çocukların dijital oyun bağımlılıklarının aylık okudukları kitap sayısına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan “tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova)” sonucunda ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu saptanmıştır ($F_{469}= 5.731$; $p<.05$). Yapılan analizde aylık “bir kitaptan az” okuyanların “on bir/on beş kitap arası” ile “on altı kitap ve üzeri” okuyanlara göre dijital oyun bağımlılıklarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Yine araştırmada aylık “bir/beş kitap arası” okuyanların “on bir/on beş kitap arası” okuyanlara göre dijital oyun bağımlılıklarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Tablo 7 genel anlamda incelendiğinde çocukların aylık okudukları kitap sayısı ortalamasının arttıkça dijital oyun bağımlılıklarının da düştüğü söylenebilir.

3.8 Çocukların Dijital Oyun Bağımlılıklarının Günlük İnternette Geçirdikleri Süreye Göre Farklılığı

Çocukların günlük internette geçirdikleri süreye göre dijital oyun bağımlılıklarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için “tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova)” yapılmış ve sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir. Ancak ilk olarak One-Way Anova’nın önemli bir ön koşulu olan varyansların homojenliği koşulunun sağlanıp sağlanmadığı incelenmiş ve varyansların homojen olduğu belirlenmiştir ($p=.769$; $p>.05$).

Tablo 8. Günlük internette geçirilen süreye göre çocukların dijital oyun bağımlılığı

Günlük internette geçirilen süre	N	\bar{X}	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Bir saatten az (A)	20	10.05	4.00				
Bir/iki saat (B)	117	11.06	4.01				A-D/E
Üç/dört saat (C)	224	12.36	4.33	4/469	28.748	.000	B-D/E
Dört/beş saat (D)	87	15.70	4.68				C-D/E
Beş saatten fazla (E)	26	18.61	4.59				

N=474; $p<.05$

Tablo 8’de görüldüğü üzere çocukların dijital oyun bağımlılıklarının günlük internette geçirdikleri süreye göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan “tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova)” sonucunda ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu saptanmıştır ($F_{469}= 28.748$; $p<.05$). Yapılan analizlerde günlük internette “üç saat ve üzeri süre” geçiren çocukların “bir iki saat ve daha az süre” geçirenlere göre dijital oyun bağımlılıklarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Tablo 8 genel anlamda incelendiğinde ise çocukların günlük internette geçirdikleri süre ortalamalarının arttıkça dijital oyun bağımlılıklarının da arttığı söylenebilir.

3.9. Çocukların Dijital Oyun Bağımlılıklarının Günlük TV İzleme Süresine Göre Farklılığı

Çocukların günlük TV izleme süresine göre dijital oyun bağımlılıklarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için “tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova)” yapılmış ve sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir. Analizlerden önce varyansların homojenliği koşulunun sağlanıp sağlanmadığı incelenmiş ve varyansların homojen olduğu belirlenmiştir ($p=.402$; $p>.05$).

Tablo 9. Günlük TV izleme süresine göre çocukların dijital oyun bağımlılığı

Günlük TV izleme süresi	N	\bar{X}	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Bir saatten az (A)	39	12.46	3.83				
Bir/iki saat (B)	161	12.40	4.77				A-D/E
Üç/dört saat (C)	189	12.59	4.74	4/469	4.124	.003	B-D/E
Dört/beş saat (D)	73	14.49	4.86				C-D/E
Beş saatten fazla (E)	12	16.08	6.18				

N=474; $p<.05$

Tablo 9’da görüldüğü üzere çocukların dijital oyun bağımlılıklarının günlük TV izleme süresine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan “tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova)” sonucunda ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu saptanmıştır ($F_{469}= 4.124$; $p<.05$). Yapılan analizlerde “günlük üç saat ve üzeri” TV izleyen çocukların “bir iki saat ve daha az süre” TV izleyenlere göre dijital oyun bağımlılıklarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Tablo 9 genel anlamda incelendiğinde ise çocukların günlük TV izleme süreleri ortalamalarının arttıkça dijital oyun bağımlılıklarının da arttığı söylenebilir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada çocukların dijital oyun bağımlılıkları ile çeşitli değişkenler (cinsiyet, yaş, akademik başarı, anne ve baba eğitim durumu, aylık okunan kitap sayısı, günlük internette geçirilen süre, günlük TV izleme süresi) arasındaki ilişki ele almıştır. Oyun bağımlılığı ile ilgili çok fazla araştırma olmamasına rağmen yapılan araştırmalarda, oyun bağımlılığını etkileyen bazı değişkenlerle ilgili veriler elde edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda çocukların dijital oyun bağımlılıklarının cinsiyet, akademik başarı, aylık okunan kitap sayısı, günlük internette geçirilen süre ve günlük TV izleme süresi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ancak çocukların dijital oyun bağımlılıklarının yaş, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa sahip olmadığı görülmüştür.

Mevcut araştırmada çocukların cinsiyet değişkeniyle dijital oyun bağımlılığı arasında erkekler lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Alanyazını incelendiğinde çeşitli çalışmalarda (Arslan vd., 2015; Chiu, Lee ve Huang, 2004; Çukurluöz, 2016; Erboy, 2010; Güllü vd., 2012; Hazar vd., 2017; Horzum, 2011; Öztürk, 2007; Şahin ve Tuğrul, 2012) çocukların dijital oyunu bağımlılıkları ile cinsiyetleri arasında erkekler lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Gerek mevcut araştırmada gerekse alanyazınındaki çeşitli çalışmalarda erkek çocukların kız çocuklarına göre daha yüksek düzeyde dijital oyun bağımlılığı davranışı sergilediği sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla Atak (2020) tarafından yapılan çalışmada belirtildiği gibi dijital oyun bağımlılığı konusunda erkek çocukların kız çocuklarına göre riskli grupta olduğu tespit edilmiştir. “Cinsiyet değişkeninde erkeklerde çıkan yüksek düzeydeki farklılık; erkeklerin kızlara kıyasla teknolojik araçlara daha fazla ilgi ve merakla yaklaşmalarıyla, bilgisayar başında vakit geçirmekten daha çok hoşlanmalarıyla, duyuşsal özelliklerinin farklılığıyla açıklanabilir” (Atak, 2020, s.67). Budak (2020) tarafından yapılan çalışmada ise “erkeklerin video oyunlarına daha çok yatkın olmakla beraber seçimlerini şiddet içeren oyunlardan yana yaptıkları görülmektedir. Kızlar ise önceliklerini arkadaşlarıyla beraber oynamaktan yana göstermişler ve video oyun tercihlerinin eğitsel oyun yönünde olduğu görülmektedir” (s. 50).

Araştırmada 10-13 yaş grubundaki çocukların dijital oyun bağımlılıklarının düşük düzeyde olduğu ve yaş değişkeninin çocukların dijital oyun bağımlılıkları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna varılmıştır. Köse (2013) tarafından yapılan çalışmada 13-14 yaş grubundaki çocukların dijital oyun bağımlılıklarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Bilgin (2015) tarafından yapılan çalışmada ise 10-14 yaş grubunda yer alan çocukların riskli düzeyde dijital oyun bağımlısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla mevcut çalışmanın sonuçlarıyla alanyazınındaki bu iki çalışmanın sonuçlarının birbiriyle örtüşmediği görülmektedir. Yaş değişkenine göre çocukların dijital oyun bağımlılıklarını inceleyen Hazar vd., (2020) çalışmalarında çocukların dijital oyun bağımlılıklarının “10-14, 11-14, 12-14 yaş gruplarında 14 yaş grubu lehine olduğu ve bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu” sonucuna varılmıştır. Ancak Özdemir ve Karaboğa (2021) ile Hazar vd., (2017) tarafından yapılan çalışma ile mevcut çalışmanın bulguları birbiriyle örtüşmektedir. Diğer bir ifadeyle Hazar vd., (2017) ile Özdemir ve Karaboğa (2021) tarafından yapılan çalışmalarda yaş değişkeninin dijital oyun bağımlılığı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı vurgulanmaktadır. Bu durumun sebebinin Hazar vd., (2017) şu şekilde açıklanmaktadır: “Dijital oyunlardaki çeşitlilik dikkate alındığında her yaş grubunun özelliklerine ve farklı seviyelere göre birçok oyunun tasarlanmış olduğu görülmektedir. Dolayısıyla farklı yaş kademelerinde bulunan bireylerin kendi ilgi ve seviyelerine göre birçok dijital oyun alternatifinin bulunması, yaş değişkeninin istatistiksel olarak farklılık göstermemesinin nedeni olarak ifade edilebilir” (s. 4329).

Bu araştırmada çocukların dijital oyun bağımlılığı ile akademik başarı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farkın düşük akademik başarıya sahip öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Alanyazınında çeşitli çalışmalarda (Baysan, 2019; Delebe ve Hazar, 2022; Gentile, 2009; Kaya vd., 2023) benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Delebe ve Hazar (2022) tarafından yapılan çalışmada çocukların dijital oyun bağımlılıkları ile akademik başarı arasında negatif yönde anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır. Kaya vd., (2023) tarafından yapılan çalışmada ise lise öğrencilerinin akademik başarı ile dijital bağımlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu akademik başarıları arttığında dijital oyun bağımlılıklarının azaldığı sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak dijital oyun bağımlılığının çocuklarda akademik başarının

düşmesine sebep olduğu birçok çalışmada vurgulanan ortak sonuçlardandır (Çukurluöz, 2016; Gentile, 2009; Karaca, 2007; Koçak ve Köse, 2014; Taylan, Kara ve Durğun, 2017). Atak (2020, s.20) da çalışmasında “film, müzik, video, oyun siteleri, sosyal ağlar, sohbet odaları, pornografik siteler vb. anlamında dijital ortamlarda sıklıkla zaman geçiren çocuk ve gençlerin, akademik başarı düzeylerinin düşük” olduğunu vurgulamaktadır.

Mevcut araştırmada çocukların dijital oyun bağımlılıkları ile ebeveyn eğitimi düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Diğer bir ifadeyle bu araştırmada çocukların anne-baba eğitim düzeyinin dijital oyun bağımlılıkları üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer sonuçlara Özdemir ve Karaboğa, (2021), Hazar vd., (2020) ile Aydoğdu (2018) tarafından yapılan çalışmalarda da ulaşılmıştır. Söz konusu çalışmalarda çocukların dijital oyun bağımlılıkları üzerinde ebeveyn eğitim düzeyinin anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Gökçearsan ve Durakoğlu (2014) ile Şahin ve Tuğrul (2012) tarafından yapılan çalışmalarda annenin eğitim düzeyinin dijital oyun bağımlılığı üzerinde anne eğitim düzeyi düşük olanların lehine anlamlı bir sonuç bulunmuşken; baba eğitim düzeyinin dijital oyun bağımlılığı üzerinde anlamlı düzeyde herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Öztürk-Eyimaya vd., (2020) tarafından yapılan çalışmada ise anne eğitim düzeyi arttıkça çocukların dijital oyun bağımlılıklarının da arttığı sonucuna varılmıştır. Ancak alanyazını genel anlamda incelendiğinde birçok çalışmada (Aydoğdu, 2018; Hazar vd., 2020; Özdemir ve Karaboğa, 2021) çocukların dijital oyun bağımlılıkları üzerinde ebeveyn eğitim düzeyinin pozitif veya negatif herhangi bir anlamlı etkisinin olmadığı söylenebilir. Ebeveyn eğitim düzeyinin çocukların dijital oyun bağımlılığı üzerinde pozitif veya negatif düzeyde istatistiksel olarak anlamlı herhangi bir etkisinin olmamasının temel nedenini Hazar vd., (2020) şu şekilde açıklamaktadır: “Günümüzde eğitim düzeyi fark etmeksizin neredeyse bütün ebeveynlerin bu oyunları az ya da çok deneyimledikleri ve çok sayıda ebeveynin de bu oyunları düzenli bir şekilde oynadığı gözlenmektedir. Dolayısıyla ebeveynlerin eğitim düzeyi değişkenine göre katılımcıların dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemesinin bu durumdan kaynaklandığı söylenebilir” (s. 232).

