

BİLİŞSEL GELİŞİM DERGİSİ

Cilt:1/ Özel Sayı:1

Ağustos 2023

ISSN: 2980-2652

(Cognitive Development Journal)

(Volume: 1/ Special Issue: 1 -August 2023)



BİLİŞSEL GELİŞİM DERGİSİ

Cilt:1 / Özel Sayı: 1 - Ağustos 2023

ISSN: 2980-2652

Bilişsel Gelişim Dergisi, ulusal hakemli bir dergidir. Haziran ve Aralık olmak üzere yılda iki kez yayınlanacaktır. Ayrıca yılda iki kez özel sayı yayımlanabilir. Dergi elektronik ortamda yayınlanacak olup, yayımlanan sayılara; toplumsalegitim.com adresinden erişim sağlanabilir. Makaleler intihal tespit programında gözden geçirilerek yayımlanmaktadır.

Cognitive Development Journal

Volume:1 / Special Issue: 1 – August 2023

ISSN: 2980-2652

Cognitive Development Journal is an national refereed journal. It will be published twice a year, in June and December. In addition, a special issue may be published twice a year. The journal will be published electronically and published issues; It can be accessed at toplumsalegitim.com. The articles are published after being reviewed in the plagiarism detection program.

Sahibi ve Sorumlusu/ Owner:

Gökçe Aydın

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü

Ali Geven

Dergi İletişim:

bilisselgelisimdergisi@gmail.com

Editör:

Dr. Cebrail Karadaş

Bilişsel Gelişim Dergisi

Bilim ve Danışma Kurulu

- Prof. Dr. Mesut Aydın, İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Recep Dünder, İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Hamdi Öney, İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Müjdecı, Kırıkkale Üniversitesi
Prof. Dr. Hacı Ömer Budak, Kırıkkale Üniversitesi
Prof. Dr. Ömer Faruk Sönmez, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Prof. Dr. Rahmi Doğanay, Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Erdal Açıkse, Munzur Üniversitesi
Doç. Dr. Özkan Akman, Süleyman Demirel Üniversitesi
Doç. Dr. Servet Atık/İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. Erkan Yeşiltaş, Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Recep Özman, İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. Bahadır Köksalan, İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. İhsan Ünlü, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Doç. Dr. Özlem Ulukalın, Artvin Çoruh Üniversitesi
Doç. Dr. Tekin Çelikkaya, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Doç. Dr. Sibel Oğuz-Haçat, Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Elvan Yalçınkaya, Erciyes Üniversitesi
Doç. Dr. İsmail Efe, Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Yasin Demir/ Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi
Doç. Dr. Zekeriya Çam/ Muş Alpaslan Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Abdullah Manap/ Batman Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Mehmet Akif Karaman Ortadoğu Amerikan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yunus Emre Avcı, Siirt Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Mustafa Ceylan Artvin Çoruh Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Gökay Keldal/ İnönü Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Metin Kırbaç/ İnönü Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Mustafa Pamuk/ Konya
Dr. Öğretim Üyesi Yavuz Koşan/ Muş Alpaslan Üniversitesi
Dr. Murat Canpolat/ İnönü Üniversitesi
Dr. Onur Balı/ Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Dr. Ökkeş Nariç, Namık Kemal Üniversitesi

Cilt:2/ Özel Sayı:1' de yayımlanan yazıların tümünün sorumluluğu Yazarlarına aittir.

The responsibility of all the articles published in Volume:1/ Special Issue:2 belongs to their authors.

OKUR YORUMLARI / LETTRES

Lütfen yayımlanan yazılar hakkındaki yorum, görüş ve önerilerinizi dergi editörlerine gönderiniz:

bilisselgelisimdergisi@gmail.com

İçindekiler

Fazlı GÜNER Engin CÖMERT Mehmet ÖZTORUN

6 Şubat Depremi, Sonrasında Öğretmenlerin Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi: Malatya İli Örneği (s. 1- 24)

Elhan BİLGİN Bülent ÖZTÜRK Sibel ÇELİK

Okul Yöneticilerinin Kendilik Algı Düzeylerinin Analizi (s. 25-40)

Talat IŞIK Melahat YILMAZ Habibe TUNGA Fatih OK

Öğretmenlerde Aile İletişim Doyum Düzeyleri (s. 41-57)

Talip ASLAN Emel ÇELİK Nurcan ŞERBET

6 Şubat Depreminde yakını Kaybeden Öğretmenlerin Ayrılık Kaygı Düzeyleri (s. 58-68)

Faruk KASAPBAŞIOĞLU Sevinç CERRAH Mehmet BALIK Oğuz YILDIZ

Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Değerlendirilmesi (s. 69-84)

Ersan KIVANÇ Emin ERYAZGAN Selahattin YAMAN Ahmet FIRAT

Öğretmenlerin Yaşam Kalitesi Düzeylerinin İncelenmesi (s. 85-99)

Ayşegül KÜÇÜK Şeref KÜÇÜK Ömer KAYIŞ Hüseyin AKTAŞ

Okul Yöneticilerinin Öz yeterlik Algı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi (s. 100-119)

Yayın Etiği ve Yazım Kuralları (s. 120- 122)

6 Şubat Depremi, Sonrasında Öğretmenlerin Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi: Malatya İli Örneği

Fazlı GÜNER¹

Engin CÖMERT²

Mehmet ÖZTORUN³

Öz

6 Şubat depremi, sonrasında öğretmenlerin kaygı düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada nicel araştırma modellerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Malatya ilinde bulunan okullarda çalışmakta olan 445 öğretmendir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Durumluk-Sürekli Kaygı Ölçeği (DSKÖ) kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Öğretmenlerin medeni durumları ile durumluk kaygı ve sürekli kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin yaşları ile durumluk kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmazken, sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin eğitim durumları ile durumluk kaygı ve sürekli kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. öğretmenlerin branş gurupları ile durumluk kaygı ve sürekli kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin ailelerinin bulunduğu yer ile durumluk kaygı ve sürekli kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin okulunun hasar görme durumu ile durumluk kaygı ve sürekli kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak

¹ 15 Temmuz Şehitleri Anadolu İmam Hatip Lisesi, Battalgazi/Malatya, rehber7@hotmail.com.

² Şehit Seracettin Kılınç İmam Hatip Ortaokulu, Yeşilyurt/Malatya, engin441977@hotmail.com.

³ Polismca İmam Hatip Ortaokulu, Yeşilyurt/Malatya, mehmetoztorun02_@hotmail.com.

anlamli farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin şuan kaldıkları yer ile durumluk kaygı ve sürekli kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamli farklılık bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Deprem, Kaygı

Investigation of Teachers' Anxiety Levels After the 6 February Earthquake: The Case of Malatya Province

Abstract

The survey model, one of the quantitative research models, was used in the research conducted to examine the anxiety levels of teachers after the 6 February earthquake. The sample of the research is 445 teachers working in schools in Malatya province. The State-Trait Anxiety Inventory (STAI) was used as a data collection tool in the study. SPSS program was used in the analysis of the research data. There is a statistically significant difference between the marital status of the teachers and the levels of state anxiety and trait anxiety. While there is no statistically significant difference between the ages of the teachers and their state anxiety levels, there is a significant difference between their trait anxiety levels. There is a statistically significant difference between the education levels of teachers and their state and trait anxiety levels. There is a statistically significant difference between the branch groups of the teachers and the levels of state anxiety and trait anxiety. There is a statistically significant difference between the teachers' families and their state and trait anxiety levels. There is a statistically significant difference between the damage status of the teachers' school and the levels of state anxiety and trait anxiety. There is a statistically significant difference between the place where the teachers currently live and the levels of state anxiety and trait anxiety.

Keywords: Teacher, Personality, Five Factor Personality Traits.

Giriş

Kaygı, bireyin ilk çocukluktan ileri yaşa kadar olan tüm gelişimi boyunca yaygın; insanların duygusal, fiziksel ve zihinsel olarak değişmesiyle ortaya çıkan mantıksız bir korku ya da kaygı hali olarak tanımlanırken, geniş anlamda algılanan tehlikenin bir yansımasıdır (Özer, 2004). Korku, merak, endişe anlamlarına gelen kaygı kelimesi eski Yunanistan'da “anxietas” olarak kullanılmıştır. Kelimenin kökü Latince de boğulmak, boğulmak anlamına

gelen “angere” kelimesinden gelen “anx” kelimesidir. Bununla birlikte, “anks” kelimesi daha sonra “kızgınlık” kavramından ayrılmaktadır, çünkü daha çok “sürekli kaygıya olan kalıcı bir eğilimi” ifade etmek için kullanılmıştır (Kaya ve Varol, 2004).

Kaygı kelimesinin tanımına geniş anlamda baktığımızda, temel amacı yaşamı sürdürmek ve uyum sağlamak olan tüm insanların zaman zaman yaşadığı kaygı ve endişe durumu olarak tanımlanmaktadır. İç veya dış tehlike beklentisinin bir sonucu olarak davranış gelişimi olarak ifade edilmektedir (Şahin, 2019). Kaygı kavramı, 20. yüzyıldan itibaren psikoloji bilimine girmiş bir kavramdır. Görüldüğü gibi psikolojide bu kavramla ilgili ilk çalışmalar 1940'ların sonlarında yapılmıştır (Manav, 2011). Kaygı kelimesini ilk kez kullandığını gördüğümüz kişi, onu bir kavram olarak tanımlayan ve nedenlerini araştıran Freud olmuştur. Freud'a göre kaygı, bireyin hissedebildiği ancak tanımlayamadığı bir durum olarak açıklanmaktadır. Kaygı, açık bir yol çizerek motor boşalmaların eşlik ettiği özel bir zevk alamama durumudur (Freud, 1977). Kaygı, Freud'a (1977) göre, insanları sosyal çevreden gelen tehlikeye veya fiziksel tehlikeye karşı uyararak gerekli adaptasyonların ve yaşamı sürdürme gibi işlevlerin sağlanmasına yardımcı olmaktadır. Tüm bunlara ek olarak Freud, yaşamın devamı için normal kaygının gerekli olduğuna inanmaktadır.

Kaygı

Yaşam içerisinde var olan her birey kaygıyla iç içedir. Kaygı her ne kadar olumsuz algılanmış olsa da sağlıklı her birey için hayata karşı koruyucu rol oynamaktadır. Olumsuz yaşam olayları ihtimallerine karşı kişi kaygı duygusuyla öz koruma sağlayabilmektedir. Kaygı literatüre ilk kez Freud'un psikanaliz çalışmalarıyla birlikte girmiştir. Başta sadece biyolojik bir kavram olarak açıklanan kaygı sonrasında psikolojinin alanına geçmiştir. Literatür incelendiğinde kaygı üzerine farklı bakış açıları ve tanımlara ulaşılmaktadır. Kaygı insanın doğasında bulunan dışsal (çevre) ve psikolojik (içsel) durumlara karşı gösterilen duygusal bir tepkidir. Öztürk'e göre kaygı, bilinç dışı çatışmaya bağlı olan ve nesnesi kişice tanınmayan içsel tehlikeye karşı gösterilen bir tepkidir (Şahin, 2019). Barlow ise kaygıyı, kontrol ve tahmin edilemeyen olaylar karşısında durumun direkt tehlikeli olduğuna inanmakla karakterize, gelecek odaklı duygu olarak tanımlar (Demir 2018). Kaygı içerisinde başka duygularda barındırmaktadır. Bunlar üzüntü, sıkıntı, korku, başarısızlık duygusu, çaresizlik, sonucu bilememe ve yargılanma duygularından birini veya birkaçını içerebilir. Kaygı sinir, endişe ve evham gibi duyguların etkileşimi sonucunda bireyin davranışlarını etkileyen olumsuz bir duygu durumudur (Cüceloğlu, 2000).

Rolle May'e göre ise kaygı; gerçekte var olmayanların olabileceği endişesidir (Karagüvan, 1999). Bir başka açıdan bakıldığında kaygı sadece olumsuz olarak değil olumlu açıdan görülebilmektedir. Kaygıyı olumsuz kılan şeyler mantık dışı olması ve aşırılığıyla duygusal, ruhsal bozukluklara yol açması olarak görülebilir. Bir başka yönüyle ise kaygıyı bireyi olumsuz şartların oluşması ihtimaline karşı kişiyi hazırlayarak olumlu bir rol oynar. DSM 5 tanılamaları incelendiğinde kaygı; kişinin tehlike algısı karşısında meydana çıkan, kontrol edilemeyen, yineleyen, gerginlik ve huzursuzluk haliyle kaçınma, öfke patlamaları gibi davranışlarla kendini gösteren duygu olarak açıklanmaktadır. Kaygı asıl olarak olumsuzluklara karşın koruyucu işlev gören duygu olarak tanımlanırken aşırılığında kişinin hayatına olumsuz etki edebilmektedir. Kaygı duygusu aşırılığı ve bu duygunun temelini ne olduğu hakkında net bilgilere ulaşamamıştır. Korku ve kaygı tanımlanırken çokça karıştırılan iki kavramdır. Korku ve kaygı birbirinden ayıran nesne varlığıdır. Kaygı herhangi bir nesne olmadan ortaya çıkabilir korku ise bir nesneyle bağlantılı olarak duyulur. Korku nesnesi belirli kaygı nesnesi ile belirsizdir (Şahin, 2019).

Kaygının Türleri

Kaygı üzerine yaptıkları faktör analizi çalışmaları sonucunda ilk kez Cattell ve Scheier (1958) durumluk kaygı ve sürekli kaygı kavramlarını ileri sürmüştür. Spielberger ve arkadaşlarının (1966) çalışmalarıyla ileri sürülen durumluk ve sürekli kaygı kavramları derinleştirilmiş sürekli kaygı ve durumluk kaygı kavramları tanımlanmış ve İki faktörlü kaygı kuramı ortaya çıkarılmıştır.

Durumluk Kaygı

Durumluk kaygı, bireyin içinde bulunduğu duruma bağlı olarak hissettiği korkudur. Kapur(2019) durumluk kaygıyı otomatik sinir sisteminin uyarıcı ya da uyarıcılar ile harekete geçmesi sonucunda bilinçli olarak duyulan heyecan ve korku olarak açıklamaktadır (Yalçın, 2021). Durumluk kaygı, bireyin endişe verici nesnesi içinde bulunduğu durum ve ortamıyla ilişkilendirilebilen bir korku duymasıdır. Durumluk kaygı; sürekli olmayan ve durumdan duruma yoğunluğu değişen, tehdit edici unsurların varlığında ortaya çıkan, yokluğunda sönen duygusal bir tepkidir. Durumluk kaygı tehlike açığa çıktığında yüksek, tehlike yokken ise düşük çıkmaktadır (Özgüven, 2015 aktın Alçın 2022). Durumluk kaygı sürekli kaygı ile karşılaştırıldığında zaman olarak daha kısa süreli ve daha çok şiddetli ya da yoğun bir kaygı olarak açıklanabilir. Kişinin düşünce eğiliminin sonucunda fizyolojik belirtilerin eşliğinde ortaya çıkan sürekli kaygı ise durumluk kaygıya göre daha az yoğunluktadır. Durumluk kaygı

ve sürekli kaygı zamansal olarak karşılaştırıldığında ise durumluk kaygı daha kısa sürerken sürekli kaygı zamana yayılmış haldedir (Öktem, 1981, aktr. Karagüvan 1999).

Durumluk kaygı temel olarak bireyin kişisel ve anlık (geçici) olarak yaşadığı stres şeklinde açıklanabilir. Kişinin belirli bir tehdit içeren uyarana karşı tepki verir ve bu uyarana kaybolduğunda tepki olarak gösterilen davranış ve duygu söner. Durumluk kaygının düzeyi uyarının şiddetine bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Bireyin algıladığı tehdit edici unsurun yoğunluğu kaygının düzeyini belirler. Tehdit edici unsurun şiddeti azaldığında ya da ortadan kalktığında kaygı düzeyi azalır. Kaygıyı açığa çıkaran fizyolojik belirtiler ise azalarak yok olur (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2000). İlgili çalışmalar incelendiğinde durumluk kaygı geçici kaygı (transitory anxiety) olarak isimlendirilmektedir Buna nedeni olarak durumluk kaygının anlık, kısa zamanlı şekilde açıklanması gösterilmektedir (Kaya ve Varol, 2004).

Durumluk kaygı bireyin yaşamında sürekliliğe sahip değildir. Sürekli kaygı bireyin içgüdüsel olarak taşıdığı bir yatkınlık iken durumluk kaygı çevreyle ve uyarımlarla ilişkilidir. Uyarı ortadan kalktığında durumluk kaygıda ortadan kalkar. Sürekli kaygı ise bunun tersine bireyin yaşamında devamlıdır. Bu devamlılık bireyin olumsuz görme mutsuzluk hoşnutsuzluk gibi duygularını tetikleyerek kaygı bozukluklarına yol açabilmektedir (Cüceloğlu, 2005). Le Compte ve Öner (1982) iki faktörlü kaygıyı genel hatlarıyla açıklamak isterken kaygıyı enerjiyle betimlemiştir. Kinetik enerjiyi Durumluk kaygı ,sürekli kaygı ise potansiyel enerji ile eşleştirmiştir. Durumluk kaygıyı belirli bir vakit aralığında ortaya çıkmasıyla kinetik enerjiye benzetirken, sürekli kaygı tepki göstermeye olan eğilimiyle potansiyel enerjiye benzetilmektedir.

Sürekli Kaygı

Kimi insan genellikle mutsuzluk ve huzursuzluk içerisinde yaşar. Dışarıdan gelen herhangi tehlike kaynağına bağlı olmaksızın içten gelen bu korkuyu kişi öz değerlerine tehdit olarak algılar. Yaşadığı anları, bulunduğu ortamları doğrudan stresli olarak görür. Bu durum sürekli kaygı olarak tanımlanmaktadır (Spielberger, 1966). Sürekli kaygı, hayata karşı hoşnutsuzluk ve yaşanabilecek olaylar ihtimaline karşı endişe hissi her an kötü bir şeyler olacakmış gibi düşüncelere sahip olmak ile açıklanabilir. Kişinin yaşadığı an ile ilgisiz olan geleceğe yönelik bilinmezlikle ilişkilendirilen ve etrafında bulunanların anlamlandırılmayacağı derecede kaygıya sahip olma durumudur (Coşku ve Akkaş,2011 Aktr. Şahin, 2015). Sürekli kaygı, bireyin kişiliğini oluşturan özelliklerinden biridir. Sürekli kaygı yaşayan bireyler içinde buldukları durumları fiziksel veya psikolojik hiçbir tehdit unsuru içermemesine rağmen,

tehdit olarak görmeye ve yorumlamaya yatkın bir bakış açısına sahiptir (Kapur vd., 2019). Kaygı seviyesi yüksek olan bireyler olaylardan ve durumlardan diğerlerine göre daha hızlı etkilenmektedir (Canbaz, 2001). Sürekli kaygının zaman içerisinde varlığı stabildir ve çoğunlukla bireysel bir özellik olduğu vurgulanmıştır (Aktrn. Kara ve Acet 2012, Yılmaz ve Koruç, 2012). Sürekli kaygı yaşayan bireyler kaygı bozukluğu belirtilerini taşımaya da yatkınlık göstermekte olduğu düşünülmektedir. Bireylerin yaşadıkları kaygı olayları gelecekte yönelik genel bir anksiyete haline ve belirtilerine dönüşür (Taylor ve ark., 1996).

Kaygı Kavramıyla İlgili Kuramsal Yaklaşımlar

Literatürde kaygı kavramını açıklayan kuramsal yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu bölümde kaygı ile ilgili kuramlardan Psikanalitik Kuram, Bilişsel Kuram, Davranışçı Kuram ve Varoluşçu Kuram incelenmiştir.

Psikoanalitik Kuram

Psikanalitik teori, kaygıyı, bireyin id dürtüleri tarafından egonun (ego) uyarılmasından kaynaklanan bir durumdur. Kimde var olan cinsel ve saldırgan dürtüler bazen ego tatminini zorlamaktadır. Bu dürtüler çok şiddetli ve kabul edilemez nitelikte olabilir veya normal ancak hiçbir şekilde tatmin edilemeyecek kadar yoğun olabilmektedir. Her iki durumda da id ile ego arasında kaygı denilen gerilim yaşanmaktadır (Sağlık, 2021). Çakar'a (2015) göre ego, savunma mekanizmalarını kullanarak kaygıyı ortadan kaldırmaya çalışmaktadır. Egonun uyguladığı ilk savunma mekanizması bastırma ve savunma mekanizması yeterli düzeye ulaştığında kaygı ego tarafından giderilmektedir.