Araştırmada çocukların dijital oyun bağımlılığı ile aylık okudukları kitap sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farkın az kitap okuyan çocukların lehine olduğu görülmektedir. Dolayısıyla çocukların edindikleri okuma alışkanlığının dijital oyun bağımlılıkları üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Çocukların genel olarak aylık okudukları kitap sayısı (okuma alışkanlığı) arttıkça dijital oyun bağımlılıklarının düştüğü belirlenmiştir. Alanyazınında çocukların dijital oyun bağımlılığının okuma alışkanlığına göre incelendiği herhangi bir araştırmaya ulaşamadığı için mevcut araştırmanın sonucu diğer sonuçlarla karşılaştırılamamıştır. Ancak alanyazını incelendiğinde kitap okumanın çocuklar üzerinde birçok olumlu etkisinin olduğu görülecektir. Söz gelimi kitap okuma, çocukların “okul yaşantısı dışında da bilgi ve kültür kazanmanın temelini oluşturur. Bireyin kendini tanıması, ifade edebilmesi; öz güven kazanması, sosyal yaşama katılması ve sağlıklı iletişim kurabilmesi için gereklidir” (Güney vd., 2014, s. 153). Çocuğun sosyal yaşama katılması, kitap okuyarak zamanını verimli kullanması onun dijital ortamdan uzaklaşmasına katkı sunacaktır.

Araştırmada çocukların dijital oyun bağımlılığı ile günlük internette geçirdikleri süre ve TV izleme süreleri arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bağlamda çocukların günlük internette geçirdikleri süre ve TV izleme süreleri arttıkça dijital oyun bağımlılıkları da artmaktadır. Alanyazınında çocukların dijital oyun bağımlılıklarının

günlük internette geçirilen süre ve TV izleme süresine göre incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak Hazar ve Hazar (2017) tarafından yapılan çalışmada çocukların küçük yaşlardan itibaren internet kafelerde, oyun salonlarında veya evlerinde, ekran önünde uzun zaman geçirdiklerinde bu durumun onların zamanla dijital oyun bağımlısı olmalarına yol açacağı vurgulanmaktadır. Ebeveynler çocuklarını dijital ortamın yarattığı tehlikelerden uzak tutmak için çocukların oynadığı dijital oyunları ve izlediği çizgi filmleri incelenmeli ve gerektiğinde birlikte izlemelidir. Dahası ebeveynler çocuklarının ekran karşısında geçirdikleri zamanı sınırlandırılmalıdır. Telefon veya tabletlerinde yüklü bulunan uygulamaları da sık sık kontrol ederek çocuğu dijital ortamlarda yalnız bırakmamaya özen göstermelidir (Akça ve Çilekçiler, 2019). Kontrolsüz bir şekilde ve uzun süre internette süre geçiren ve TV izleyen çocukların dijital oyun bağımlısı olmaları kaçınılmazdır.

5. KAYNAKÇA

Akça, F., & Çilekçiler N. K. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların en çok etkilendiği çizgi film karakterleri ve bu karakterlerle özdeşleşmelerinin yol açabileceği dijital tehlikeler. *Addicta: The Turkish Journal On Addictions*, 6, 403-433.

Arslan, A. (2022). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarının öz-yeterlik düzeylerine etkisi: yapısal eşitlik modeli çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(5), 132-150. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1135981>

Arslan, A., Kırık, A. M., Karaman, M., & Çetinkaya, A. (2015). Lise ve üniversite öğrencilerinde dijital bağımlılık. *UHİVE: Uluslararası Hakemli İletişim ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 8(8), 34-58.

Atak, F. (2020). *10-14 yaş arasındaki çocukların dijital oyun bağımlılığı ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aydoğdu, F. (2018). Dijital oyun oynayan çocukların dijital oyun bağımlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ulakbilge*, 6(31), 1-18. DOI: 10.7816/ulakbilge-06-31-01

Aydoğdu-Karaaslan, İ. (2015). Dijital oyunlar ve dijital şiddet farkındalığı: ebeveyn ve çocuklar üzerinde yapılan karşılaştırmalı bir analiz. *Journal Of International Social Research*, 8(36). 806-806.

Bağatarhan, T. (2023). Okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılık eğilimi ve problem davranışları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(5), 179-193. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1342294>

Baysan, Ç. (2019). *Ergenlerin dijital oyun bağımlılığının okulda öznel iyi oluş ve akademik başarı açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.

Bilgin, H. C. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılık düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Biricik, Z., & Atik, A. (2021). Gelenekselden dijitalde değişen oyun kavramı ve çocuklarda oluşan dijital oyun kültürü. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 445-469. <https://doi.org/10.19145/e-gifder.818532>

Budak, K. S. (2020). *Okul öncesi dönem çocukları için dijital oyun bağımlılık eğilimi ölçeğinin ve dijital oyun ebeveyn rehberlik stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi, problem davranışlarla ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Chiu, S. I., Lee, J. Z., & Huang, D. H. (2004). Video game addiction in children and teenagers in Taiwan. *Cyber Psychology & Behavior*, 7 (5), 571-581.

Çakır, H. (2013). Bilgisayar oyunlarına ilişkin ailelerin yaklaşımı ve öğrenci üzerindeki etkilerin belirlenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 138-150.

Delebe, A., & Hazar, Z. (2022). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı düzeyinin bazı fiziksel parametrelere ve akademik başarıya göre incelenmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 20(3), 55-68. <https://doi.org/10.33689/spormetre.1061035>

Erboy, E. (2010). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığına etki eden faktörler* (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Gentile, D. (2009). Pathological video-game use among youth ages 8 to 18: A national study. *Psychological Science*, 20(5), 594-602. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02340>

Gentile, D. A., Bender, P. K., & Anderson C. A. (2017). Violent video game effects on salivary cortisol, arousal, and aggressive thoughts in children. *Computers in Human Behavior*, 70, 39-43.

Gökçearslan, Ş., & Durakoğlu, A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(14), 419-435.

Green, C. S. & Bavelier, D. (2003). Action video game modifies visual selective attention. *Nature*, 423(6939), 534-537.

Griffiths, M. (2005). A components model of addiction within a biopsychosocial framework. *Journal of Substance Use*, 10(4), 191-197. <https://doi.org/10.1080/14659890500114359>

Griffiths, M. D., & Meredith, A. (2009). Video game addiction and its treatment. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 39(4), 247-253. <https://doi.org/10.1007/s10879-009-9118-4>

Güllü, M., Arslan, C., Dünder, A., & Murathan, F. (2012). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılıklarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 89-100.

Güney, N. Aytan, T. Kaygana, M., & Şahin E. Y. (2014). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okuduğu kitap sayısı ile akademik başarıları arasındaki ilişki üzerine bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 151-164.

Hazar, K., Özpolat, Z., & Hazar, Z. (2020). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Niğde İli Örneği). *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18(1), 225-234. <https://doi.org/10.33689/spormetre.647313>

Hazar, Z., & Hazar, M. (2017). Çocuklar için dijital oyun bağımlılığı ölçeği. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 203-216. <https://doi.org/10.14687/jhs.v14i1.4387>

Hazar, Z., Hazar, K., Gökbilek, B., Hazar, M., & Çelikkilek, S. (2017). Ortaokul öğrencilerinin oyunsallık, dijital oyun bağımlılığı ve saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 4320-4332.

Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 57-68.

Irmak, A. Y., & Erdoğan, S. (2016). Ergen ve genç erişkinlerde dijital oyun bağımlılığı: güncel bir bakış. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 27(2), 128-137.

Karaca, M. (2007). İnternet gençliği: yeni bir gençlik tiplemesi denemesi. *Humanities Sciences*, 2(4), 419-6.13.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kaya, Z., Vangölü, M. S., Marufoğlu, M., & Özdemir, M. (2023). Lise öğrencilerinin dijital bağımlılık ve iyi oluş düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(1), 117-138. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1173642>

Kestane, M., & Ilgar, M. Z. (2020). İlköğretim çağındaki öğrencilerin dijital oyun bağımlılığının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Biruni Sağlık ve Eğitim Bilimleri Dergisi (BSEBD)*, 4(7), 1-22. <https://hdl.handle.net/20.500.12445/2895>

Kılıç, K. M. (2019). Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı, zorbalık bilişleri ve empati düzeyleri arasındaki ilişkiler. *Elementary Education Online*, 18(2).

Kırcaburun, K., Jonason, P. K., & Griffiths, M. D. (2018). The dark tetrad traits and problematic online gaming: The mediating role of online gaming motives and moderating role of game types. *Personality and Individual Differences*, 135, 298-303. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.07.038>

Koçak, H., & Köse, Z. (2014). Ergenlerin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıkları ve sosyalleşme süreçleri üzerine bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 21-32.

Kurtbeyoğlu, E. (2018). *Çocuklarda dijital oyun bağımlılığı ve obezite arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Küçük, Y., & Çakır, R. (2020). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education (TUJPED)*, 5(2), 133-154.

Lieberman, D. A., Fisk, M. C., & Biely, E. (2009). Digital games for young children ages three to six: from research to design. *Computers in the Schools*, 26(3), 299-313. <https://doi.org/10.1080/07380560903360178>

Manap, A., & Durmuş, E. (2021). Dijital ebeveynlik farkındalığının çeşitli değişkenler, aile içi roller ve çocukta internet bağımlılığı açısından incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 141-156, DOI: <https://doi.org/10.19160/ijer.837749>

Namlı, S., & Tekkurşun-Demir, G. (2020). The relationship between attitudes towards digital gaming and sports. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology – January*, 19(1), 40-52.

Özdemir, M., & Karaboğa, M. T. (2021). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları ve sosyal eğilimleri. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(5), 17-35. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.994099>

Öztürk-Eyimaya, A., Uğur, S., Sezer, T., A., & Tezel, A. (2020). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığının uyku ve diğer bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of Turkish Sleep Medicine*, 2, 83-90. DOI: 10.4274/jtism.galenos.2020.30502

Öztürk, D. (2007). Bilgisayar oyunlarının çocukların bilişsel ve duyuşsal gelişimleri üzerindeki etkisinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Pallesen, S., Lorvik, I. M., Bu, E. H., & Molde, H. (2015). An exploratory study investigating the effects of a treatment manual for video game addiction. *Psychological Reports: Mental & Physical Health*, 117(2), 490-495. <https://doi.org/10.2466/02.PR0.117c14z9>

Pontes, H. M., Taylor, M., & Stavropoulos, V. (2018). Beyond Facebook addiction: The role of cognitive-related factors and psychiatric distress in social networking site addiction. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 21(4), 240-247. <https://doi.org/10.1089/cyber.2017.0609>

Savcı, M., & Aysan, F. (2017). Social-emotional model of internet addiction. *Psychiatry and Clinical Psychopharmacology*, 27(4), 349-358. <https://doi.org/10.1080/24750573.2017.1367552>

Seçer, İ. (2015). SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma. Ankara: Anı yayıncılık.

Spence, S. H., Barrett, P. M., & Turner, C. M. (2003). Psychometric properties of the Spence Children's Anxiety Scale with young adolescents. *Journal of anxiety disorders, 17*(6), 605-625.

Şahin, C., & Tuğrul, V.M. (2012). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Journal of World of Turks, 4*(3), 115-130.

Şahin, M., Keskin, S., & Yurdugül, H. (2019). Impact of family support and perception of loneliness on game addiction analysis of a mediation and moderation. *International Journal of Game-Based Learning (IJGBL), 9*(4), 15-30.

Şahin, Y. (2021). *Z kuşağının dijital oyun bağımlılıklarının boş zaman ve değişkenlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.

Taylan, H. H., Kara, H. Z., & Durğun, A. (2017). Ortaokul ve lise öğrencilerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıkları ve oyun tercihleri üzerine bir araştırma. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3*(1), 78-87.

Torun, F., Akçay, A., & Çoklar, A. N. (2015). Bilgisayar oyunlarının ortaokul öğrencilerinin akademik davranış ve sosyal yaşam üzerine etkilerinin incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(1), 25-35.

Yurtseven-Yılmaz, H., & Yıldız, M. (2023). Öğretmen adaylarında okumaya yönelik tutum ve dijital bağımlılık arasındaki ilişkide denetim odağının aracı rolü. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 14*(5), 207-221. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1347668>

6. EXTENDED ABSTRACT

Digital games are undoubtedly one of the most important entertainment tools used by children in today's world. Digital gaming refers to games that can be played with a computer, tablet, console, console, cell phone connected to the internet for the purpose of playing computer-based games, or games that can be played with these tools without an internet connection. These games can be played with a single person or extend to online role-playing games for multiple people (Biricik & Atik, 2021). Various scientific studies have revealed that digital games have many positive and negative effects on individuals (Arslan, 2022; Aydoğdu, 2018; Horzum, 2011; Kestane & Ilgar, 2020; Küçük & Çakır, 2020; Savcı & Aysan, 2017). It has been proven by research that children, especially in the developmental period, can be affected more easily in terms of affective, cognitive, physical and social aspects, and that digital games directly affect these developmental areas (Griffiths & Meredith, 2009; Hazar & Hazar, 2017; Küçük & Çakır, 2020; Namlı & Tekkurşun-Demir, 2020). One of the most important criticisms of digital games that negatively affect children physically, mentally, socially and morally is that they cause addiction (Torun, Akçay, & Çolaklar, 2015).

When the literature is examined, it is seen that studies on digital game addiction have increased in recent years. For example, in the study conducted by Özdemir and Karaboğa (2021), "the relationship between digital game addiction and social tendencies of secondary school students"; in the study conducted by Şahin (2021), "the relationship between Generation Z's

digital game addiction and leisure time"; in the study conducted by Atak (2020), "the relationship between digital game addiction and social skills of children between the ages of 10-14"; in the study conducted by Budak (2020), "the development of digital game addiction tendency scale and digital game parental guidance strategies scale for preschool children and its relationship with problem behaviors"; In the study conducted by Kestane and Ilgar (2020), "digital game addiction of primary school students in terms of some variables"; In the study conducted by Küçük & Çakır (2020), "digital game addiction of secondary school students in terms of various variables"; In the study conducted by Öztürk-Eyimaya et al. (2020), "digital game addiction in primary school fourth grade students according to sleep and some other variables"; In the study conducted by Aydoğdu (2018), it was determined that studies examining "digital game addictions of children who play digital games in terms of various variables" were included in the literature. In the current study, digital game addictions of children (between the ages of 10-13) were examined according to various variables (gender, age, academic achievement, parental education level, number of books read per month, time spent on the internet per day, and time spent watching TV per day). In this context, the results of the current study were compared with the results of similar variables (gender, age, academic achievement, mother and father's educational status) included in the studies in the literature. It is thought that the results obtained from different variables (number of books read monthly, time spent on the Internet daily, time spent watching TV daily) will contribute to the literature.

The aim of this study is to determine children's digital game addictions and to examine these addictions according to various variables (gender, age, academic achievement, parental education level, number of books read per month, time spent on the internet per day, time spent watching TV per day).

The problem statement of the current research is; "What is the level of children's digital game addictions and does gender, age, academic achievement, mother and father's education level, number of books read per month, time spent on the internet per day, time spent watching TV per day make a statistically significant difference on these addictions?".

In order to determine the digital game addictions of children and to reveal the significant difference of these addictions according to various variables, "survey design", one of the quantitative research designs, was used. This design is "a survey design that is conducted on the whole universe or a group, sample or sample to be taken from it in order to make a general judgment about the universe in a universe consisting of a large number of elements" (Karasar, 2011). A survey design is "a research in which the views of the participants on a subject or event or their interests, skills, abilities, attitudes, etc. are determined, usually conducted on relatively larger samples than other research" (Büyükoztürk et al., 2016).

The target/study population of this study consists of children studying in secondary schools in Turkey. The sample of the study consists of 474 children studying in a public secondary school in the central district of Kilis province in the 2023-2024 academic year. Of the children aged between 10-13 years, 255 (53.8%) were girls and 219 (46.2%) were boys.

In this study, the relationship between children's digital game addiction and various variables (gender, age, academic achievement, parental education level, number of books read per month, time spent on the internet per day, time spent watching TV per day) was discussed. Although

there are not many studies on game addiction, data on some variables affecting game addiction have been obtained in the studies. As a result of the analyzes, it was determined that children's digital game addiction showed a statistically significant difference according to the variables of gender, academic achievement, number of books read per month, time spent on the Internet per day and time spent watching TV per day. However, it was observed that children's digital game addictions did not have a statistically significant difference according to the variables of age, mother and father's education level.



Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Muallim Rifat Faculty of Education

ISSN: 2667-5234



**Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Mesleki Yeterlik Ölçeği (ÖYEMYÖ):
Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması**

Abdullah EKER¹

Makale Bilgisi	ÖZET
<i>Geliş Tarihi:</i> 22.12.2023	<p>Araştırmalara göre eğitimde öğrencilerin yaşam boyu başarıya ulaşmaları ve yeteneklerini kalıcı başarıya dönüştürmelerinde en büyük etken faktör öğretmendir. Özel yetenekli öğrencilerin sahip oldukları özellikler göz önünde bulundurulduğunda ise, onların eğitiminde görev alacak öğretmenlerin bazı özel kişisel ve mesleki özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu öğrencilerin eğitsel taleplerinin daha fazla olması, sosyal, duygusal ve zihinsel duyarlılıklarının yüksek olması gibi nedenlerle onlarla çalışacak öğretmenlerin nitelikleri ve yeterliliklerinin çok daha önemli hale geldiği ifade edilebilir. Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin özel yeteneklilerin eğitimi alanı yeterliklerini kendi algılarına dayalı olarak değerlendirilmesine yönelik, 5'li Likert tipi bir ölçek geliştirilmesidir. Toplam 414 sınıf öğretmeni çalışmada katılımcı olarak yer almıştır. Yapılan alan taramasının ardından, temel bileşenler analizi ve maksimum değişkenlik analizine göre ölçeğin 8 faktörlü olarak kabul edilmesinin faktörlere isim verilmesi açısından da anlamlı olacağı uzman görüşleri de alınarak kararlaştırılmıştır. Bu faktörler ölçeğe yerleştirme sırasıyla: Özel Yetenekliler Alanı Temel Bilgiler, Özel Yeteneklileri Eğitiminde Kullanılan Öğretim Model ve Yöntemleri, Özel Yetenekliler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, Özel Yeteneklilerde Tanılama ve Değerlendirme, Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Öğretmen Nitelikleri ve Sorumlulukları, Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Etkili Sınıf Yönetimi, Özel Yetenekliler için Materyal Geliştirme/Teknoloji Kullanımı ve Özel Yeteneklilerin Eğitiminde İşbirliği ve Aile Eğitimi olarak adlandırılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, 5 maddenin çıkarılması ile ölçek 40 maddeden oluşan son halini almıştır. bu sekiz faktörün kümülatif olarak toplam varyansın yüzde 68,755'ini açıkladığı görülmektedir. Ölçeğe ilişkin Guttman Split-Half katsayısı .81; Spearman-Brown katsayısı ise .82 olarak saptanmıştır. Birinci yarının Cronbach Alpha değeri .85; ikinci yarının Cronbach Alpha değeri .84, iki yarı arasındaki korelasyon ise .81'dir. Ölçek toplam Cronbach Alfa katsayısının .92 olduğu belirlenmiştir.</p> <p>Anahtar Kelimeler: Üstün Yetenekliler, Üstün Yeteneklilerin Eğitimi, Öğretmen Yeterlikleri, Psikometrik ölçek</p>
<i>Düzeltilme Tarihi:</i> 30.01.2024	
<i>Kabul Tarihi:</i> 30.01.2024	
<i>Basım Tarihi:</i> 31.01.2024	

Gifted Education Field Teacher Competencies Scale (GETCOS): Validity and Reliability Study

Article Info	ABSTRACT
<i>Received:</i> 22.12.2023	<p>According to research, the major influential factor in students' academic and lifelong success is the teacher. Considering the characteristics of gifted students, teachers who will take part in their education should have some special personal and professional characteristics. It can be stated that the qualifications and competences of the teachers who will work with these students have become much more important due to the fact that these students have more educational demands and have high social, emotional and mental sensitivity. The aim of this study is to</p>
<i>Revised:</i> 30.01.2024	
<i>Accepted:</i> 30.01.2024	

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilisli Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Kilis, Türkiye, abduallah.eker@kilis.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6409-7732>

Published: 31.01.2024

develop a 5-point Likert-type scale to evaluate teachers' competences in the field of gifted education based on their own perceptions. A total of 414 classroom teachers participated in the study. After the literature review, according to the principal components analysis and maximum variability analysis, it was decided that it would be meaningful to accept the scale with 8 factors in terms of naming the factors by taking expert opinions. These factors are in the order of placement in the scale: Basic Information on Giftedness, Teaching Models and Methods Used in Gifted Education, Individualised Education Programme for Giftedness, Identification and Evaluation in Giftedness, Teacher Standards and Responsibilities in Gifted Education, Effective Classroom Management in Gifted Education, Material Development/Technology Use for Giftedness, Collaboration and Family Education in Gifted Education. As a result of the exploratory factor analysis, 5 items were removed and the scale was finalised with 40 items. these eight factors cumulatively explained 68.755 percent of the total variance. The Guttman Split-Half coefficient of the scale was .81 and the Spearman-Brown coefficient was .82. The Cronbach Alpha value of the first half was .85, the Cronbach Alpha value of the second half was .84, and the correlation between the two halves was .81. The total Cronbach Alpha coefficient of the scale was found to be .92.

Keywords: Giftedness, Gifted Education, Teacher Competencies, Psychometric scale

1. GİRİŞ

Nitelikli, üretken, bilime ve sanata değer veren ve toplumsal değerlerimizi özümsemiş bireyler yetiştirebilmemiz, öğretmenlerimizin niteliklerine ve sahip oldukları yeterliklerin farkında oluşlarına ve bunları sürekli olarak geliştirme çabalarına bağlıdır. Öğretmen yeterlikleri Millî Eğitim Bakanlığınca öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar” olarak tanımlanmıştır (MEB, 2008).

Türkiye’de eğitimin kalitesinin geliştirilmesi, öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin geliştirilmesine bağlıdır. Öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi; öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesinde hizmet öncesi eğitim ve sürekli mesleki gelişimi sağlayacak hizmet içi eğitim, eğitim ve öğretimin kalitesinin geliştirilmesi açısından birincil önceliğe sahiptir. Bu önceliğin nedeni, öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin düzeyinin okulöncesi eğitimden yükseköğretime kadar, eğitimin her tür ve düzeyinde kalitenin temel belirleyicisi olmasıdır (TED, 2009). Ancak, öğretmen yeterliklerinin tanımlanması ve sınırlarının belirlenmesi, bu mesleğin doğası gereği karmaşık bir nitelik taşımaktadır. Çünkü öğretmenlik mesleği ve öğretmenlerin neleri bilmesi ve yapabilmesi beklentisi sürekli değişen ve dinamik bir özelliğe sahiptir (Akçamete, 2002).

Özel yetenekli öğrencilerin sahip oldukları özellikler göz önünde bulundurulduğunda ise, onların eğitiminde görev alacak öğretmenlerin diğer öğretmenlerden kişisel ve mesleki özellikleri ile bazı farklı niteliklere sahip olmaları gerektiği söylenebilir. Alanyazını incelendiğinde daha önce belirtildiği gibi araştırmalarda özel yeteneklilerin eğitiminde en önemli kritik öğelerden olan öğretmenlerin özel alan yeterliliklerinin belirlenmesi ve artırılmasına yönelik birçok araştırma bulgusuna rastlanmaktadır (Sak, 2012). Bu öğrencilerin eğitsel taleplerinin daha fazla olması, sosyal, duygusal ve zihinsel duyarlılıklarının yüksek olması gibi nedenlerle onlarla çalışacak öğretmenlerin nitelikleri ve yeterliliklerinin çok daha önemli hale geldiğini ifade edebiliriz.

Özel yetenekli öğrenciler akranlarından farklı öğrenme, sosyal ve duygusal ihtiyaçlara sahiptirler. Öğretmenin mesleki yeterlilikleri ve kişilik özellikleri öğrencinin akademik, bilişsel ve duyuşsal gelişimini etkilemektedir (Ford ve Frazier, 2001). Öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin farklılıklarını anlayabilmesi, ihtiyaçlarını karşılayabilmesi ve doğru şekilde yönlendirebilmesi için öğretmenlerin de özel yetenekli olması gerekmekte, öğretim verdikleri alanlarda uzman düzeyinde yeteneğe sahip olmaları gerekmektedir (Sak, 2012). Bu bağlamda, Özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerden temel olarak beklenen, öğrencinin özel yeteneğini doğru bir şekilde değerlendirebilmeleri ve geliştirebilmeleridir denilebilir.

Silvermen (2000) ise araştırmasında öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilere ve onların eğitimlerine ilişkin bilgilerinin (alan bilgisi) öğretmenlerin özel yeteneklilerin eğitim ihtiyaçlarını nasıl karşılayacağını anlamalarına yardımcı olabilecek en önemli faktör olduğunu belirlemiştir. Ayrıca, özel yetenekli ve normal öğrencilerin aynı müfredat yapısı ve sınıf ortamını kullanarak birlikte özel eğitim aldıkları heterojen sınıflara (zenginleştirme programlarına) yönelik eğitim sistemindeki son eğilimlerden dolayı hem normal hem de özel yetenekli program öğretmenleri için bu tür bir alan bilgisi yeterliliği gerekmektedir (Ehlers ve Montgomery, 1999; Chipego, 2004).

Lewis'in (1982) araştırmasına göre ise, özel yetenekli öğrencilerin kendileri ile çalışan öğretmenlerde bulunması gerektiğini düşündükleri özellikler belirtmişlerdir. Bu özellikler: 1) Öğrencileri gibi hissetmeli, onlar gibi olmalı (empati özelliği). 2) Normal öğretmenlerden farklı, daha yetenekli ve daha zengin bir hayal gücüne sahip olmalı. 3) Neyi öğreteceğinden çok, öğretecekleri konular hakkında nasıl düşünüleceğini öğretmelidir şeklinde sıralanabilir.