Bilişsel Kuram

Bilişsel kuram, kişinin başına gelen olayları nasıl değerlendirdiğinin bireyin duygu ve düşüncelerini etkilediğini yani bireyin içinde bulunduğu duruma verdiği duygusal tepkinin duygu ve düşüncelerinin etkisiyle ortaya çıktığını ifade etmektedir. Bu perspektiften bilişsel görüş, kaygıyı belirli olaylar açısından değil, bireyin mevcut olayları değerlendirmesi ve olayla ilgili temel inançları açısından açıklamaktadır (Beck, 2011). Kaygı, iki tür yanlış düşüncenin sonucudur: olumsuz otomatik düşünceler ve varsayımlar. Kişinin kendisi ve yaşamıyla ilgili işlevsel olmayan inançları nedeniyle kaygı duygularına neden olur ve kişinin kaygılı davranmasına neden olmaktadır. “Kaygı programı”, varsayımların ve otomatik düşünmenin bir sonucu olarak yansıtıcı bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Program, insan organizmasında aktif

hale getirilerek gerçek tehlike karşısında kendini korumaya yönelik tepkileri içerir. Bu program aktifken (Kabakçı, 2003);

- 1) Kaçmak veya savaşmak için uyarılma seviyesi değişmiştir,
- 2) İnsan davranışı engellenmektedir,
- 3) Kişi, tehlikeli olduğunu düşündüğü şeylerin kaynaklarını seçici olarak değerlendirecektir.

Davranışçı Kuram

Davranış teorisine göre kaygı, bireyin duygusal tepkisine yol açan hem fizyolojik hem de psikolojik faktörleri içeren bir süreçtir. Birey kaygı geliştirdikten sonra kaygıyı tetikleyen durum ya da nesne ortadan kalksa bile, birey durumu ya da nesneyi düşündüğünde kaygı belirtileri ortaya çıkabilmektedir (Akman, 2004).

Varoluşçu Kuram

Varoluşçulara göre kaygı, kişisel gelişimin bir parçası olarak görürler. Anksiyetenin normal ve nevrotik olmak üzere iki farklı durumdur. Her canlının varoluşsal kaygı yaşamakta ve bu varoluşsal kaygının insanın gelişimi ve desteklenmesi için etkili olmaktadır (Corey, 2013). Varoluşçular, kaygının bir işlevinin insanlara ölümü hatırlatmak olduğunu vurgularlar. Kaygı insana geçici olduğunu hissettirirken ölümlü olduğunu da hatırlatır ve bu anlamda insanın sonluluğunu, faniliğini ve varlığını ortaya çıkarmaktadır (Akçetin, 2010). Yalom (1999), kaygının hayatın bir parçası olduğunu, bireyin hayatta kalmak ve kendisini tehlikelerden koruması için gerekli olduğunu belirtmiştir.

Yetişkinlerde Kaygı Türleri

Yetişkinlik döneminde kaygıya sebep olan faktörlere bağlı olarak ortaya çıkan birçok kaygı türü görülebilmektedir. Bu kaygı türlerinden en sık görülenler aşağıdaki başlıklarda yer almaktadır.

Ayrılık Kaygısı

Ayrılık kaygısı erken çocuklukta ve daha sonraki yaşamda ortaya çıkabilmektedir. Ayrılık kaygısı genellikle yaşam stresörlerinden sonra gelişmektedir. Yetişkinlerde, bir kişinin veya sevilen birinin hastalığı veya kaybı, göç, aile üyelerinden ayrılma, ebeveyn olma, romantik

bir ilişkiye başlama hayatın stresinden bazılarını temsil etmektedir. Yaşam üzerinde derin bir etkisi olabilecek stresli durumlar veya olaylar nedeniyle gelişebilmektedir. Yetişkinlerde, ayrılık kaygısı çocuklara benzer, yalnız kalmaya, evden yalnız kalmaya ve bağlanma figürlerine karşı aşırı duyarlılık ve kaygı ile karakterizedir (APA, 2013).

Ayrıca çocuklar farklı psikolojik ve fiziksel belirtilerle de başvurabilmektedirler. Çocuklar mide bulantısı, karın ağrısı gibi fiziksel belirtiler yaşarken, yetişkinler bilişsel ve duygusal belirtiler yaşamaktadırlar (Küçükötük, 2015). Silverman ve Niederhauser'a (2004) göre yetişkinlerde bilişsel gelişim ve çevresel değişkenlere bağlı olarak bağlanma haritalarında nicel ve nitel değişiklikler vardır. Bebeklik döneminde fiziksel bakım ve güvenlik sağlayanlar bağlanma figürleri olarak görülürken, bu durum onlara yetişkinlikteki sosyal ilişkilere daha geniş bir bakış açısı kazandırmaktadır. Yetişkinlerde ayrılık kaygısı genellikle 6 ay veya daha uzun sürmektedir. Mesleki, akademik, sosyal ve kişisel yaşamın birçok önemli alanında sorunlara ve işlev bozukluklarına yol açabilmektedir.

Spesifik (Özgül) Fobi

Spesifik fobiler yetişkinlerde çok yaygın bozukluklardır. Korkulan nesnelere veya durumlardan kaçınma ile karakterize olan bu bozukluk, bireyin yaşamını sınırlamakta, işlevselliğini önemli ölçüde etkiler ve yaşam kalitesini düşürmektedir. Sonunda fobi bir utanç kaynağı haline gelmekte ve kişi yoğun bir utanç yaşamaktadır. Genellikle erkeklerden daha fazla kadınlarda görülmektedir (McCabe ve Antony, 2002). Durumsal fobi, agorafobi, yükseklik fobisi ve klostrofobi gibi belirli fobi türleri genellikle ergenlik ve yetişkinlik döneminde ortaya çıkmaktadır. Spesifik fobi semptomları olan kişiler genellikle yardım aramamaktadırlar. Bunun nedenleri, korkuların zamanla normalleşmesi ve uygun tepkilere sahip olduğu algısı ile kendini gösterebilmektedir (Antony ve Barlow, 2002). Spesifik fobilerin görülme sıklığı %7 ile %9 arasında değişmektedir. Çevresel ve genetik değişkenler, belirli fobilerin ortaya çıkması için risk faktörleri olabilmektedir. Spesifik fobiler; depresyon, kişilik bozuklukları, somatik belirtilerde görülmektedir (Craske, 2003).

Sosyal Kaygı (Sosyal Fobi)

Sosyal bir ortamda değerlendirilme kaygısı, kalabalıkta rahat edememe, içe kapanma ve günlük yaşamda işlevsel sorunlara yol açmaktadır. Sosyal kaygı, bireyin yaşamını birçok farklı şekilde etkileyen ve ilişkiler üzerinde ciddi etkileri olan bir durumdur (Taş ve Güneş, 2018). Luby'nin (2013) belirttiği gibi sosyal anksiyete oluştuğunda, kızarma, terleme, çarpıntı ve

titreme gibi fiziksel belirtiler ortaya çıkabilmektedir. Sosyal anksiyete bozukluğu, bireyin iş, akademik ve sosyal yaşamı üzerinde olumsuz bir etki ile karakterizedir. Sosyal kaygının yaygınlığı yaklaşık %7'dir. Kadınlarda erkeklerden daha sık görülmektedir. Ek olarak, sosyal anksiyete bozukluğu, duygudurum bozuklukları ve alkolizm gibi diğer anksiyete nüansları ve sorunlarının yanında ortaya çıkmaktadır.

Panik Bozukluk

Panik bozukluğu yetişkinlerde çocuklardan daha yaygındır. Ancak panik bozukluğu teşhisi konan kişiler genellikle semptomlarının çocukluk ve ergenlik döneminde başladığını söylerler. Panik bozukluk ve diğer psikolojik sorunlar yaygındır (Türkbay ve Hekim Bozkurt, 2014). 12 aylık prevalans açısından genel popülasyonda panik bozukluğu görülme sıklığı %2 ile %3 arasındadır. Sigara içmek, sosyal ve fiziksel strese maruz kalmak, aile üyelerinin kaybı ve yoğun olumsuz deneyimler panik bozukluğu için risk kaynaklarıdır. Panik bozukluğunda genetik faktörlerin de etkili olduğu düşünülmektedir. İnsidans cinsiyete göre farklılık göstermemektedir (Herren vd., 2013).

Agorafobi

Agorafobisi olan kişilerin yüzde 50'si panik atak olabilmektedirler. Agorafobi, panik bozukluğu olan kişilerin kardeşlerinde en sık görülen (%67.5) psikolojik sorundur. Agorafobinin genetik olduğuna dair kanıtlar vardır (Bulut ve Uluğ, 2020). Wichstrøm ve arkadaşlarına (2013) göre agorafobi, arabalar, otobüsler, trenler vb. Bu durum, ulaşım, park, market, köprü, sinema, tiyatro, alışveriş ve evde yalnız kalma konusunda aşırı kaygı duyma ile karakterizedir. Agorafobi, korku ve kaygı mekanizmaları tarafından tetiklenmektedir. Agorafobi insidansı yaklaşık %1.7'dir. Agorafobi genellikle panik bozukluğu, yaygın anksiyete bozukluğu ve fobilerle birlikte ortaya çıkmaktadır.

Genellenmiş (Yaygın) Kaygı

Yaygın kaygı, yoğun sıkıntı, endişe ve birçok fiziksel ve psikolojik belirti ile en yaygın psikolojik bozukluklardan biridir (Saatçioğlu, 2001). Yaygın anksiyete bozukluğu olan kişiler duygusal olarak tepki verebilmekte ve daha yoğun duyguları diğerlerinden daha kolay ve daha hızlı deneyimleyebilmektedir. Yaygın anksiyete bozukluğunun yaşlılarda sık görülen bir anksiyete sorunu olduğu söylenebilir (Eroğlu vd., 2012). APA'ya (2013) göre, kapsamlı anksiyete değerlendirmesi yapılabilmesi için semptomların en az 6 ay sürmesi gerekmektedir. Toplumda yaygın anksiyete bozukluğu prevalansı %0.9'dur ve kadınlarda erkeklerden daha

fazladır. Clark ve Beck'ye (2010) göre yaygın anksiyete bozukluğu bireyin yaşamında ciddi fonksiyonel bozulma, konsantrasyon güçlüğü, uyku sorunları gibi birçok fiziksel ve psikolojik soruna neden olabilmektedir.

Genel Tıbbi Duruma Bağlı Kaygı

Genel bir tıbbi duruma bağlı anksiyetede, anksiyete semptomlarına sıklıkla fiziksel hastalık eşlik emektedir. Anksiyete bozuklukları, kronik fiziksel hastalığı olan kişiler için tanı ve tedaviyi zorlaştırabilmektedir. Bu nedenle anksiyete varlığının tespiti ve genel tıbbi duruma göre gerekli müdahalenin yapılması önemlidir (Karaçetin vd., 2010). Ruhsal bir bozukluk fiziksel bir hastalıkla birlikte ortaya çıktığında, her iki durum da aynı anda ortaya çıkabilmekte, fiziksel hastalık psikolojik semptomların nedeni veya ruhsal bozukluk fiziksel hastalığın nedeni olabilmektedir (Vardar ve ark., 2000, s. 248) . Birey tıbbi tanı ve test sonuçlarına çok duyarlıdır, bu durumda kaygı düzeyini artırır. Panik atak da olabilmektedir (APA, 2013).