Whitlock ve DuCette (1989) özel yetenekli çocukların eğitiminde görev alan yüksek düzeyde başarı gösteren öğretmenler ile normal düzeyde başarı gösteren öğretmenleri kişisel özellikler yönünden karşılaştırmışlardır. Bu çalışmanın sonucunda, espri kabiliyeti yüksek, pratik çözümler üreten ve kendine güvenen, mevcut bilgiyi uygulayan, başarıya odaklanan, özel yetenekli çocukların eğitimini destekleyen öğretmenlerin diğer öğretmen grubundan daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Hansen ve Feldhusen (1994) ise, özel yetenekli çocukların eğitimi konusunda eğitim alan ve almayan öğretmenlerin; sınıf içi davranışları, kişilik ve mesleki özellikleri ile sınıf etkinlikleri yönlerinden farklı olup olmadıkları, eğer bir farklılık varsa hangi alanlarda olduğunu belirlemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda eğitilen öğretmenlerin eğitim almayan öğretmenlere göre daha fazla olumlu sınıf içi davranış özellikleri sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Eğitim almış öğretmenler ile eğitim almamış öğretmenler karşılaştırıldıklarında: (a) Bilişsel seviyeye vurgu yapılan alt basamaklar, (b) Yaratıcılık ve esnek düşünebilme, (c) Materyal geliştirme ve uygulama, (d) Ders zamanını etkili ve verimli kullanma, (e) Öğrencilerin motivasyonunu sağlama, (f) Yetenek programları için öğrencileri yönlendirmeye destek sağlama, (g) Sınıf içi etkinliklerle ilgili konularda daha başarılı oldukları görülmüştür. Ayrıca, eğitim almış öğretmenlerin diğerlerinden daha enerjik, esprili ve daha iyi ifade kabiliyetine sahip oldukları belirlenmiştir.

Seeley (1998), öğretmenleri özel yeteneklilerin eğitiminde rol alan kolaylaştırıcılardan biri olarak görmüş ve özel yeteneklilerin öğretmeninde bulunması gereken özelliklere ilişkin kendinden önceki çalışmalara yönelik bir meta-analiz çalışması yürütmüştür. Seeley (1998) tarafından bu özellikler: Olgunluk ve tecrübe, öz-güven, ortalama üzeri zekâ, özünde entelektüel

mesleki ilgiler, yüksek başarı gereksinimi; entelektüel gelişim tutkusu, özel yetenekli çocuklara yönelik olumlu tutum, tutumlarda ve yanıtlarda düzenlilik-hayalcılık-esneklik ve yaratıcılık, mizah anlayışı, öğrenmeyi “yöneten” değil de “kolaylaştıran” olma eğilimi, çok çalışabilme kapasitesi; öğretmek için fazladan zaman ve çaba sarf etme eğilimi, engin genel bilgi birikimi; belirgin alan uzmanlığı, bireysel farklılıklara inanma ve bu farklılıkları anlamak şeklinde sınıflamıştır.

Sonuç olarak özel yeteneklilerin eğitiminde öğretmenler en önemli etken faktör olduğunu ve özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin genel öğretmenlik mesleği becerilerine ek olarak bazı özel yeterliklere sahip olması gerektiği söylenebilir. Bu yeterliklerin geliştirilmesi için ise mesleki gelişim eğitim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki yeterliklerini belirlemeye yönelik geliştirilen ölçeğin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaca dayalı olarak araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Geliştirilen “Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Mesleki Yeterlik Ölçeği” nin geçerliği nasıldır?
- 2) Geliştirilen “Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Mesleki Yeterlik Ölçeği” nin güvenilirliği nasıldır?

1.2. Araştırma Problemi

Geleceği inşa eden mimarlar olarak görülen “öğretmen” kavramı genel olarak rehberlik etme ve öğretici anlamına gelir. Öğretmen niteliklerinin ve yeterliklerinin öğrencilerin eğitimindeki etkisi ve önemi araştırmalarda açık bir şekilde ortaya konulmuştur. Örneğin Leigh and Mead (2005) bu durumu: “Aklın ve sağduyunun uzun zamanlar öncesinden eğitimciler ve anne-babalara söylediği gerçek, araştırmaların sonucunda her geçen gün biraz daha netleşmektedir: öğretmenin niteliği çok önemlidir. Öğretmenlerin bilgi ve becerileri, okulda öğrencilerin öğrenmesini etkileyen en önemli etkidir. Öğretmenlerin yeterlilikleri özel eğitime gereksinim duyan çocuklar için ise daha da önemlidir.” şeklinde ifade etmektedir.

Özel yeteneklilerin öğretmenlerinde bulunması gereken yeterliklere ilişkin ise birçok araştırma yürütülmüş, farklı fikirler ve öneriler ortaya atılmıştır. Çünkü bir sınıf öğretmeni için en zorlayıcı durumlardan birisi özel yetenekli öğrencilerin bilişsel, duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayabilmektir (Van Tassel-Baska ve Johnsen, 2007). Bu zorlayıcı durumun üstesinden gelmek için genel öğretmenlik mesleği yeterliliklerinden farklı bir dizi yeterliliklerden bahsetmek gerekecektir.

Özel yeteneklilerin eğitimi alanında çalışan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun özel eğitim dışındaki programlardan mezun olması, bu alanda görev yapacak öğretmenlerin kısa süreli destek eğitim programlarıyla alana kazandırılmaya çalışılması ve özellikle sınıfında özel yetenekli öğrenciler bulunan on binlerce sınıf öğretmenin bu konuda hiçbir eğitim ve deneyiminin olmaması düşünüldüğünde, özel yeteneklilerin öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin artırılması konusunda yapılan çalışmalara ne denli ihtiyaç olduğu anlaşılabilir. Bununla birlikte özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin hem genel hem de özel alan

yeterliliklerinin artırılmasına yönelik bilimsel araştırmalar ülkemizde oldukça sınırlı sayıdadır.

Geliştirilen ölçeğin özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin yeterliliklerinin değerlendirilmesine ilişkin alandaki araştırmacılara ve uygulayıcılara bir referans kaynağı olması hedeflenmektedir. Alanyazın incelemeleri sonucunda Türkçe dilinde özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin özel yeteneklilerin eğitimi alanı öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmaların olduğu ancak bu yeterlikleri tüm boyutlarıyla sınavacak bir ölçeğin bulunmadığı görülmüştür. Dolayısıyla bu çalışmanın gelecekte yapılacak ilgili araştırmaların özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin özel yeteneklilerin eğitimi alanı öğretmen yeterliklerini sınamaya gereksinimini karşılaması beklenebilir. Sağlıklı ve etkin bir okul iklimi yaratmak, öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak, güçlü bir okul kültürü ve öğrenme öğretme için etkili bir okul ortamı oluşturmak okul yöneticileri ve öğretmenlerin olumlu rolleriyle ilgilidir. Değişim gerçeğinin tüm yönleriyle kendisini hissettirdiğı günümüzde eğitim örgütlerinin değişimi yakalayabilmeleri ve hatta değişimi bizzat gerçekleştirebilmelerinde, okul yönetimi ve öğretmenlerin demokratik, resmi bir şekilde birbirlerini anlama ve tamamlama becerilerine ihtiyaç duyulmaktadır.

2. YÖNTEM

Bu çalışma, öğretmenlerin özel yeteneklilerin eğitimi alanı yeterliklerinin belirlenmesine yönelik ölçek geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapıldığı bir araştırma. Ölçme aracını geliştirmeye ilişkin süreçte sırasıyla; ölçek maddelerini hazırlama, kapsam geçerliği için uzman görüşü alma, deneme uygulaması, verilerin analizinde, madde analizi, Açımlayıcı Faktör Analizi ile geçerlik güvenilirlik çalışması şeklinde bir yol izlenmiştir.

2.1. Çalışma grubu

Çalışmada üç ayrı örneklemden veri toplanmış olmakla birlikte çalışmanın temel örneklemini ise, 23-54 yaş aralığındaki toplam 414 öğretmen oluşturmuştur. Ölçek, Konya da yer alan öğretmenler ile gerçekleştirilmiş olup öğretmenlerin bilgisine üç şekilde başvurulmuştur. Soru havuzunun oluşturulması sürecinde 30 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmış ve veriler betimsel istatistik yöntemi ile analiz edilmiştir. Daha sonraki aşama olan ölçeğin pilot uygulaması sürecinde 45 öğretmenin bilgileri alınarak madde analizi yapılmıştır.

Sonraki aşama olan ölçeğin yapılandırılması ve değerlendirilmesi sürecinde 414 öğretmenle ölçek geliştirme süreci tamamlanmıştır. Yapılandırma sürecine katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine bakıldığında, katılımcıların (n=414), % 61,8'i bayan (f=256) ve % 38,2'si erkektir (f=158). Katılımcıların % 22,9'u 1-5 yıl arasında (n=95), % 27,05'i 6-10 yıl arasında (n=112), % 19,56'sı 11-15 yıl arasında (n=81) ve % 30,43'ü de 16 ve üstü yıl arasında (n=126) mesleki deneyime sahiptir. Katılımcıların % 78'i meslek yaşamında sınıfında üstün yetenekli öğrenci ile çalıştığını (n=323), % 22'si üstün yetenekli öğrencisinin şimdiye kadar olmadığını belirtmiştir (n=91). Tablo 1'de araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri verilmiştir.

Tablo 1: Ölçek Çalışmasına Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişkenler	n	F
Cinsiyet		
Kadın	256	61,8
Erkek	158	38,2
Özel Yetenekliler ile Çalışma Durumu		
Evet	323	78
Hayır	91	22
Mesleki Deneyim		
1-5 yıl	95	22,9
5-10 yıl	112	27,05
10-15 yıl	81	19,56
16-30 yıl	126	30,43
Toplam	414	100

2.2. Uygulama Süreci

Araştırmacı, ölçeğin geliştirilmesinde Özel Yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin özel yeteneklilere yönelik alan bilgisi yeterliklerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen bilgilerle birlikte, literatür tarama, hedef kitle ile görüşme, alan uzmanlarının görüşlerine başvurma, soru maddeleri oluşturma ve ölçeğin tutarlılığı, etkililiği, hataya yer vermeme, evrenin rastgele yöntemle seçilmesi ve faktör analizleri yapmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmıştır. İlk defa geliştirilen bir ölçek olması nedeniyle doğrulayıcı faktör analizine ihtiyaç duyulmamıştır. Öğretmen ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik nitel çalışmalar ve alanyazın taraması sonucunda dengeli kapsayıcı şekilde araştırmacı tarafından 96 maddelik bir madde havuzu hazırlanmıştır. Bu maddeler üç alan uzmanı ve 2 ölçme ve değerlendirme uzmanı tarafından yapılan uzman değerlendirmeleri sonucu 81 ve pilot saha uygulamaları sonucu 61 soruya indirilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmaları için alan yazın incelendiğinde (Seçer, 2015; Çüm ve Koç, 2013; Erkuş, 2012) birtakım işlemlerin sırasıyla yapılması gerekmektedir.

Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Mesleki Yeterlik Ölçeği geliştirilirken yapılan çalışmalar şunlardır:

1. İhtiyacın Belirlenmesi
2. Alan Yazın Taraması ve Madde Havuzu Oluşturma
3. Sonuçların Analizi ve Yeniden Uzman Görüşlerine Başvurma
4. Ölçeğin Uygulanacağı Grubu Belirleme ve Pilot Uygulama Yapma
5. Hedef Kitle ile Görüşme ve Uzman Görüşüne Başvurma
6. Ölçek Maddelerinin Oluşturulması
7. Ölçek Maddelerinin Yeniden Düzenlenmesi
8. Esas Uygulama
9. İstatiksel Analizler Yapma

Bir ölçek geliştirme çalışmasında neden böyle bir ihtiyaca gereksinim duyulduğunun açıklanması gerekir. İhtiyacın belirlenmesinden sonra geliştirilen ölçeğin hangi ihtiyacı

karşılacağı belirlenmelidir (Seçer, 2015: 48). Geliştirilen ölçeğin özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin yeterliliklerinin değerlendirilmesine ilişkin alandaki araştırmacılara ve uygulayıcılara bir referans kaynağı olması hedeflenmektedir. Alanyazın incelemeleri sonucunda Türkçe dilinde özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin özel yeteneklilerin eğitimi alanı öğretmen yeterliklerini tüm boyutlarıyla sınavacak bir ölçeğe ulaşamamıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın ve gelecekte yapılacak ilgili araştırmaların özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin özel yeteneklilerin eğitimi alanı öğretmen yeterliklerini sınama gereksinimini karşılaması amacı ile ölçek geliştirme çalışmalarına başlanmıştır.