Madde/İlaç Kullanımına Bağlı Kaygı

APA'ya (2013) göre madde/uyuşturucu kullanımına bağlı kaygı, bireyin yaşamında ciddi işlevsel bozulmalara yol açabilen bir kaygı bozukluğudur. Bu, uyarıcıların ve ilaçların kullanımı ve kesilmesi nedeniyle oluşan bir endişe halidir. Genel popülasyondaki insidansı %0,002'dir. Her madde kullanımı anksiyete bozukluklarından kaynaklanmayabilmektedir (Karakuş vd. 2012).

Tanımlanmış Diğer Bir Kaygı

Beidel ve Alfano (2011), aemptomları anksiyete spektrumunda belirli anksiyete bozukluğu belirtilerine uyan, ancak herhangi bir anksiyete bozukluğu kategorisine uymayan bireyler, başka bir tanımlanmamış anksiyete olarak temsil edilmekte olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte, bu durum sınırlı bir semptom başlangıcı, uzun sürmeyen genel bir endişe durumu vb. ile açıklanmalıdır.

Tanımlanmamış Kaygı

Anksiyete bozukluğunun başka bir tanımı da dahil olmak üzere, semptomlar herhangi bir anksiyete bozukluğuna uymadığında ortaya çıkmaktadır. Kişisel yaşamda yas, sosyal ve mesleki sorunlar ve buna bağlı işlev bozuklukları olabilmektedir. Ancak durumun kökü kaygı değildir. Bu nedenle belirsizlik kaygısı olarak kendini göstermektedir (Yu vd., 2020).

Kaygıya Neden Olan Etkenler

Kaygıya neden olabilecek birçok özel durum vardır. Psikologlar, bu durumlarda iş hayatındaki değişiklikler, sevilen birinin ölümü, bireylerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları sorunlar ve daha fazlasının olduğunu vurgulamaktadırlar. Stres yapılan durum kaygıyı tetikleyebilir. Bireyin stres durumu ne kadar şiddetliyse, kaygı düzeyi o kadar yüksek olmakta ve birey aynı düzeyde gerginleşmektedir (Weinberg ve Gould, 1995). Hangi ortamda, hangi durumda hangi kaygının ortaya çıktığı kültürden kültüre değişebilmektedir. Ancak tüm toplumlar için geçerli olan bazı genellemeler yapılabilir. Tallis'e (2003) göre bu genellemeler, kaygı uyandıran ortamlarda bazı ortak noktaların olduğunu göstermektedir;

Desteğin çekilmesi: Olağan ortam, destekleyici ortam ve yakın arkadaşlar ortadan kalktığında insanlar kaygı yaşamaktadırlar.

Olumsuz sonucu beklemek: Sıkı bir eğitim almadan yarışan sporcular veya iyi çalışma süresi olmadan sınavlara giren öğrenciler gibi olumsuz sonuçların korkuları vardır.

İç çelişki: Önemseydiğimiz ve inandığımız düşüncelerle yaptığımız eylemler arasında bir çatışma vardır ve bu da kaygı benzeri gerilimler yaşamamıza neden olmaktadır. Bilişsel uyumsuzluk, önemli bir motivasyon ve heyecan kaynağıdır. Çatışmaya bir çözüm bulana kadar endişelenilmektedir.

Belirsizlik: Gelecekte ne olacağını bilememek, gelecekte ne olacağını tahmin edememek, insanların kaygı duymasının önemli bir nedenidir. Araştırmalar, farklı kaygı nedenlerinin ortak temalar altında gruplanabileceğini göstermiştir.

Kaygının nedenlerini aşağıdaki başlıklarda toplamak mümkündür (Tallis, 2003);

- Gelecekle ilgili hedef olmaması,
- İşte yetersizlik,
- Maddi sorunlar.
- Özgüven eksikliği,
- Yakın ilişkiler,

Bu başlıklar insanların günlük hayatlarının en önemli alanlarında karşılaştıkları zorlukları yansıtmaktadır (Tallis, 2003). Bu faktörler kaygının tek bir nedenden kaynaklanmadığını ve kişiden kişiye değiştiğini göstermektedir. Cüceloğlu (2004) bazı insanlar için kaygının, kronik stresten sonra yavaş yavaş gelişirken, diğerleri için yaşamları üzerinde net bir kontrol sahibi olamama nedeniyle gelecekle ilgili genel kaygıya dönüşebileceğini belirtmiştir. Bazı insanlar için kaygı, gelecekte benzer olaylarla karşılaşmaktan kendilerini rahatsız hissettikleri için geçmişte yaşadıkları stresli olaylardan kaynaklanabilmektedir.

Genetik Etkenler

Kaygı ve kaygının genetik olarak aktarıldığını gösteren çok sayıda deneysel veri vardır. Hettema ve ark. (2001) anksiyete bozukluklarının genetik epidemiyolojisini inceleyen bir meta-analiz çalışmasında panik bozukluğu, yaygın anksiyete bozukluğu, obsesif-kompulsif bozukluk ve fobilerin yüksek oranda ailesel kümelenme gösterdiği ve genetik faktörlerin bu bozuklukların gelişmesinde etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Bilişsel ve çevresel faktörler, bu genetik yatkınlıkla etkileşime girerek kaygı bozukluklarının ortaya çıkmasına ve tetikleyici olarak hareket etmesine neden olmaktadır (Clark ve Beck, 2010). Barlow (2002), bazı anksiyete bozukluklarının ayrı genetik aktarıma sahip olabileceğini öne sürmüştür. Anksiyete bozuklukları kalıtsal olabilir ve tüm anksiyete bozuklukları için ayrı bir genetik risk faktörü olabilmektedir (Kendler vd., 1995).

Nörofizyolojik Etkenler

Son on yılda, nörofizyoloji, korku ve kaygının nörobiyolojik açıklamalarını ve bunların temellerini anlamamızda hızlı ve önemli ilerlemeler kaydetmiştir. Ortaya çıkan önemli verilerden biri, ilkel beynimizin limbik sisteminde yer alan amigdalanın duygusal işleme ve hafızadaki kilit işlevidir. İnsan ve insan olmayan deneklerin kullanıldığı deneysel çalışmalar, amigdalanın hafızanın duygusal düzenlenmesinde, duygusal olarak göze çarpan uyarlarda ve sosyal risk ve tehdit faktörlerinin değerlendirilmesinde önemli bir rol oynadığını göstermiştir (Clark ve Beck, 2010).

Amigdalanın korku ve kaygıdaki merkezi rolü, nöroanatomik bağlantılarla tamamen tutarlıdır. Beynin farklı bölümleri doğrudan veya dolaylı olarak korku ve endişe ile ilişkilidir. Bu ilişkilere eşlik eden nörofizyolojik faktörler, bireyin kaygı düzeylerini etkileyebilir ve ortaya çıkan fizyolojik belirtiler, kaygı düzeylerinin artmasına ve bilişsel yanlış anlamalara yol açabilmektedir (Ledoux, 2000). Clark ve Beck'e (2010) göre anksiyetenin kazanılması ve kalıcı

olması için bilişsel sinirsel temel de önemlidir. Duygusal deneyimde serebral epitel bölgelerinin güçlü katılımı bilişsel kaygının ortaya çıkmasında etkilidir.

Nörotransmitter Etkiler

Anksiyete bozukluklarının nörotransmitterlerle, sinir hücreleri arasında ve sinir hücreleri ile diğer hücreler arasındaki iletişimi sağlayan kimyasallarla, özellikle de nörotransmitter GABA ile ilişkili olabileceğine dair kanıtlar vardır (Barlow, 2002). Clark ve Beck (2010) geniş anlamda, anormal nörotransmitter seviyelerinin, korku ve kaygıya neden olan üst düzey fizyolojik faktörlerin önemli tamamlayıcıları olan, kaygı yanlısı veya anksiyolitik etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte, nörotransmitterlerden türetilen kaygı durumlarının kesin doğasına ilişkin anlayışımız hala çok sınırlıdır.

Kaygının Belirtileri

Kaygı çok yönlüdür belirtileri de farklı açılardan incelenmektedir. Kaygı, insan işlevinin fizyolojik, bilişsel, davranışsal ve duyuşsal alanlarının çeşitli unsurlarını içerir (Clark ve Beck, 2010).

Fizyolojik Belirtiler

Kaygıya dayalı fizyolojik belirtiler şu şekilde ifade edilebilir (Aydın, 2022);

- Hızlı kalp atış hızı ve çarpıntı,
- Dispne ile karakterize düzensiz ve hızlı solunum,
- Göğüste baskı ve ağrıyı hissetme,
- Boğulma ve baş dönmesi hissi,
- Terleme, titreme, sıcak basması veya titreme,
- Mide bulantısı, mide bulantısı, ishale neden olabilen mide problemleri,
- Kol ve bacak gibi uzuvlarda uyuşma ve karıncalanma,
- Bazen bayılmaya neden olan baş dönmesi,
- Kas gerginliği ve ağız kuruluğu.

Bilişsel Belirtiler

Kaygıya dayalı bilişsel belirtiler şu şekilde ifade edilebilir (Aydın, 2022);

- Kontrolü kaybetme, durumla baş edememe korkusu,
- Fiziksel yaralanma korkusu, ölüm korkusu,
- Zihinsel yargıyı kaybetme düşünceleri ve zihinsel sağlığı kaybetme korkusu,
- Başkaları tarafından olumsuz yargılanma korkusu,
- Ürpertici ve endişe verici görüntülerin, düşüncelerin ve anıların ortaya çıkması,
- Gerçeği kaybetme korkusu ve adaletsizlik duyguları ortaya çıkması,
- Delilik ve dikkat eksikliği,
- Akıl yürütmede güçlük, tarafsızlık kaybı.

Davranışsal Belirtiler

Kaygıya dayalı davranışsal belirtiler şu şekilde ifade edilebilir (Aydın, 2022);

- Tehdit veya tehlike oluşturduğu veya işaret ettiği düşünülen durumlardan kaçınma,
- Güvenli davranış ve güvence arayan kontrol davranışı sergileme,
- Kaygılı ajitasyon ve davranışı düzenleyememe,
- Konuşma güçlüğü,
- Davranışsal inhibisyon,
- Düzensiz ve kesintili solunum,
- Sık idrara çıkma.

Duygusal Belirtiler

Kaygıya dayalı duygulanım belirtileri şu şekilde ifade edilebilir (Aydın, 2022);

- Gerginlik ve titreme,

- Korku,
- Sabırsızlık
- Orantısız öfke,
- Huzursuzluk,
- Keder.

Kaygının Sonuçları

Kaygının bir kişinin hayatı üzerinde birçok etkisi vardır. Bu belirtiler birbiriyle uyumlu bilişsel, duygusal, davranışsal ve fizyolojik olmak üzere üç kategoriye ayrılabilir. Bireyin yaşam olaylarını bilişsel olarak yanlış anlaması ve olumsuz değerlendirmesiyle başlayan bir sürecin temelinde olumsuz özellikler taşımaktadır. Bilişsel düzeyde yüksek düzeyde kaygılı olan kişilerin yaşadıkları en önemli sorun, yaşam olayları üzerindeki kontrolünü kaybetmeleridir. Sürekli kaygısı olan kişilerin uyum kapasitesi düşüktür. Varlığının risk altında olduğuna inanan bireylerin konuyla ilgili süregelen kaygısı bir süre sonra dayanılmaz hale gelmektedir. Bu kaygıya sahip insanlar, çevrelerinden aşırı derecede etkilenirler ve olayların objektif değerlendirmesini kaybetmektedirler (Turhan, 2007). Canbaz'a (2001) göre bilişsel olarak inatçı olarak algılanan fikirlere odaklanan bireyler, sürekli bir tehdit algısı ile yaşamakta ve olası zararlarının normal yaşamlarını etkileyeceğinden korkmaktadırlar. Duygusal tehditlerin varlığı, bireylerde korku, endişe ve kaygıya yol açabilmektedir. Sık sık depresif ruh halleri olan kaygılı bireyler, duygusal olarak dengesiz davranışlar sergileyebilirler. Risk faktörlerine sürekli odaklanma, aşırı uyarılmaya yol açabilmekte ve endişeli insanların içe dönük yaşamlar sürmesine veya agresif olmasına neden olabilmektedir.

Mutsuzluk, gelecekle ilgili olumsuz düşünceler ve umutsuzluk, sürekli huzursuzluk, öfke kaygılı insanların duygularına örnektir. Bu duygulara eşlik eden çaresizlik duygusu, kaygının sürekliliğine işaret etmektedir. Kaygı bozukluğu olan kişiler panik atak, fobiler, stres bozuklukları ve depresyon yaşayabilmektedirler (Pirinçci, 2009). Sürekli kaygı veya şiddetli kaygı yaşayan bireylerin bilişsel ve zihinsel durumları tutum ve davranışlarına yansımaktadır. Bu kişilerin huzursuz davranışları çevrelerinden gözlemlenebilmektedir. İleri evrelerde konuşma bozuklukları, tekrarlayan el ve kol hareketleri ve konsantrasyon güçlüğü de

görülebilmektedir. Kaygının fiziksel belirtileri bireyin davranışını etkileyebilmektedir. Bu özellikler aşağıda gösterilmiştir (Akıncı vd., 2003):

- Kaygı aşırı kalp çarpıntısı, tansiyon yükselmesi ve kişinin kardiyovasküler sisteminde düzensizlikler gibi etkilere yol açabilir,
- Bireyin kas dokusunda açıklanamayan kasılmalar ve ağrı, kalıcı yorgunluk ve titreme görülebilir,
- Cinsel isteksizlik görülebilir,
- Sık nefes alma, heyecan ve huzursuzluk görülebilir,
- Mide ve bağırsak sorunları, bulantı ve kusma, iştahsızlık oluşabilir,
- Terleme, sıcak veya soğuk basması meydana gelebilir.

Bireyin kaygısının yaşadığı tüm belirtiler, birbirini etkileyen ve tetikleyen özelliklerdir. Bireyin iç dengesi bozularak, vücut aşırı tepki vermekte ve buna bağlı olarak tüm fizyolojik sistemin dengesi bozulmaktadır (Pirinçi, 2009).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

6 Şubat depremi, sonrasında öğretmenlerin kaygı düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada nicel araştırma modellerinden tarama modeli kullanılmıştır.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini Malatya ilinde bulunan okullarda çalışmakta olan 445 öğretmendir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

		N	%
Medeni Durum	Evli	220	49,44
	Bekâr	225	50,56
Yaş	25 ve altı	139	31,24
	26-40	210	47,19

	41 ve üzeri	96	21,57
Eğitim Durumu	Lisans	262	58,88
	Lisansüstü	183	41,12
Branş	Sayısal	205	46,25
	Sözel	240	53,75
Ailenizin yoğunlukla yaşadığı yer	Aynı ilde	111	24,94
	Deprem bölgesinde bir ilde	127	28,54
	Deprem bölgesi dışında bir ilde	207	46,52
Okulunuz hasar gördü mü?	Evet	262	58,87
	Hayır	183	41,12
Şuan nerede kalıyorsunuz	Kendi evimde	59	1,24
	Kirada	326	73,26
	Çadırda	6	1,35
	Konteynerde	14	3,15
	Diğer	40	8,99
	Toplam	445	100,0

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerden %50,56'sı bekar, %47,19'u 26-40 yaşlarında, %58,88'i lisans mezunu, %53,75'inin branş gurubu sözel, %46,52'sinin ailesi deprem bölgesi dışında bir ilde yaşamakta, %58,87'sinin okulu hasar görmüş, %73,26'sı şuan kirada oturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Durumluk-Sürekli Kaygı Ölçeği (DSKÖ) kullanılmıştır. Speilberger ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş olan Durumluk-Sürekli Kaygı Ölçeğinde durumluk kaygıyı tespit etmek amacıyla 20, sürekli kaygıyı tespit etmek amacıyla 20 soru yer almaktadır. Dörtlü Likert tipinde olan ölçekte 1 puan, soruda belirtilen durumun kendilerini hiç yansıtmadığını; 4 puan, soruda belirtilen durumun kendilerini tamamen yansıttığını göstermektedir. Durumluk Kaygı Ölçeğinin İngilizce formunun iç-tutarlılığı Cronbach Alpha katsayıları .83 ile .92 arasında iken, Türkçe formunun katsayıları .90 ile .96 olduğu belirlenmiştir. Bizim çalışmamızda ise durumluk kaygı alt boyutunun Cronbach Alpha katsayısı .94, sürekli kaygı alt boyutunun Cronbach Alpha katsayısı ise 0.87 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinden önce normallik analizi yapılarak verilerin normal dağılıma sahip olduğu belirlenmiş ve bu bağlamda analizlerde parametrik testlerden olan ANOVA ve t Testi uygulanmıştır. Analizlerin yorumlanmasında anlamlılık düzeyi $p=0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Tablo 2. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Kaygı Düzeyleri

		N	\bar{x}	ss.	t	p
Durumluk Kaygı	Evli	220	3,112	0,435	0,210	0,001
	Bekâr	225	2,924	0,385		
Sürekli Kaygı	Evli	220	2,854	0,522	0,741	0,047
	Bekâr	225	2,731	0,514		

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumları ile durumluk kaygı ve sürekli kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Kaygı Düzeyleri

Yaş		N	\bar{x}	ss.	F	p
Durumluk Kaygı	25 ve altı	139	3,221	0,315	0,492	0,062
	26-40	210	3,115	0,458		
	41 ve üzeri	96	2,426	0,328		
	Toplam	445	3,304	0,526		
Sürekli Kaygı	19-26	139	2,142	0,295	0,787	0,002
	27-50	210	2,312	0,335		
	50 ve üzeri	96	2,115	0,263		
	Toplam	445	2,295	0,0,296		

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları ile durumluk kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmazken, sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Kaygı Düzeyleri

		N	\bar{x}	ss.	t	P
--	--	---	-----------	-----	---	---

Durumluk Kaygı	Lisans	262	2,926	0,595	0,513	0,044
	Lisansüstü	183	2,920	0,395		
Sürekli Kaygı	Lisans	262	2,326	0,386	0,427	0,028
	Lisansüstü	183	2,425	0,401		

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumları ile durumluk kaygı ve sürekli kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Tablo 5. Öğretmenlerin Branş Guruplarına Göre Kaygı Düzeylerinin Analizi

		N	\bar{x}	ss.	t	p
Durumluk Kaygı	Sayısal	205	3,526	0,421	0,228	0,008
	Sözel	240	3,695	0,211		
Sürekli Kaygı	Sayısal	205	3,483	0,462	0,123	0,010
	Sözel	240	3,924	0,40		

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin branş gurupları ile durumluk kaygı ve sürekli kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Tablo 6. Öğretmenlerin Ailelerinin Bulunduğu Yere Göre Kaygı Düzeyleri

Ailenin yoğunlukla yaşadığı yer		N	\bar{x}	ss.	F	p
Durumluk Kaygı	Aynı ilde	111	3,625	0,325	1,625	0,004
	Deprem bölgesinde bir ilde	127	3,822	0,821		
	Deprem bölgesi dışında bir ilde	207	2,921	0,927		
	Toplam	445	3,523	0,810		
Sürekli Kaygı	Aynı ilde	111	2,824	0,625	1,818	0,019
	Deprem bölgesinde bir ilde	127	2,995	0,411		
	Deprem bölgesi dışında bir ilde	207	1,925	0,397		
	Toplam	445	2,334	0,436		

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin ailelerinin bulunduğu yer ile durumluk kaygı ve sürekli kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Tablo 7. Öğretmenlerin Okulunun Hasar Görme Durumuna Göre Kaygı Düzeyleri

Okulunuz hasar gördü mü?		N	\bar{x}	ss.	T	p
Durumluk Kaygı	Evet	262	3,824	0,625	0,362	0,043
	Hayır	183	3,112	0,422		
Sürekli Kaygı	Evet	262	3,425	0,429	0,425	0,031
	Hayır	183	3,195	0,547		

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin okulunun hasar görme durumu ile durumluk kaygı ve sürekli kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Tablo 8. Öğretmenlerin Şu An Kaldıkları Yere Göre Kaygı Düzeyleri

Şuan nerede kalıyorsunuz		N	\bar{x}	ss.	F	p
Durumluk Kaygı	Kendi evimde	59	3,111	0,625	1,768	0,021
	Kirada	326	3,225	0,524		
	Çadırda	6	3,924	0,620		
	Konteynerde	14	3,825	0,441		
	Diğer	40	3,725	0,621		
	Toplam	445	3,446	0,524		
Sürekli Kaygı	Kendi evimde	59	2,921	0,320	1,422	0,045
	Kirada	326	3,015	0,309		
	Çadırda	6	3,421	0,208		
	Konteynerde	14	3,400	0,341		
	Diğer	40	2,324	0,442		
	Toplam	445	2,741	0,330		

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin şuan kaldıkları yer ile durumluk kaygı ve sürekli kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin medeni durumları ile durumluk kaygı ve sürekli kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin yaşları ile durumluk kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmazken, sürekli kaygı düzeyleri

arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin eğitim durumları ile durumluk kaygı ve sürekli kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. öğretmenlerin branş gurupları ile durumluk kaygı ve sürekli kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin ailelerinin bulunduğu yer ile durumluk kaygı ve sürekli kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin okulunun hasar görme durumu ile durumluk kaygı ve sürekli kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin şuan kaldıkları yer ile durumluk kaygı ve sürekli kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Kaynakça

- ABA Tətbiqi Davranış Analizi Konferansı, <https://abakonfrans.az/> (01.07.2023)
- Akçetin, N. (2010). Heideggerin Düşüncesinde “Ölüm”. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 1-7.
- Akıncı S.B., Rezaki M., Aypar Ü. 2003. Anesteziyologlarda Depresyon ce Anksiyete Düzeyleri. *Anestezi Dergisi*, 11: 34-39.
- Akman, S. (2004). Stresin Nedenleri ve Açıklayıcı Kuramlar. *Türk Psikoloji Bülteni*, 10 (34-35), 40-55.
- Aydın, N. T. (2022). *4-6 Yaş Çocukların Kaygıları İle Annelerinin Kaygı Psikolojik Dayanıklılık ve Bilişsel Esneklikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Barlow, D. H. (2002). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic*. New York: Guilford Press.
- Beck, J.S. (2011). *Bilişsel Terapi Temel İlkeler ve Ötesi*. (N. Hisli Şahin, Çev.). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınevi.
- Beidel, D. C., Alfano, C. A. (2011). *Child anxiety disorders: A guide to research and treatment*. New York: Taylor & Francis Group.
- Clark, D. A., Beck, A. T. (2010). *Cognitive therapy of anxiety disorders: Science and practice*. New York: Guilford Press.
- Corey, G. (2013). *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*. Wadsworth/Thomson Learning.