Ölçek geliştirme sürecine madde havuzunun oluşturulması ile başlanmıştır. Bu aşamada ölçekte yer alacak maddelerin belirlenmesi hedeflenmiştir. Madde geliştirme konusunda izlenebilecek iki yöntem bulunmaktadır: Bunlar; tümdengelim ve tümevarım yöntemleridir (Hinkin, 1998). Madde havuzunun oluşturulması aşamasında hem tümevarım hem de tümdengelim yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Bunun nedeni ise özel eğitim öğretmen yeterliliği ile ilgili olarak yeterli sayıda kuramsal çalışma bulunmamasıdır. Bu kavramsal çerçeveye uygun olarak yazın taraması sonucu ölçekte yer alabilecek maddeler belirlenmiştir.

Geliştirilmesi düşünülen ölçeğin, ölçülmek istenilen niteliğine ilişkin konulara hâkim olmak araştırmacıların dikkat etmesi gereken temel noktalardan biridir. Araştırmacı veri toplama aracının geliştirilmesi için öncelikle alan yazını incelemiş ve özel yetenek ile öğretmen eğitim programları ve öğretmenlerin yeterlikleri üzerine yapılmış makale, kitap, dergi ve destek kuruluşlarını incelemiştir. Alan yazında yapılmış olan benzer ölçekler incelenmiştir. Araştırmacı incelediği kaynaklardan yola çıkarak eğitim programının hedefleriyle örtüşecek şekilde 96 maddelik bir deneme ölçeği oluşturmuştur. Uzman görüşleri sonucu ölçek maddeleri ve ifadeleri tekrar gözden geçirilerek 81 maddelik bir deneme ölçeği geliştirilmiştir.

Geliştirilen deneme ölçeği Özel Yetenekli öğrencilerle çalışan on beş öğretmene uygulanmış ve öğretmenlere ölçek maddeleri ile ilgili anlaşılmayan ifadeler ve eklenmesini düşündükleri konularla ilgili maddeler üzerine notlar alınarak gerekli görülen düzenlemeler yapılmıştır. Ölçme değerlendirme alanında uzman iki akademisyenden maddelerin anlaşılabilirlik, ilgili konuyu ölçme, ifadelerdeki çelişkiler konularında görüşleri alınarak not edilmiştir. Uzmanlardan alınan görüşlere göre ölçek üzerinde gerekli görülen düzeltmeler yapılmıştır. Hedef kitleden ve uzmanlardan alınan görüşlere göre ve danışman önerileri doğrultusunda ölçek maddeleri tekrar gözden geçirilmiştir. Bu aşamada ölçek madde sayısı 62 olmuştur. Daha sonra Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler özel yetenekli öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenleri ve Bilim ve Sanat merkezlerindeki öğretmenlerden oluşan 45 katılımcı ile pilot çalışma yapılmıştır. Bu aşamada katılımcılardan ölçeğin biçim ve içeriği ile ilgili geri bildirimde bulunmaları istenmiştir.

Pilot çalışmadan elde edilen veriler ve öğretmenlerin tavsiyeleri sonucunda ölçek maddelerinde anlam karmaşası olduğu düşünülen maddeler danışmanla birlikte gözden geçirilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri geri bildirimler ve özel eğitim bölümünde çalışan üç akademisyen ve ölçme değerlendirme alanında uzman üç akademisyen tarafından değerlendirilmiştir. Pilot çalışmadan elde edilen veriler ve alanda çalışan akademisyenlerin görüşleri doğrultusunda ölçekte bulunan maddeler gözden geçirilerek düzeltilmiş ve bir madde de ölçekten çıkarılarak madde sayısı 61 olarak belirlenmiştir. Daha sonra uygulanan açımlayıcı faktör analizi ve yapı geçerlik çalışmaları sonrasında ise ölçek madde sayısı 40'a düşürülerek ölçek en son şeklini almıştır.

Ölçekteki maddeler “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kısmen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde belirtilen 5’li likert tipi dereceleme ölçeği olarak düzenlenmiştir. Maddeler “Kesinlikle Katılmıyorum” kategorisinden başlayarak sırasıyla “Kesinlikle Katılıyorum” kategorisine doğru 1,2,3,4,5 olarak puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 40, en yüksek puan 200’dür.

2.3. Verilerin Analizi

Katılımcıların deneme formunda yer alan ifadelere verdikleri cevapların işlenmesi sürecinde ifadeler “Oldukça Yeterli, Yeterli, Kısmen Yeterli, Yetersiz, Oldukça Yetersiz seçenekleri 5’den 1’e doğru biçiminde puanlanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin ölçtükleri özellik açısından kişileri ayırt etmede ne kadar başarılı olduklarını belirlemek için likert tipi ölçek geliştirme sürecinde kullanılması önerilen (Tezbaşaran, 1997; Tavşancıl, 2006), toplam puana göre belirlenmiş %27’lik üst ve alt grupların madde puanları arasındaki ilişki t-testi yöntemi ile analiz edilmiştir.

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sürecinde uygulanan; açımlayıcı faktör analizi, cronbach alpha iç tutarlık analizi, yarı-test güvenilirliği analizi, korelasyon analizi ve faktör analizleri SPSS ve LISREL programları kullanılarak yapılmıştır. Ölçeğin ölçmeye yöneldiği yapıyı ölçüp ölçmediğine ilişkin yapı geçerliği; başka versiyonu olan ayırt edici geçerlilik (discriminant validity) teknikleri ile irdelenmiştir. Diğer taraftan ölçme aracından elde edilen verilerin iç tutarlılık anlamındaki güvenilirliği ise hem yapı güvenilirliği hem de cronbach Alfa katsayısı ile test edilmiştir. Ölçeğin zamana ve kararlılığına bağlı güvenilirliği ise test tekrar test uygulaması ile elde edilen puanlar arasındaki ilişkiler hesaplanarak incelenmiştir.

3. BULGULAR

Örneklem grubundan toplanan verilerin öncelikle betimsel analizi yapılmış ve ölçeğin faktör puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri belirlenmiştir. Tablo 2’de ölçeğin ham puanları ile ilgili betimsel istatistik sonuçları verilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde, aritmetik ortalamanın 194,19, medyan 199, mod 201, standart sapma 31,36, varyans 1215,126, çarpıklık -,540, basıklık -,012, ranj 97 ve örneklem grubundan elde edilen minimum değer 68 ve maksimum değer 272 olduğu görülmektedir. Çalışma kapsamında, faktör analizi gerçekleştirilmeden önce ölçeğin genelinden alınan toplam puan ile ilişkili betimsel analizlere yer verilmiştir.

Ayrıca, ölçek veri setinde yer alan ve normal dağılımı güçleştiren uç değerlerin bulunup bulunmadığı standardize Z değerleri hesaplanarak araştırılmıştır. Elde edilen Z değerleri incelenmiş ve ± 3 Z değeri aralığının dışında kalan aykırı değer tespit edilmiştir. Bu değerler veri setinden çıkarılmıştır. Elde edilen çarpıklık ve basıklık değerleri verilerin normale oldukça yakın dağıldığını göstermektedir.

Tablo 2: ÖYEMYÖ'nün Ham Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Ölçüm	Değer
Art. Ortalama	194.19
Medyan	199
Mod	201
Standart Sapma	31,362
Varyans	1215,126
Çarpıklık	-,540
Basıklık	-,012
Ranj	97
Minimum Puan	68
Maximum Puan	272

Herhangi bir veri setine faktör analizleri yapılabilmesi için elde edilen veri miktarının ölçekte bulunan madde sayısının 5-10 katı olması gerekmektedir (Kass and Tinsley, 1979). Bu çalışmada ölçekte bulunan 61 maddelik soru sayısı için 414 adet örneklem büyüklüğüne ulaşılmış olması faktör analizleri yapılabilmesi için yeterli uygunluk gösterdiği söylenebilir. Alan yazında ölçek geliştirme çalışmalarında 300 kişiye ulaşılması örneklemin faktör analizleri için uygun olduğu belirtilmektedir (Field, 2000). Kontrol maddesi olan 21. madde ise tersten puanlanarak istatistiksel analizlere dâhil edilmiştir.

3.1. Ölçeğin Geçerliğine İlişkin Bulgular

Faktör Analizi, sosyal bilimlerde ölçek geliştirme çalışmalarında yapı geçerliliğine ilişkin kanıt elde etmek amacıyla sıklıkla kullanılan tekniklerden biridir. Birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkenin bir araya getirilmesinden sonra bunlardan az sayıda kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler bulmayı amaçlayan çok değişkenli bir istatistiktir (Çokluk, Büyüköztürk ve Omay, 2010: 177). Açımlayıcı faktör analizi bir ölçme aracında yer alan maddelerin kaç alt boyutta toplanabileceğini ve birbirleriyle aralarında ne tür bir ilişki olduğunu belirlemede kullanılan bir tekniktir (Seçer, 2015: 78).

Araştırmadan elde edilen veri setinin faktör analizi yapmak için uygun olup olmadığını anlamak amacıyla Barlett's testi ve örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığını belirlemek içinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmıştır. Barlett's testinin 0.05 den küçük olması ölçek maddelerinde faktörleşme olacağını ve KMO değerinin de .50 ve üzerinde olması kabul edilebilir değerler ve analiz yapmaya uygunluğuna işaret eder (Büyüköztürk, 2012: 207). Aşağıda Tablo 15'te KMO ve Barlett's testi sonuçları verilmiştir. KMO ve Barlett's testi sonuçlarına göre (ki-kare değeri = 17114,178 p<.000) veri setinin faktörleşmeye uygun olduğu ve KMO değerinin 0,932 olması mükemmel düzeyde olduğu yani örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Tabachnick ve Fidell'e (2001) göre faktör yük değerinin .32 ve üzerinde olmasının uygun olduğu değerlendirilmiştir (Aktaran: Çokluk, Büyüköztürk ve Omay, 2010). Bu bağlamda araştırmada ölçek maddelerinin buldukları faktörle daha yüksek ilişkili olmalarını sağlamak için faktör yük değeri kesim noktası 0,32 olarak alınmıştır. Ölçeğin faktör yüklerinin ise .929 ile .434 aralığında değerler aldığı görülmüştür (Madde bazında faktör yük değerleri için bakınız Ek 10). Faktör analizi sonucunda tüm maddelerin sekiz faktörde toplandığı anlaşılmıştır. Sekiz faktörün toplam varyansa katkısı ilk analizde yaklaşık % 64,34 olarak bulunmuştur. Üçlü döndürme işlemi sonrası ölçeğin son halinde faktörlerin toplam varyansı açıklama oranı ise %68.755 olmuştur.

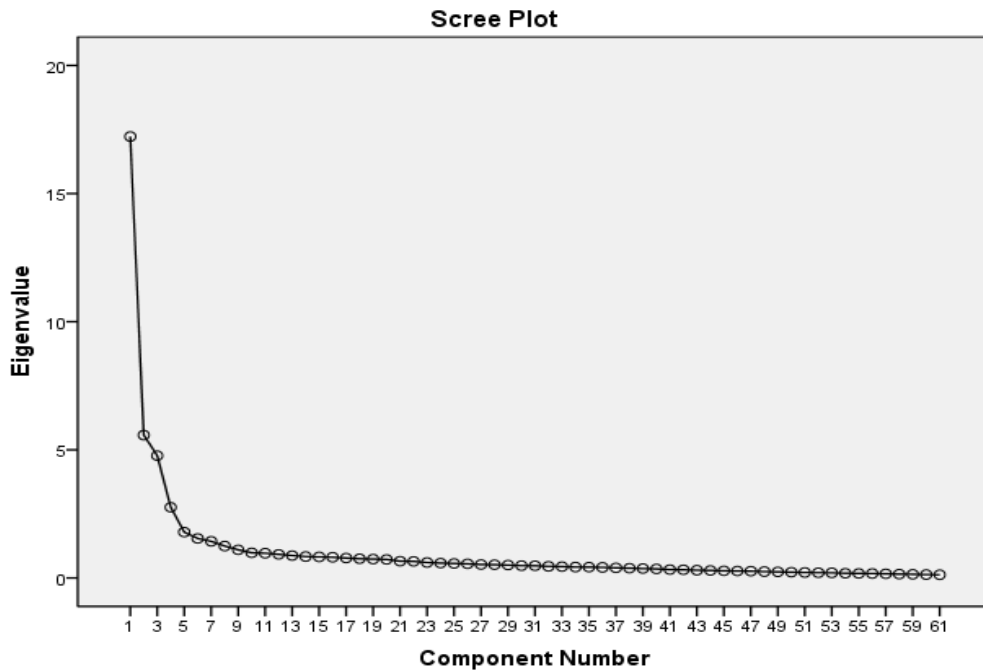
Ön deneme aşaması için elde edilen verilerin madde bazında ortak varyans değerleri

Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Mesleki Yeterlik Ölçeğinin faktör desenini ortaya koymak amacıyla Temel Bileşenler Analizi faktörleştirme yöntemi olarak, döndürme yöntemi olarak da dik döndürme yöntemlerinden maksimum değişkenlik (varimax) seçilmiştir. Maddeler arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilecek faktör sayısını belirleyebilmek için yamaç birikinti grafiği, özdeğer ve varyans yüzdelerinden yararlanılmıştır. Özdeğer ve varyans yüzdeleri değerlerine ilişkin tablo ve yamaç birikinti grafiği aşağıda verilmiştir.