- Craske, M. G. (2003). *Origins of phobias and anxiety disorders: Why more women than men? BRAT series in clinical psychology*. Amsterdam: Elsevier.
- Cüceloğlu, D. (2004). *İnsan ve Davranışı, Psikolojinin Temel Kavramları*. 13. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Demir, T. (2018). Sağlık Çalışanlarında Algılanan Stres, Psikolojik Sağlık Ve Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinin Durumluk Ve Sürekli Kaygı Düzeyini Yordama Gücü (Yüksek Lisans Tezi)
- Eroğlu, M., Annagür, B., İçbay, E. (2012). Yaşlılarda yaygın anksiyete bozukluğunun değerlendirilmesi. *Gaziantep Tıp Dergisi*, 18(3), 143-147.
- Freud, S. (1977). *Endişe*. (Çev. Özcengiz, L.) İstanbul: Dergah Yayınları.
- Herren, C., In Albon, T., Schneider, S. (2013). Beliefs regarding child anxiety and parenting competence in parents of children with separation anxiety disorder. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 44(1), 53-60.
- Kabakçı, E. (2003). *Panik ve yaygın anksiyete bozukluklarında bilişsel-davranışçı terapiler. I. Bilişsel-davranışçı terapiler*, 91-112. Ankara: TPD Yayınları.
- Kara, H., Acet M. (2012). Spor Yöneticilerinde Durumluk Kaygısının Otomatik Düşünceler Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi, e-Journal of New World Sciences Academy NWSA-Social Sciences, 7(4), 244-258.
- Karaçetin, G., Doğangün, B., Kocabafloğlu, N. (2010). Tıbbi duruma dayalı anksiyete bozukluğu üzerine bir gözden geçirme. *Yeni Symposium*, 48(4), 292-298.
- Karagüvan, M.H. Ü.(1999). Açık Kaygı Ölçeğinin Geçerlik Güvenirlik Ve Güvenirliği İle İlgili Bir Çalışma. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 11, 203-218.
- Karakuş, G., Evlice, Y. E., Tamam, L. (2012). Psikiyatri kliniğinde yatan hastalarda alkol ve madde kullanım sıklığı. *Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 37(1), 37-48.
- Kaya, M., Varol, K. (2004) İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Durumluk-sürekli Kaygı Düzeyleri Ve Kaygı Nedenleri (Samsun Örneği) Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 17(17), 31-63.
- Kendler, K. S., Walters, E. E., Neale, M. C., Kessler, R. C., Heath, A. C., Eaves, L. J. (1995). The structure of the genetic and environmental risk factors for six major psychiatric

- disorders in women. Phobia, generalized anxiety disorder, panic disorder, bulimia, major depression, and alcoholism. *Archives of General Psychiatry*, 52(5), 374-383.
- Ledoux, J. E. (2000). Emotion circuits in the brain. *Annual Review of Neuroscience*, 23, 155-184.
- Luby, J. L. (2013). Treatment of Anxiety and Depression in the Preschool Period. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 52(4), 346-358.
- Manav, F. (2011). Kaygı Kavramı. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 5(9), 201-211.
- McCabe, R. E., Antony, M. M. (2002). Specific and social phobia. M M Antony ve D. H. Barlow (Ed.), *Handbook of assessment and treatment planning for psychological disorders içinde* (111-146). New York: Guilford Press.
- Öner, N., Lecompte, A. (1982). Durumluk – Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Pirinççi L.N. (2009). *Lise Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Düzeyleri İle Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İstanbul.
- Saatçioğlu, Ö. (2001). Yaygın kaygı bozukluğunun tedavisi ve yeni yaklaşımlar. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, (11), 60-77.
- Sağlık, G. N. (2021). Psikanalitik Kuram ve Sosyal Hizmet. *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (31), 435-455.
- Silverman, W. K. Niederhauser, A. D. (2004). Separation Anxiety Disorder. T. L. Morris ve J. S. March (Ed.), *Anxiety disorders in children and adolescents içinde*. New York: Guilford Press.
- Şahin, M. (2019). Korku, Kaygı ve Kaygı (Anksiyete) Bozuklukları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 117-135.
- Şahin, Y. (2015). Takıntılı Olma Düzeyinin Kişilerin Genel Kaygı, Benlik Algısı Ve Psikolojik Dayanıklılık Durumları Açısından Değişimlerinin Eğitim Düzeyleri, Cinsiyetleri Ve Kardeşleri Olup Olmamasına Göre İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi).
- Şahin, Y. (2015). Takıntılı Olma Düzeyinin Kişilerin Genel Kaygı, Benlik Algısı Ve Psikolojik Dayanıklılık Durumları Açısından Değişimlerinin Eğitim Düzeyleri, Cinsiyetleri Ve Kardeşleri Olup Olmamasına Göre İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi).

- Tallis, F. (2003). *Kaygıları Aşmak* (Çev. Osman Cem ÖnerToy). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Taş, İ., Güneş, Z. (2018). 8-12 yaş arası çocuklarda bilgisayar oyun bağımlılığı, aleksitimi, sosyal anksiyete, yaş ve cinsiyetin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, (22), 83-92.
- Turhan, H. (2007). *Tip 2 Diabetes Mellituslu Hastalarda Tedavi Şekline Ve Hastalık Süresine Göre Depresyon ve Anksiyete*. Uzmanlık Tezi. Taksim Eğitim ve Araştırma Hastanesi, Aile Hekimliği, İstanbul.
- Türkbay, T., Hekim Bozkurt, Ö. (2014). Çocuk ve ergenlerde panik bozukluk tedavisinde yaşanan güçlükler ve başatme yöntemleri. *Türkiye Klinikleri Psikiyatri—Özel Konular*, 7(1), 53-58.
- Vardar, E., Tuğlu, C., Tekin, S. (2000). Genel tıbbi bir duruma bağıli psikotik bozukluk: Araknoid kist ve şizofreni benzeri psikoz—Vaka sunumu. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 1(4), 246-251.
- Weinberg, R. S., Gould, D. (1995). *Foundations Of Sport And Exercise Psychology*. Champaign, Il: Human Kinetics.
- Wichstrøm, L., Belsky, J., Berg-Nielsen, T. S. (2013). Preschool predictors of childhood anxiety disorders: A prospective community study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(12), 1327-1336.
- Yu, Y., Yu, Y., Lin, Y. (2020). Anxiety and depression aggravate impulsiveness: The mediating and moderating role of cognitive flexibility. *Psychology, Health & Medicine*, 25(1), 25-36.

Okul Yöneticilerinin Kendilik Algı Düzeylerinin Analizi

Elhan BİLGİN¹

Bülent ÖZTÜRK²

Sibel ÇELİK³

Öz

Okul yöneticilerinin kendilik algı düzeylerinin analizini yapmak amacıyla yapılan bu çalışmada nicel araştırma modellerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Şahinbey/Gaziantep'te Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapmakta olan 225 okul yöneticisidir. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Sosyal Karşılaştırma Ölçeği (SKÖ)" kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS 24.0 istatistiksel veri analiz programı kullanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak alınmıştır. Okul yöneticilerinin cinsiyetleri ile kendilik algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin medeni durumları ile kendilik algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin görev yaptıkları kademe ile kendilik algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin eğitim durumları ile kendilik algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin okullarında görev yapan öğretmen sayısı ile kendilik algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul Yöneticisi, Kendilik, Kendilik Algısı

¹ Şehit Servet Tomak Ortaokulu, Şahinbey/Gaziantep, elhan.bilgin@gmail.com.

² Can Alevli Ortaokulu, Şahinbey/Gaziantep, asefbulent@hotmail.com.

³ Can Alevli Ortaokulu, Şahinbey/Gaziantep, celik_sbl_87@hotmail.com.

Analysis of School Administrators' Self-Perception Levels

Abstract

In this study, which was conducted to analyze the self-perception levels of school administrators, the survey model, one of the quantitative research models, was used. The sample of the research is 225 school administrators working in schools affiliated to the Ministry of National Education in Şahinbey/Gaziantep in the 2022-2023 academic year. "Social Comparison Scale (SCA)" was used as a data collection tool in the research. SPSS 24.0 statistical data analysis program was used in the analysis of the research data. The level of significance in the analyzes was taken as $p<0.05$. There is a statistically significant difference between the genders of school administrators and their self-perception levels. There is a statistically significant difference between school administrators' marital status and self-perception levels. There is a statistically significant difference between the level of school administrators and their self-perception levels. There is a statistically significant difference between the educational status of school administrators and their self-perception levels. There is a statistically significant difference between the number of teachers working in the schools of school administrators and their self-perception levels.

Keywords: School Administrator, Self, Self Perception

Giriş

Kendilik algısı, bireylerin kendilerine ilişkin arzu, istek, duygu, düşünce, ilgi, değer, davranış ve sınırlılıkları, geçmiş yaşam deneyimleri, geleceğe ilişkin düşünceleri, diğerleriyle olan iletişim ve etkileşimlerine ek olarak kendileri dışındaki diğer etmenlere karşı algı ve yorumlarını barındırmaktadır (Aldemir, 2013). Bireyler, kendisindeki olumlu ve olumsuz özelliklere, kendi potansiyeline, değerlerine ve eksik yönlerine ilişkin algısıyla kendilik kavramını var etmekte ve kişinin kendisini nasıl gördüğünden temel almaktadır (Hamachek, 1985). Sıklıkla birbiri yerine kullanılan kendilik ve kendilik algısı kavramlarının ayrıştığı nokta kendilik algısının bireyin sahip olduğu özellik ve değerlere ilişkin memnuniyet derecesinden temel alması ve diğerlerine ait dönütlerin ve değerlendirmelerin de bu algıda pay sahibi olmasıdır. Bu yönüyle kendilik algısı sosyal etmenlerden bağımsız olarak ele alınmamaktadır (Şahin vd., 2011).

Kendilik algısı üç etmenin birleşimiyle var olmaktadır. Bu etmenlerden ilki başkalarından algılanan/görülen saygı, ikincisi bireyin yeterliliği ve bu yeterliliğe ilişkin inancı ve üçüncüsü ise bu iki etmenin bilincinde olan bireyin, benliğine ilişkin yapmış olduğu değerlendirmelerdir. Bireyin diğerlerinden görmüş olduğu saygı hem kendisine ilişkin güven duygusunun hem de kendisini sevmesinin anlamlı bir yordayıcısı olarak değerlendirmekle birlikte kendisine saygı duyma düzeyini de arttırmaktadır. Bu saygı kavramı ise yeterlilik inancını pozitif yönde etkilemekte ve şekillendirmektedir. Bu çift yönlü etkileşim sonucunda ise sağlıklı ve tutarlı bir içsel dinamik mevcut olmakta ve olumlu bir benlik algısının oluşumu ile sonuçlanmaktadır (Barlas vd, 2010).

Kendilik Kavramı

Kendilik, bir kişinin kendisinin zihinsel temsili anlamındadır. Bu durum bilişsel bir özelliğinin olduğunu göstermektedir. Kişinin kendisi hakkındaki düşünceleri, iyi ve kötü hakkındaki yargıları ve kendisinden beklentileri kendilik kavramı ile ifade edilmektedir (Güler ve Yetim, 2008).

Benlik kavramı yüzyıllardır üzerinde çok düşünülen ve tanımlanmaya çalışılan bir kavramdır. 17. yüzyılda Descartes, Ben'in "düşünen bir şey" olduğu yargısına varmıştır. 18. yüzyılda Kant, benliği "kendinin bilincinde" olarak tanımlamış ve benliği Empirik, psikolojik ya da antropolojik kendilik olarak iki başlık altında incelemiştir. "Nesne olarak ben" veya "sezgisel obje" ve aşkın veya mantıksal özne, "özne olarak ben", kendiliğin gerçekleşmesi olarak ifade edilmektedir (Yalçın, 2004). Kant'ın tanımlaması ile 19. yüzyılda kendini tanımlamasının yolunu belirlemiştir. Ona göre psikiyatrik bozukluklar ve beyin hasarı nedeniyle benlikte meydana gelen değişiklikler, benliğin nöral süreçlerle ilişkili bilişsel ve duygusal bir deneyim olmaktadır (Kircher ve David, 2003).

Kişinin kendini algılama durumu ile ilgili öz değer ve öz bilinç boyutları kendiliği ifade etmektedir. Bireyin özgül ya da öznel algılama alanı ile eşdeğer olmaktadır (Topses 2006). Bir kavramın zihinde oluşması için dışardan gelmekte olan uyarı ve o uyaranlarla ilgili anı parçalarına gereksinim bulunmaktadır. Bower ve Giligan (1979) kendilik kavramının bellekte düzensiz biçimde bulunmakta olan kavramların oluşturmuş olduğu çağrışımlar olduğunu belirtmişlerdir (Aydın, 1996). Jonh Locke (1959) da kendiliği epizodik belleğin bir ürünü şeklinde tarif etmektedir (Conway ve Pleydell-Pearce, 2000). Kendilik kavramı bireyin

deneyimlerini algılamasını ve organizasyonunu kapsamaktadır. Bireyin kendilik algısı, diğer bireylerle empati kurmaya olanak sağlayan sistematik bir yapıdır (Karslı, 2008).

Kendilik kavramı sosyal bir çevrede, benlik bilinci ise sembolik aktarım yoluyla kazanılmaktadır. Bu nedenle kendilik kavramı sosyal bir bağlamda ele alınmalıdır. Bireyin kendisi hakkında oluşturduğu kendilik kavramı çevreye bağlı olarak değişebilmektedir (Aydın, 1996).

İçeriğe bağlı benlik kavramı, belirli durumlarda ortaya çıkan kişilik hakkındaki inançları ifade etmektedir. Bireyin kendine genel anlamdaki bakışını oluşturan açık ve kesin tanımlar benlik kavramları olarak vurgulanırken, kişiliğin daha belirsiz yönleri benlik şemaları olarak ifade edilmektedir. Bu şemalar bir kişinin davranışına rehberlik edebilir ve algısını etkileyebilir. Ayrıca, diğerinin bakış açısı kişinin kendilik şemasından çıkmaktadır (Karslı, 2008).

Kendilik kavramı üç açıdan incelenmektedir. Bunlar bireysel, ilişkisel ve kolektif benliktir. Bu ifadelerin üçü de bir kişide aynı anda ortaya çıkabilmektedir. Bireysel benlik, benliğin diğerlerinden farklı olan yönlerini ifade etmektedir. İlişkisel benlik, bir kişinin diğerine göre yarattığı benliktir. Kolektif benlik, bir kişinin bir sosyal grupta yarattığı benliktir. Kişi bu sosyal grup içinde kendini yeniden yapılandırır (Altuntek, 2008). Strickland (2001), kendilik kavramını bireysel, sosyal ve ideal benlik olmak üzere üç bölüme ayırmıştır. Kişisel benlik kişinin kendisi hakkındaki inançları olarak tanımlanırken, sosyal benlik başkalarının kendisi hakkındaki inançları ve ideal benlik kişinin kendi ihtişamı olarak tanımlanır (Koç, 2008).

Sullivan, kendilik sistemini yaşamda ortaya çıkan kaygıdan kaçınma deneyimi olarak yorumlamaktadır. İyi-ben ve kötü-ben kavramları bireyin kendilik algısını oluşturmaktadır. Kendilik sisteminde, onay ve yasak aynı anda var bulunmaktadır. Horney ise “gerçek benlik” kavramını ortaya atmıştır. Gerçek benliği güçlü, olgun, doğal kavramlarla ifade etmektedir. Gerçek benlik güçlü olduğunda, birey sorumluluğun taşıyıcısı olmaktadır. Güçsüz kaldığında birey kendine yabancılaşır ve kendini yönetmekten çok yönetilmek istemektedir. Adler benlik kavramını yaratıcılık, Erikson kişiliğin kapsamlı işlevi, Allport varoluşun vazgeçilmez bir parçası ve Maslow da varoluşu sürdürmek için tüm ihtiyaçları harekete geçiren alan olarak ifade etmişlerdir (Topses, 2006).

Kendilik Algısı

Kendilik, kişinin sosyal etkileşimler sonucunda kendisi ile ilgili geliştirdiği fikirleri, tanımlamaları, değerlendirmeleri içeren kavramdır. Kendilik (self), “benlik” ve “öz” gibi kavramlarla da adlandırılmaktadır (Özen, 2014).

Farklı bir ifadeyle kendilik, başkasının gözlerinden kendine bakmaktır. Aynı zamanda bir başkasının duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını anlayabilmek için de kullanılmaktadır (Güneş, 2011). Kendilik ile ilgili ilk araştırmaları yapan William James (1992) kendiliği, “bilen” benlik ve “bilinen” benlik olarak iki farklı yönüyle açıklamıştır. Bilen benlik, yöneticidir, kendiliğin bilinçli ve düşünen tarafıdır. Bilinen benlik, nesnedir, kişinin kendine ait olarak gördüğü şeylerin tümünü içermektedir (Aydın, 2018).

Bilinen benliği oluşturan üç unsur; maddi, sosyal ve manevi öğelerdir. Bir kişinin bedeni, vücudunun belirli bölümleri ve giyimi maddi öğeyi, çevresi tarafından tanınan yönler sosyal faktörü ve kişinin bilincindeki tüm haller, duyular ve arzular manevi faktörü oluşturmaktadır. Bütün bu öğeler insan davranışını etkilemektedir. Maddi unsurlar, zenginliğe sahip olma ve kendi vücudunu süsleme gibi davranışlara, sosyal unsurlar, çevrenin ilgi ve onayını beklemeye, manevi unsurlar ise ahlaki gelişim arzusu uyandırabilmektedir (Özen ve Gülaçtı, 2010).

Kendilik algısı genellikle benlik kavramı ile eş anlamlıdır. Benlik, bireye ait olan fiziksel, bilişsel, psikolojik, sosyal ve ahlaki değerlerin tamamıdır. Benlik algısı, bu değerlerden memnuniyet düzeyini ifade etmektedir. Benlik, bireyin bireysel olarak farkında olabileceği bir şey iken, benlik algısı kişilerarası ilişkiler bağlamında anlaşılmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2004). Farklı bir ifadeyle, benlik algısı, kişisel deneyim ve çevresel geri bildirim bağlamında kişinin kendi özelliklerini olumlu veya olumsuz olarak değerlendirmesidir (Demoulin, 1999).

Olumlu benlik algısına sahip birey, kendini değerli ve yeterli gören, özgüveni ve özsaygısı yüksek, bağımsız hareket edebilen, sorumluluk alabilen, zorluklarla baş edebilen, kişilerarası ilişkilerde başarılı olan kişidir. Olumsuz benlik algısına sahip kişiler ise sessiz ve içe dönük olma eğilimindedirler, kendilerini değersiz ve yetersiz görürler, kendilerini sevilmeyen olarak görürler, yeniliklerden kaçınırlar, hayal kırıklıklarına tahammül edemezler ve başkalarını suçlamaktadırlar (Baumeister vd., 2003).

Kendilik Algısının Gelişimi

Olumlu kendilik algısına sahip olan bireyler, değerli ve yeterli olduğunu düşünen, özgüvenleri ve özsaygıları yüksek, bağımsız hareket edebilen, sorumluluk alabilen, zorluklarla baş edebilen, kişilerarası ilişkilerde başarılı bireylerdir. Olumsuz kendilik algısına sahip olan bireyler ise kendini değersiz ve yetersiz gören, istenmediğini düşünen, yeniliklerden kaçınan, hayal kırıklığına tahammül edemeyen, başkalarını suçlayan, sessiz ve içedönük kişiler olma eğilimindedirler (Baumeister vd., 2003).