Tablo 3: ÖYEMYÖ İlk Faktör Analizi Değerleri.

Faktör	Özdeğer	Varyans Yüzdesi	Kümülatif Varyans Yüzdesi
Faktör 1	17,67	25,565	25,565
Faktör 2	6,22	12,440	38,005
Faktör 3	4,70	8,233	46,238
Faktör 4	2,94	5,092	51,330
Faktör 5	2,51	4,435	55,765
Faktör 6	2,25	3,611	59,376
Faktör 7	1,96	2,729	62,105
Faktör 8	1,61	2,236	64,341

Tablo 3 incelendiğinde açıklayıcı faktör analizi sonucunda 61 madde için temel bileşenler analizine göre öz değeri "1" in üzerinde sekiz faktör ve toplam varyansın % 25,565'ini birinci, % 12,440'ını ikinci, % 8,233'ünü üçüncü, % 5,092'sini dördüncü, % 4,435'ini beşinci, % 3,611'ini altıncı, % 2,729'unu yedinci ve % 2,236'sını ise sekizinci bileşenin açıkladığı, toplam varyansa ise % 64,341 oranında katkı yaptığı tespit edilmiştir. Birinci noktadan itibaren görülen iniş eğilimi varyansa yapılan katkı derecesinde noktalarla gösterilmektedir ve iki nokta arasındaki her aralık bir faktör anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, 2012). Bu durum, aşağıdaki şekil 1'de yamaç birikinti grafiğinde de görülmektedir.



Şekil 1: ÖYEMYÖ Faktör Sayısına İlişkin Yamaç Birikinti Grafiği

Yatay ekseninde faktörlerin Dikey ekseninde ise öz değerlerin yer aldığı yamaç birikinti grafiğine bakıldığında, yüksek ivmeli düşüşün beşinci noktadan sonra azaldığı görülmekle birlikte özdeğeri "1" in üzerinde olan sekiz nokta faktör sayısının belirlenmesinde ölçüt alınarak ölçeğin sekiz boyutlu olmasına karar verilmiştir.

Daha sonra analiz işlemi üç kez tekrarlanmış, her bir tekrar işleminde madde korelasyon değeri 0.32'nin altında olan maddeler ile madde korelasyon değerleri arasındaki fark 0.1 ve aşağısında olan maddeler faktör analizi işleminden çıkartılmıştır. İlk faktör analizinde faktör sayısı sekiz olarak ortaya çıkmıştı. Faktör analizi işleminde birinci döndürme işleminden itibaren diğerlerinde de faktör sayısı sekiz olarak ortaya çıkmıştır. İlk döndürme işleminde 12,21 ve 30 numaralı maddeler, ikinci döndürme işleminde ise 35, 52 numaralı madde olmak üzere toplam 5 madde çıkarılmış, üçüncü döndürmede ise son hali elde edilmiş ve kalan maddelerin ölçeğe uygun olduğu belirlenmiştir.

Analiz sonucu 61 maddeden toplamda 21 madde atılmış, ölçek 40 maddelik sayısı ile son halini almıştır. Elde edilen ölçekte tespit edilen sekiz faktör, toplam varyansın yüzde 68,755'ini açıklamaktadır. Döndürme işleminden sonra KMO değeri 0.902 ve yine küresellik testi değerinin anlamlı olduğu ($p < .05$) görülmektedir. Üç kez döndürme işlemi sonucunda ölçekte kalan 40 maddenin ortak varyanslarının 0.41 ile 0.95 arasında değiştiği görülmektedir. Kim-Yin (2004) örneklem büyüklüğü en az 350 kişi olması durumunda faktör yük değerinin .30 üzerinde olması gerektiğini belirtirken, Tabachnick ve Fidell'e (2001) göre faktör yük değerinin .32 ve üzerinde olması gerekir. Dolayısıyla bu araştırmada .32 üzerinde faktör yükü büyüklüğü ölçüt olarak alınmıştır.

Bu sonuçlardan hareketle temel bileşenler analizi ve maksimum değişkenlik analizine göre ölçeğin 8 faktörlü olarak kabul edilmesinin faktörlere isim verilmesi açısından da anlamlı olacağı uzman görüşleri de alınarak kararlaştırılmıştır. Ayrıca faktör içerikleri göz önünde bulundurularak ölçeğe yerleştirirken yeniden sıralama yapılmıştır.

Bu faktörler ölçeğe yerleştirme sırasıyla: birinci faktör (1,2,3,4,5,8,10), Özel Yetenekliler Temel Bilgi yeterliği, ikinci faktör (13,14,17,18,19,23), Özel Yeteneklileri Eğitiminde Kullanılan Öğretim Model ve Yöntemlerine ilişkin yeterlik, üçüncü faktör (24,25,26,28,29,32), Özel Yetenekliler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programına ilişkin yeterlik, dördüncü faktör (34,37,38,39,40), Özel Yeteneklilerde Tanılama ve Değerlendirme bilgisi yeterliği, beşinci faktör (42,43,44,46), Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Öğretmen Nitelikleri ve Sorumluluklarına ilişkin bilgi yeterliği, altıncı faktör (47,48,50,51), Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Etkili Sınıf Yönetimi yeterliği, yedinci faktör (53,54,56,57) Özel Yetenekliler için Materyal Geliştirme/Teknoloji Kullanımı yeterlikleri ve sekizinci faktör ise (58,59,60,61) Özel Yeteneklilerin Eğitiminde İşbirliği ve Aile Eğitimi olarak adlandırılmıştır. Faktör analizi işleminden sonra elde edilen verilerin madde korelasyon ve faktör varyans değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Ölçeğin Döndürülmüş Bileşenler Matrisi (varimax)

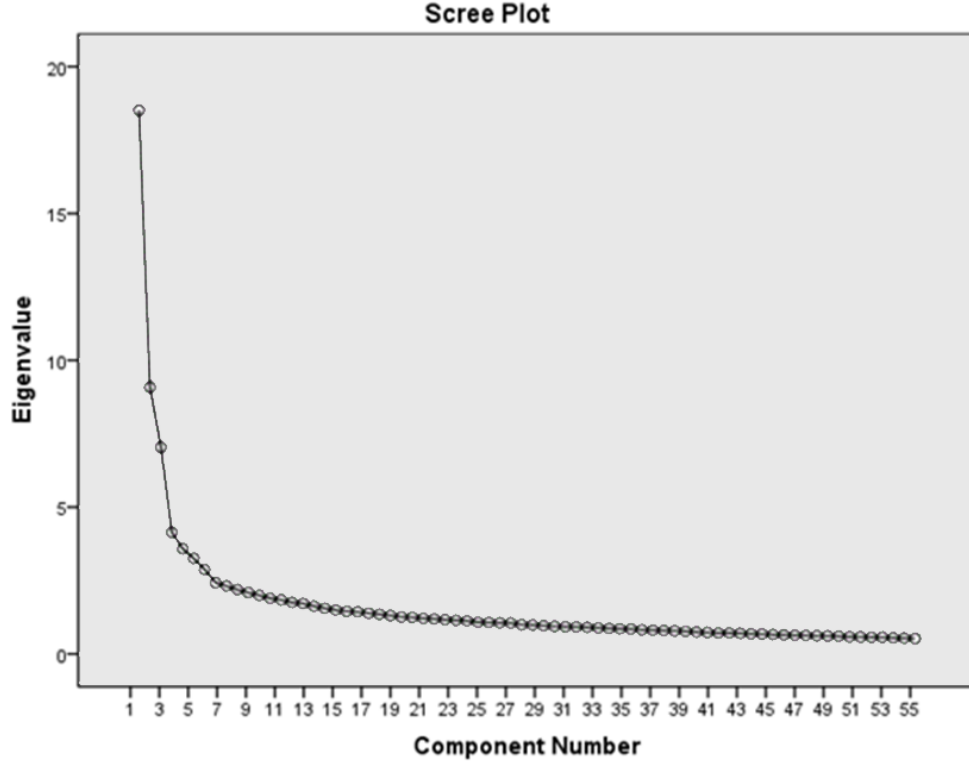
	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör 6	Faktör 7	Faktör 8
m1	.862	.002	-.104	-.025	.081	-.044	.029	-.029
m2	.940	-.025	-.143	-.060	.030	.000	.023	.086
m3	.882	.022	-.104	-.172	-.028	-.069	.028	.069
m4	.933	-.009	-.178	-.116	-.024	-.043	.006	.075
m5	.925	.021	-.146	-.130	.028	-.043	.012	.106

Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi (MREFD) 6(1), 43-63(2024)
Journal of Muallim Rifat Faculty of Education (JMRFE) 6(1), 43-63(2024)

m6	.954	-.009	-.162	-.102	.007	-.039	.010	.092
m7	.862	.033	-.172	-.089	-.016	-.057	.064	.048
m8	.963	-.002	.059	.148	-.008	-.025	-.038	-.102
m9	.821	.157	.000	.182	.077	-.074	-.046	-.184
m10	.958	-.001	.063	.151	.001	-.022	-.037	-.093
m11	.958	-.006	.053	.143	-.020	-.029	-.038	-.112
m13	-.124	.807	.188	.074	.080	.058	-.075	-.157
m14	-.033	.836	.049	.112	.106	.002	.058	.062
m15	.050	.826	.121	.142	.197	.079	.134	-.123
m16	.000	.826	.344	.070	.176	.019	.072	-.040
m17	-.050	.833	-.086	-.066	.179	.060	.072	.084
m18	.005	.899	.000	-.002	.170	-.045	.110	.058
m19	.035	.904	-.019	-.037	.109	.018	.124	.093
m20	-.058	.862	-.077	-.069	.173	-.008	.099	.102
m22	.095	.906	.034	-.070	.091	.052	.128	.113
m23	.077	.817	.299	.048	.286	-.022	.061	-.148
m24	-.094	.191	.906	.140	.081	.084	.145	.012
m25	-.103	.150	.851	.218	.091	.051	.198	.035
m26	-.011	.150	.890	.103	.084	.153	.131	.050
m27	-.059	.186	.847	.128	.081	.185	.108	.036
m28	-.048	.211	.761	.223	.139	.224	.195	.020
m29	-.066	.120	.844	.130	.072	.247	.148	.142
m31	-.081	.071	.815	.192	-.001	.229	.176	.060
m32	-.125	.112	.852	.140	.127	.203	.038	.094
m33	-.068	.157	.874	.147	.096	.115	.159	.028
m34	.110	-.022	.116	.904	.039	.145	.114	.210
m36	.111	.003	.128	.919	.008	.127	.141	.200
m37	.130	.027	.129	.903	.017	.131	.119	.205
m38	.089	-.029	.102	.812	-.019	.144	.078	.249
m39	-.024	.028	.259	.530	.108	.294	.178	.134
m40	.087	.068	.201	.915	-.048	.055	.095	.165
m41	.022	.041	.271	.823	-.098	-.014	.048	.190
m42	.038	.279	.115	-.224	.480	-.240	.028	-.020
m43	.035	.248	.089	-.008	.932	.143	-.027	-.066
m44	.059	.233	.078	.009	.926	.119	-.001	-.055
m45	-.088	.298	.169	.180	.440	.229	-.012	.088
m46	.037	.245	.095	-.018	.930	.151	-.025	-.062
m47	-.120	.101	.203	.120	.057	.766	.148	.071
m48	-.046	.000	.153	.157	.135	.905	.114	.124
m49	-.042	.071	.137	.172	.056	.836	.048	.182
m50	-.055	.004	.146	.180	.095	.905	.146	.110
m51	-.050	.249	.299	-.043	.124	.566	-.022	-.113
m53	-.089	.217	.176	.116	-.056	.009	.860	.104
m54	-.012	.037	.187	.261	.111	.215	.684	.225
m55	-.047	.271	.242	.032	-.114	.078	.831	.003
m56	-.062	.211	.209	.139	-.094	.046	.857	.054
m57	.052	.174	.283	.031	-.120	.266	.401	.013
m58	-.101	.025	.261	.243	.058	.122	-.010	.594
m59	.060	.276	.114	-.210	.062	.115	-.192	.439
m60	-.050	-.056	.117	.225	.120	.240	.296	.547
m61	-.101	-.041	.102	.274	-.045	.329	-.051	.370
Özdeğer	15.886	9.235	7.682	5.034	4.192	3.763	3.030	2.758
Açıklanan	19.373	11.921	9.587	7.578	5.552	5.028	4.134	3.583
Kümülatif	19.373	33.294	42.881	50.458	56.010	61.038	65.172	68.755

Faktör analizi sonucu öz-değeri birden büyük sekiz faktörün oluştuğu belirlenmiştir. Tablo 12

incelendiğinde bu sekiz faktörün kümülatif olarak toplam varyansın yüzde 68,755'ini açıkladığı görülmektedir. Benzer şekilde öz-değer faktör grafiği incelendiğinde, sekizinci noktadan sonra oluşan eğimin bir plato oluşturduğu gözlenmiştir (Şekil 2). Sekizinci noktadan sonraki faktörlerin varyansa yaptıkları katkı hem küçük hem de birbirine oldukça yakın olduğu anlaşılmıştır.



Şekil 2: ÖYEMYÖ Faktör Sayısına İlişkin Yamaç Birikinti Grafiği (son)

3.2. Ölçeğin Güvenirlik Çalışmaları

Ölçeğin güvenilirlik düzeyinin belirlenmesi amacıyla yarı-test güvenilirlik sonuçları elde edilmiş, Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmıştır. Tablo 5'te görüldüğü gibi 'Özel Yeteneklilerin Eğitimi alanı Öğretmen Mesleki Yeterlik Ölçeği'ne ilişkin Guttman Split-Half katsayısı .81; Spearman-Brown katsayısı ise .82 olarak saptanmıştır. Birinci yarının Cronbach Alpha değeri .85; ikinci yarının Cronbach Alpha değeri .84, iki yarı arasındaki korelasyon ise .81'dir. Psikolojik temelli ölçekler için güvenilirlik katsayısının .70 ve üstü olması genel olarak yeterli bir değer olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2012, s.53)

Tablo 5: ÖYEMYÖ Yarı-Test Güvenirlik Analizleri

Guttman Split-Half	,815
Spearman-Brown	,818
28 Maddelik Birinci Yarı Cronbach Alpha Değeri	,851
28 Maddelik İkinci Yarı Cronbach Alpha Değeri	,842
İki Yarı Arasındaki Korelasyon	,814
N	414
Madde Sayısı	40

Yapılan faktör analizleri sonucunda 40 maddelik son halini alan öğretmen Yeterlik ölçeğinin alt boyutlarına ve tamamına ilişkin iç güvenirlik analizleri ise Tablo 6'da gösterilmiştir. Buna göre faktör 1 için .715, Faktör 2 için .808, Faktör 3 için .712, Faktör 4 için .821, Faktör 5 için .602, Faktör 6 için .717, Faktör 7 için .814, Faktör 8 için .911 ve ölçeğin tamamı için (40 madde) .923 değerler aldığı görülmektedir.

Tablo 6: ÖYEMYÖ İç Güvenirlik Katsayıları

Faktörler	Cronbach's Alpha
1. Alan Bilgisi	.715
2.Öğretim Model ve Yöntemleri	.808
3.Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)	.712
4.Tanımlama ve Değerlendirme	.821
5.Öğretmen Nitelikleri ve Sorumlulukları	.602
6.Etkili Sınıf Yönetimi	.717
7.Materyal Geliştirme/Teknoloji Kullanımı	.814
8.İşbirliği ve Aile Eğitimi	.911
Ölçek Toplamı	.923

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı; özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin belirlenmesine yönelik geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirlik araştırmasının yapılarak ölçeğin psikometrik özelliklerinin belirlenmesidir. Özel yeteneklilerin eğitimi alanında çalışan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun özel eğitim dışındaki programlardan mezun olması, bu alanda görev yapacak öğretmenlerin kısa süreli destek eğitim programlarıyla alana kazandırılmaya çalışılması ve özellikle sınıfında özel yetenekli öğrenciler bulunan on binlerce sınıf öğretmenin bu konuda hiçbir eğitim ve deneyiminin olmaması düşünüldüğünde, özel yeteneklilerle çalışan öğretmenler öncelikle alana ilişkin mesleki yeterlik ve farkındalıklarının belirlenmesi gereklidir. Bununla birlikte özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin hem genel hem de özel alan yeterliklerinin artırılmasına yönelik bilimsel araştırmalar ülkemizde oldukça sınırlı sayıdadır.

Geliştirilen ölçeğin özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin yeterliliklerinin değerlendirilmesine ilişkin alandaki araştırmacılara ve uygulayıcılara bir referans kaynağı olması hedeflenmiştir. Elde edilen çalışmalar doğrultusunda öğretmenlerin yeterli ve yetersiz yönlerinin değerlendirilmesine yönelik olarak ülkemizde geliştirilmiş bir ölçeğe rastlanmamıştır. Hambleton ve Patsula (1999) test uyarlamasının, test geliştirmeye göre tercih edilmesinin her zaman doğru olmadığını vurgulamış; kültürler arası karşılaştırmalar söz konusu olmadığında, yeni bir test geliştirmenin hem daha kolay, hem de daha uygun olabileceğini belirtmiştir. Bu sebeple alana katkı sağlayacağı umulan bu ölçek geliştirilmiştir. Özel yeteneklilerle çalışan tüm öğretmenlerin alan yeterliliklerinin değerlendirmesi hedeflenen bu ölçek, 414 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen bir çalışmayla ortaya konmuştur, 5'li Likert tipidir ve 40 maddeden oluşmaktadır (Bkz. Ek-1). Genel olarak ölçeğin açıcı faktör analizleri ve güvenirlik analizleri sonuçlarına göre başarılı olduğu söylenebilir.

Araştırmalarda en çok kullanılan güvenirlik yöntemi Cronbach Alpha'nın hesaplanmasıdır (Dorman ve Knightley, 2006; Johnson, Stevens ve Zvoch, 2007; Peterson, Wahlquist ve Bone,

2000; Smolleck, Zembal-Saul ve Yoder, 2006). Çalışma sonucunda, toplam sekiz faktörden oluşan ve cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,92 olarak hesaplanan 40 maddelik güvenilir bir ölçme aracı elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlarıyla geçerli ve güvenilir olan bu ölçek, aynı zamanda, özel yetenekli öğrencilerimizle çalışan öğretmenlerin mesleki alan yeterliliklerinin belirlenmesi amacıyla ülkemizde geliştirilen ilk ölçme aracı olma niteliğini taşımaktadır.

Faktörlerde yer alan maddelerin özellikleri doğrultusunda bu faktörler ölçeğe yerleştirme sırasıyla:

1. Özel Yetenekliler Temel Bilgi yeterliği,
2. Özel Yeteneklileri Eğitiminde Kullanılan Öğretim Model ve Yöntemlerine ilişkin yeterlik,
3. Özel Yetenekliler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programına ilişkin yeterlik,
4. Özel Yeteneklilerde Tanılama ve Değerlendirme bilgisi yeterliği,
5. Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Öğretmen Nitelikleri ve Sorumluluklarına ilişkin bilgi yeterliği,
6. Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Etkili Sınıf Yönetimi yeterliği,
7. Özel Yetenekliler için Materyal Geliştirme/Teknoloji Kullanımı yeterlikleri,
8. Özel Yeteneklilerin Eğitiminde İşbirliği ve Aile Eğitimi olarak adlandırılmıştır.

Sonuç olarak bu çalışma kapsamında geliştirilen ölçek yardımıyla gelecekte yapılacak araştırmalarda özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin özel yeteneklilerin eğitimi alanı öğretmen yeterliklerini sına gereksinimlerini karşılamada katkısı olacaktır. Bunun yanında öğretmenler ve eğitim kurumlarınca özel yetenekli öğrencilere yönelik yürütülecek eğitim faaliyetlerinde öğretmen ihtiyaçların belirlenmesi amacıyla da kullanılabilir.

Bu kapsamda eğitim programı geliştiricileri, uygulamacılar ve araştırmacılar için aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Ölçek, farklı kademe ve kurumlardaki özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki süreç yeterlilikleri açısından da sınanabilir.
- Öğretmenlerin mesleki gelişim eğitimi ihtiyaçları bilgiye dayalı ölçme araçları ile değerlendirilebilir.
- Ölçek öğretmenlere yönelik geliştirilecek hizmet içi eğitim programları ya da seminerler için ön bilgi toplamak amacıyla kullanılabilir.

Etik

Bu çalışma bir doktora tezinden üretilerek hazırlanmıştır. Bu çalışma için Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığınca 09.01.2019 tarihli, 2 numaralı toplantı ile değerlendirme yapılmış 2019/15 karar sayısıyla araştırmanın yürütülmesinde herhangi bir etik sakınca bulunmadığına yönelik karar verilmiştir. Ayrıca Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 02.01.2019 tarihli ve 83688308/605.99.E.26083 sayılı kararı ile araştırma izni alınarak çalışma yürütülmüştür. Araştırmada katılımcılara kişisel verilerin korunması ve etik ilkeler ile ilgili bilgi verilmiştir.

5. KAYNAKÇA

Akçamete, G. (2002). Problems Related to Special Education Teacher Training in Turkey and Solution Suggestions. *11th National Special Education Congress*, 11-13 November, Konya.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (16. Baskı)*. Ankara: Pegem Yayınevi.

Chipego, A. D. (2004). *Factors associated with the attitudes of elementary level classroom teachers toward gifted education* (Unpublished master's dissertation). Widener University, Pennsylvania.

Demirel, Ö. (2012). *Programme Development in Education from Theory to Practice*. Ankara. Pegem A Publications.

Dorman, J. P. ve Knightley, W. M. (2006). Development and validation of an instrument to assess secondary school students' perceptions of academic tasks. *Educational Studies*, 32 (1), 47-58.

Ehlers, K., Montgomery, D. (1999). Teachers' perceptions of curriculum modification for students who are gifted. In D. Montgomery (Ed.), *Rural special education for the new millennium* (pp. 95-106). The American Council on Rural Special Education (ACRES). Albuquerque: University of New Mexico, USA.

Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Ford, D. Y., Frazier, T. M. (2001). Teachers of gifted students: Suggested multicultural characteristics and competencies. *Roeper Review*, 23(4), 235-239.

Hambleton, R. K., ve Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*, 1, 1 - 13.

Hansen, J. B., Feldhussen, J. F. (1994). Comparison of trained and untrained teachers of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 38 (3), 115-121.

Hinkin, T. R. (1998). A brief tutorial on development of measures for use in survey questionnaires. *Organizational Research Methods*. 1(1), 104-121.

Johnson, B., Stevens, J. J. ve Zvoch, K. (2007). Teachers' perceptions of school climate: a validity study of scores from the revised school level environment questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 67 (5), 833-844.

Leigh, A., Mead, S. (2005). *Lifting teacher performance*. Progressive Policy Institute, Erişim adresi: <http://www.ppionline.org>. 23.08.2023 tarihinde erişilmiştir

Lewis, J. F. (1982). Bulldozers or chairs? Gifted students describe their ideal teacher. *The Gifted Child Today*, 5(2), 16-19.

MEB. (2008). *Öğretmen Yeterlilikleri: Öğretmenlik Mesleğinde Genel ve Özel Alan Yeterlilikleri*. MEB Yayınları, ANKARA

Peterson, K.D., Wahlquist, C. ve Bone, K. (2000). Student surveys for school teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. 14 (2). 135-153.

Seeley, K. (1998). Facilitators for talented students. In Vantassel-Baska, J. (Ed). *Excellence in educating gifted and talented learners* (3rd ed). (pp.373-488). Denver, Love Publishing.

Silverman, L. K. (2000). The gifted individual. In L. K. Silverman (Ed.), *Counselling the gifted and talented* (p. 3-28). Denver: Love Publishing Company.

Smolleck, L.D., Zembal-Saul, C. ve Yoder, E. P. (2006). The development and validation of an instrument to measure preservice teachers' self-efficacy in regard to the teaching of science as inquiry. *Journal of Science Teacher Education*. 17. 137-163.

Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. 3. Baskı. Nobel Yayın Dağıtım.

Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. 2. Baskı. Türk Psikologlar Derneği Yayınları. Ankara.

Türk Eğitim Derneği-TED. (2009). *Öğretmen Yeterlikleri*. TED Yayınları, Ankara.

Whitlock, M. S., DuCette, J. P. (1989). Outstanding and Average Teachers of the Gifted:A Comparative Study. *Gifted Child Quarterly*, 33(1),15-21.

Van Tassel-Baska, J., Johnsen, S. K. (2007). Teacher education standards for the field of gifted education: A vision of coherence for personnel preparation in the 21st. century. *Gifted Child Quarterly*, 51(2), 182-205.

6. EXTENDED ABSTRACT

Introduction: According to research, the major influential factor in students' academic and lifelong success is the teacher. Considering the characteristics of gifted students, teachers who will take part in their education should have some special personal and professional characteristics. It can be stated that the qualifications and competences of the teachers who will work with these students have become much more important due to the fact that these students have more educational demands and have high social, emotional and mental sensitivity. Improving the quality of education depends on improving the professional competences of teachers. Developing teacher competences; pre-service training and in-service training that will ensure continuous professional development in the development of teacher competences have primary priority in terms of improving the quality of education and training. The reason for this priority is that the level of teachers' professional competences is the main determinant of quality in all types and levels of education, from pre-school education to higher education. However, defining teacher competences and determining their boundaries are complex due to the nature of this profession. This is because the teaching profession and what teachers are expected to know and be able to do are constantly changing and dynamic.

When the characteristics of gifted students are taken into consideration, it can be said that teachers who will take part in their education should have some different personal and professional characteristics and qualifications from other teachers. It can be stated that the qualifications and competences of the teachers who will work with these

students have become much more important due to the fact that these students have more educational demands and have high social, emotional and mental sensitivity. In this context, it can be said that the main expectation from teachers working with gifted students is to be able to evaluate and develop their special talents correctly. Therefore the aim of this study is to develop a 5-point Likert-type scale to evaluate teachers' competences in the field of gifted education based on their own perceptions.

Materials and Methods: This study is a research in which scale development, validity and reliability studies were carried out to determine teachers' competences in the field of gifted education. In the process of developing the measurement tool; preparing the scale items, getting expert opinion for content validity, trial application, data analysis, item analysis, exploratory factor analysis and validity and reliability studies were followed respectively. Although data were collected from three different samples in the study, the main sample of the study consisted of 414. The scale was carried out with teachers in Konya and the information of the teachers was consulted in three ways. In the process of creating the question pool, semi-structured interviews were conducted with 30 teachers and the data were analysed with descriptive statistics method. In the pilot application process of the scale, which was the next stage, the information of 45 teachers was obtained and the items were analysed.

In order to determine how successful the items in the scale were in distinguishing the individuals in terms of the feature they measured, the relationship between the item scores of the 27% upper and lower groups determined according to the total score recommended to be used in the Likert-type scale development process was analysed by t-test method. Exploratory factor analysis, cronbach alpha internal consistency analysis, half-test reliability analysis, correlation analysis and factor analyses were performed. Construct validity regarding whether the scale measures the construct it is intended to measure was examined with discriminant validity techniques, which is another version of discriminant validity. In addition, all data were reported in order to ensure validity and reliability of scale. In the last stage, the findings were presented and interpreted.

Findings: After the literature review, according to the principal components analysis and maximum variability analysis, it was decided that it would be meaningful to accept the scale with 8 factors in terms of naming the factors by taking expert opinions. These factors are in the order of placement in the scale: Basic Information on Giftedness, Teaching Models and Methods Used in Gifted Education, Individualised Education Programme for Giftedness, Identification and Evaluation in Giftedness, Teacher Standards and Responsibilities in Gifted Education, Effective Classroom Management in Gifted Education, Material Development/Technology Use for Giftedness, Collaboration and Family Education in Gifted Education. As a result of the exploratory factor analysis, 5 items were removed and the scale was finalised with 40 items. these eight factors cumulatively explained 68.755 percent of the total variance. The Guttman Split-Half coefficient of the scale was .81 and the Spearman-Brown coefficient was .82. The Cronbach Alpha value of the first half was .85, the Cronbach Alpha value of the second half was .84, and the correlation between the two halves was .81. The total Cronbach Alpha coefficient of the scale was found to be .92.

Discussion, Conclusion and Suggestions: The aim of this study is to determine the psychometric properties of the scale developed to determine the professional competences of teachers working with gifted students by conducting validity and reliability research. Considering that the majority of teachers working in the field of gifted education are graduated from programmes other than special education, teachers who will work in this field are tried to be brought into the field with short-term support education programmes, and especially tens of thousands of classroom teachers who have gifted students in their classrooms have no training and experience in this field, it is necessary to determine the professional competencies and awareness of teachers working with gifted students. The developed scale is aimed to be a reference source for researchers and practitioners in the field regarding the evaluation of the competencies of teachers working with gifted students. In line with the studies obtained, there is no scale developed in our country for the evaluation of the competence and inadequacy of teachers. Experts stated that test adaptation is both easier and more appropriate than test development.

This scale, which aims to evaluate the field competences of all teachers working with gifted students, is 5-point Likert type and consists of 40 items. In general, it can be said that the scale is successful according to the results of exploratory factor analyses and reliability analyses. The most commonly used reliability method in research is the calculation of Cronbach Alpha. As a result of the study, a reliable measurement tool consisting of 40 items with a total of eight factors and a Cronbach's alpha reliability coefficient of 0.92 was obtained. This scale, which is valid and reliable with the results obtained, is also the first measurement tool developed in our country to determine the professional field competences of teachers working with gifted students.

As a result, with the help of the scale developed within the scope of this study, it will contribute to meet the needs of teachers working with gifted students in future researches to test teacher competencies in the field of gifted education. In addition, it can also be used by teachers and educational institutions to determine the needs of teachers in educational activities to be carried out for gifted students. In this context, the following suggestions are presented for curriculum developers, practitioners and researchers:

- The scale can be tested in terms of professional process competences of teachers working with gifted students at different levels and institutions.
- Teachers' professional development training needs can also be assessed with knowledge-based measurement tools.
- The scale can be used to collect preliminary information for in-service training programmes or seminars to be developed for teachers.

EK-1: ÖZEL YETENEKLİLERİN EĞİTİMİ ALANI ÖĞRETMEN MESLEKİ YETERLİK ÖLÇEĞİ

Sayın Katılımcı;

Bu ölçek, özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki yeterliklerini belirlemek için geliştirilmiştir. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere yönelik sorular, ikinci bölümde ise öğretmenlerin özel yeteneklilerin eğitimiyle ilgili mesleki yeterliklerini belirlemek amacıyla hazırlanmış “**Özel Yetenekli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Yeterlikleriyle**” ilgili maddelere yer verilmiştir. Bu bölüm sekiz alt boyutu içerecek şekilde 40 sorudan oluşmaktadır. Ölçeği doldururken adınız, soyadınız hiçbir şekilde **istenmemektedir**. Cevaplarınız araştırmacılar dışında hiç kimse ile paylaşılmayacaktır. Ölçeği içtenlikle ve eksiksiz olarak doldurmanız, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin yüksek düzeyde olmasına büyük katkı sunacaktır. Ayırdığınız zaman ve gösterdiğiniz ilgi ve samimiyetiniz için çok teşekkür ederiz.

KİŞİSEL BİLGİLER

AÇIKLAMA: Bu bölümde sizlere kişisel bilgilerle ilgili sorular yöneltilmiştir. Soruları, size uygun cevabın önündeki araç () içine “**X**” şeklinde işaretleyiniz **Lütfen her soruyu yanıtlayınız.**

1. Cinsiyetiniz:	() Kadın	() Erkek
2. Mesleki deneyim yılınız:		
3. Mezun olduğunuz fakülte/bölüm:		

Ölçek Maddeleri	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Özel yeteneklilerin eğitimi alanı kavram ve tanımlarını yeterli düzeyde biliyorum					
2. Özel yeteneklilerin eğitimine ilişkin bilimsel kuramlar hakkında bilgim yeterlidir.					
3. Özel yetenekli öğrencilerin bilişsel özelliklerine ilişkin bilgim yeterlidir.					
4. Özel yetenekli öğrencilerin duyuşsal ve kişilik özelliklerine ilişkin bilgim yeterlidir.					
5. Özel yetenekli öğrencilerin gelişimlerine etki eden çevresel ve kültürel etmenlere ilişkin bilgim yeterlidir.					
6. Özel yetenekli öğrencilerin sınıflandırılmasına ilişkin bilgi düzeyim yeterlidir.					
7. Özel yetenekliler için ülkemizdeki yasal düzenlemeler hakkında yeterli bilgiye sahibim.					
8. Özel yeteneklilere yönelik diğer ülkelerdeki yasalar ve uluslararası sözleşmeler hakkında bilgim yeterlidir.					
9. Özel yetenekli öğrencilerin özel öğrenme gereksinimlerinin nasıl karşılanacağına ilişkin bilgim yeterlidir.					
10. Özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde uygulanan farklılaştırma stratejilerine ilişkin bilgim yeterlidir.					
11. Genel eğitim programları ile uyumlu farklılaştırılmış öğretim planları hazırlama bilgim yeterlidir.					
12. Özel yeteneklilerin eğitiminde kullanılan müfredat modellerine ilişkin bilgim yeterlidir.					
13. Özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde uygulanan hızlandırma modellerine ilişkin bilgim yeterlidir.					
14. Özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde uygulanan zenginleştirme modellerine ilişkin bilgim yeterlidir.					
15. Özel yeteneklilerin eğitiminde kullanılan okul dışı program modellerine ilişkin bilgim					

yeterlidir.					
16.Özel yeteneklilerin eğitiminde kullanılan düşünme becerileri öğretim yöntemlerine ilişkin bilginim yeterlidir.					
17.Özel yeteneklilerde sosyal becerilerin ve liderlik becerilerinin edinimine ilişkin kullanılan yöntemlerle ilgili bilginim yeterlidir.					
18. Özel yetenekli öğrenciler için öğretimin bireyselleştirilmesi hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi değilim.					
19.Özel yetenekli öğrencilerin belirlenmesine yönelik tarama/izleme çalışmalarıyla ilgili yeterli bilgiye sahibim.					
20.Özel yetenekli öğrencime yönelik eğitsel tanılama ve değerlendirme aşamalarıyla ilgili yeterli bilgiye sahibiyim.					
21.Özel yeteneklilerin tanılanmasında yaşanan güncel sorunlarla ilgili bilgi düzeyim yeterlidir.					
22.Özel yetenekli öğrencilerin aday gösterilmesi/yönlendirilmesiyle ilgili yeterli bilgiye sahibim					
23.Özel yetenekli öğrencimin tanılama sonucu uygun resmi okul veya kuruma yerleştirilmesi süreciyle ilgili yeterli bilgiye sahibim.					
24. Özel yeteneklilerin öğretmeninin sahip olması gereken nitelikler hakkında bilginim yeterlidir.					
25.Özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik özel etik ilkelere ilişkin bilginim yeterlidir.					
26.Özel yeteneklilerle çalışan öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına ilişkin bilginim yeterlidir.					
27.Özel yeteneklilerin eğitiminde rehber öğretmenlerin görev ve sorumluluklarıyla ilgili bilginim yeterlidir.					
28.Okuldaki destek eğitim odasında ya da destek eğitim kurumunda görev alan personelin görev ve sorumluluklarını yeterli düzeyde biliyorum.					
29.Özel yetenekli öğrencilerin olumsuz davranışlarını önlemeye yönelik etkili yöntem ve teknikleri kullanmada yeterliyimdir.					
30.Özel yetenekli öğrenci için uygun eğitsel materyalleri geliştirmekte yeterliyim.					
31.Özel yeteneklilerin eğitiminde kullanılan bilişim teknolojileri hakkında bilginim yeterlidir.					
32.Özel yeteneklilerin eğitimi sürecinde ailelerle iletişim kurabilmede yeterliyim.					
33.Öğrenci kazanımlarının evde pekiştirilmesiyle ilgili ailenin rol ve sorumluluklarına ilişkin bilginim yeterlidir.					
34.Özel yetenekli öğrencilerin eğitim haklarıyla ilgili aileleri bilgilendirmede yeterliyimdir.					
35.Özel yetenekli öğrenci ve aile arasındaki iletişimin olumlu yönde geliştirilmesiyle ilgili aile eğitimi verebilmede yeterliyimdir.					
36.Problem davranışlarla evde başa çıkabilmeleriyle ilgili aile eğitimi verebilmede yeterliyimdir.					
37.Özel Yetenekliler için Aile-Öğretmen birlikte yapılabilecek öğretim etkinliklerine ilişkin bilginim yeterlidir.					
38.Özel yeteneklilerin eğitimi sürecinde ilgili meslektaşlarımla işbirliği kurabilmede yeterliyim.					
39.Özel yeteneklilerin eğitimi uygulamalarında uzmanlarla işbirliği sağlayabilmede yeterliyim.					
40.Özel yeteneklilerin eğitimi uygulamaları sürecinde destek alınabilecek ülkemizdeki diğer kamu kurum ve STK kaynaklarıyla ilgili bilginim yeterlidir.					