Olumlu ebeveyn tutumları, olumlu benlik algısı geliştirmede bir numaralı faktördür. Anne babalar çocuklarıyla sevgi ve saygıya dayalı yakın ilişkiler kurduklarında, bu durum olumlu bir benlik algısı sağlamaktadır. Aşırı korumacı, izin verici, otoriter, özverili ve tutarsız ebeveyn tutumları, çocuğun özgüven eksikliğine, kaygıya, saldırganlığa ve öz kontrol eksikliğine yol açarak olumsuz benlik algılarının gelişmesine yol açabilmektedir. Çocuklarına karşı destekleyici, hoşgörülü, tutarlı, koşulsuz kabul gören, duygu ve düşüncelerin paylaşımına değer veren ebeveynler de olumlu benlik algılarını desteklemektedir (Yıldız, 2017).

Aile, çocuğun ilk sosyal çevresidir. Zamanla çocukların sosyal çevreleri genişler ve çocuklar arkadaşları, öğretmenleri, akrabaları ve aileleri ile ilişkiler geliştirmektedir. Bu noktada çocuklar ait oldukları gruplardan olumlu geribildirim aldıklarında olumlu benlik algıları geliştirirler; dâhil oldukları gruplarda travmatik durumlar olumsuz benlik algılarının gelişmesine yol açabilmektedir (El Nokali vd., 2010). Erken çocukluk döneminde benliğin oluşumu ve gelişimi için bakım verenlerin davranış ve tutumları son derece önemlidir. Ebeveynleriyle iyi iletişim kuran çocuklar olumlu benlik algıları geliştirirken, ebeveynleri ile iyi iletişim kurmayan ve ihtiyaçları yeterince karşılanmayan çocuklar kaygılı, olumsuz ve gergin benlik algıları geliştirmektedirler (Bergin ve Bergin, 2009).

Schoeneman (1981), kendilik algısının oluşmasıyla ve gelişmesiyle ilgili yaptığı çalışmaların sonucunda aşağıda yer alan yargılara ulaşmıştır (Koç, 2008):

- Birey kendini başkalarının onu algıladığı gibi algılamaktadır.
- Birey kendini gözlemler ve böylece kendilik algısını oluşturmaktadırlar.
- Bireyler kendilerini başkalarıyla karşılaştırarak benlik algıları geliştirirler.

Rol yapma yoluyla görülen ayna etkisi de kendilik algısının gelişimi için önemlidir. Bireyler, başkalarının kendilerini nasıl gördüklerini değerlendirerek benlik algısını geliştirmektedirler (Koç, 2008).

Kendilik algısının gelişmesinde öğretmen tutumları da etkilidir. Öğretmenlerin eleştirel ve titiz tutumları ile yargılayıcı davranışları, çocukların bilişsel eksikliklerin gelişmesine yol açmaktadır. Ayrıca çocukların beden ve ruh sağlığı, sosyoekonomik faktörlerin yüksek olması ve çevre ile olumlu iletişim kurmaları olumlu benlik algılarının gelişmesine katkıda bulunmaktadır (Koç, 2008).

Kendiliğe Yönelik Kuramsal Bakış Açıları

Bu bölümde kendilik algısı kavramına yönelik kuramsal açıklamalara ve bazı yaklaşımlara yer verilmiş, Festinger'in Sosyal Karşılaştırma Teorisi, Bem'in Kendilik Algısı Kuramı ve kendilik algısına yönelik diğer yaklaşımlar genel hatları ile incelenmiştir.

Kendilik Algısı ve Sosyal Karşılaştırma Teorisi

Bu teori ilk olarak 1954'te Festinger tarafından dile getirilmiştir. Festinger, insanların günlük yaşamlarındaki tutarlılığın sevdiklerini gözlemlerinden kaynaklandığını belirtmiştir. Bilişsel uyumsuzluk, tutarlılık ihtiyacının bir parçasıdır. Festinger, tüm insanların belirli inançlara sahip olduğunu ve kendi inançlarına aykırı bir şey yapmaları istendiğinde çatışmanın ortaya çıktığını açıklamıştır. Bilişsel uyumsuzluk, insanlar çatışan davranış veya düşünceleri uzlaştırmaya çalıştığında ortaya çıkmaktadır (Strickland, 2001).

Festinger, sosyal karşılaştırmanın bir süreç olduğunu belirtmiş olmakla birlikte, hipotezlerini bu süreci açıklamak amacıyla oluşturmaktadır. Festinger'e göre, bireyler, doğal olarak kendi düşünce ve dürtülerini değerlendirmek için motive olmaktadır. Bireyler, kendileri hakkında sosyal ve nesnel olmayan bilgilere sahip olduklarında, kendi fikir ve yeteneklerini başkalarınınkilerle karşılaştırmaktadırlar. Fikirleri ve yetenekleri kendilerini karşılaştırdıkları kişilerden farklılaştıkça karşılaştırma eğilimleri azalmaktadır. Birey, görüşlerini veya yeteneklerini, kendisinden çok farklı olan başkalarıyla karşılaştırarak değerlendirme eğiliminde değildir. Bir başkasının yeteneği kendisine çok uzaksa, kendi yeteneğini o kişiyle kıyaslayarak ya tepeden tırnağa değerlendirmek mümkün değildir. Birey, bir görüşün doğruluğunu veya yanlışlığını, görüşleri kendisinden çok farklı olan başkalarıyla karşılaştırarak değerlendirmemektedir. Farklı bir anlatımla, bir kişinin kendisiyle

karşılaştırabileceği fikir veya yetenekler aralığında bir kendini sınırlama vardır. Sosyal karşılaştırmanın amaçlarından biri, bireyin kendini değerlendirmesi, geliştirme, öz-değerini artırma motivasyonu ve ilişki kurma ihtiyacıdır. Sosyal karşılaştırma teorisi, insanların kendi düşünce ve yeteneklerini doğru bir şekilde değerlendirmek için motive olduklarını, dolayısıyla yetenek düzeylerini doğru bir şekilde değerlendirerek ve doğru tutumları oluşturarak onları motive ettiğini varsaymaktadır. Ayrıca, bu değerlendirmeler, fiziksel standartlar olmaksızın kendini başkalarıyla karşılaştırmanın sonucudur. İnsanlar bu karşılaştırmaları çoğunlukla kendilerine benzer durumdakilerle yapmaktadır (Festinger, 1954).

Bem'in Kendilik Algısı Teorisi

Bem'in (1972), kendini algılama teorisi ve Duval ve Wicklund'un (1972), nesnel kendini tanıma kuramı, kendini algılamayı kişinin kendi davranışını ve içinde meydana geldiği uyaran koşullarını gözlemlemeyi içeren özel bir nesne ve kişi algısı olarak ele almaktadır. Bu perspektiflerden bakınca kendini doğrulama stratejisi, düşünce ve duyguların yanı sıra dış davranış ve durumların izlenmesi de dâhildir. Kendini gözlemlemeye dayanan kendilik algısı kuramına göre; insanlar nasıl diğer kişilere dair bilgiyi onları gözlemleyerek ediniyorsa; kendine dair duyguları, tutumları ve diğer içsel durumlarıyla ilişkili bilgiyi de kendi davranışlarını gözlemleyerek edinebilmektedirler. Başlangıçta, bireyler kendi görünür davranışlarını gözlemleyerek tutumlarını, duygularını ve diğer bazı içsel durumları öğrenmektedirler. Bu nedenle, içsel ipuçlarından elde edilen bilgiler zayıf, belirsiz veya açıklanamazsa, bireyler dışsal gözlemciler gibi içsel durumları anlamak için dış ipuçlarını kullanmalıdır. Birey, davranışının dış gözlemcisi ile işlevsel olarak aynı konumdadır ve gözlemci, bireyin içsel durumunu anlamak için aynı dışsal ipuçlarına güvenmelidir (Bem ve McConnell, 1970).

Kendilik algısı teorisi, bireyin benlik kavramının psikolojik olarak yakın olan diğer insanları da kapsayacak şekilde genişlediğini öne sürerken, o kişinin davranışından çıkarılan sonuçlar ayrıca, başkalarına yakın bir bireyin davranışını gözlemlerken, ortaya çıkan davranışın aynı zamanda şunları da gerektirir: kişinin kendi nitelikleri hakkında çıkarımlara aktarılmasıdır. Kendilik algısındaki bu değişiklik, bir kişinin davranışını bu yeni niteliklerle uyumlu hale getirmeli ve genellikle bir kişinin başka bir kişinin davranışına tanık olduğu gibi davranmasına yol açmalıdır. Bu tür dolaylı kendilik algılama süreçlerinin örnekleri izole durumlarda ortaya çıkabilse de, casusluk yapan benlik, benlik kavramının uzun vadeli gelişiminde (ve devam eden yeniden geliştirilmesinde) merkezi bir rol oynayabilmektedir. Önce benlik kavramı geliştirilir

(Goldstein ve Cialdini, 2007). Bem, kendilik algısı kuramının, bilişsel uyumsuzluk kuramının temel fenomeni için başka bir açıklama sağlayabileceğine inanmaktadır (Bem, 1967).

Kendilik Algısını Etkileyen Faktörler

Kendilik algısı sosyal karşılaştırmadan etkilenen bir olgudur. Özellikle ergenlik döneminde sosyal karşılaştırmalar, benzerlikler ve kişilerarası ilişkiler benlik algısını etkileyen faktörlerdir. Aşağıdaki bireysel özellikler kendilik algısını etkileyen faktörlerdir (Çapan ve Owen, 2017):

- Fiziksel özellikler,
- Geçmiş davranışlar,
- Uyumluluk,
- Diğer insanlardan ayrılan mevcudiyet,
- Geçen zamanla birlikte aynı kişi olmaya yönelik düşüncelerin kendisini göstermesi,
- Düşünceler,
- Tutumlar,
- Duyguları tanıma,
- Duyguları ayırt etme

Yukarıdaki faktörler kendilik algısını etkileyen ana faktörlerdir, ancak genel bir çerçeve oluşturan bu faktörlerin sayısı daha da arttırılabilir. Kişilik, kendilik algısını etkileyen faktörlerden biridir. Beş faktörlü kişilik özellikleri, benlikle ilişkilerinin farklı özelliklerini vurgulayabilir Buna göre (Çetin, 2008):

- Uyumluluk; güven, yumuşak başlılık, açık sözlülük, fedakârlık, uyma ve alçakgönüllülükle ilgilidir.
- Dışadönüklük kapsamında ise coşku, girişimcilik, iddia, hareketlilik, heyecan arayışı ve olumlu duygular öne çıkmaktadır.
- Nevrotiklik (Duygusal Denge); depresyon, sinir, hassasiyet, içine kapanık olma gibi özellikleri kapsamaktadır.
- Özdisiplin ise yeterlik, düzen, sorumluluk, başarı arayışı gibi konulara yöneliktir.
- Gelişime açıklık kapsamında ise hayal gücü, estetik, hissiyat, fikir, değer, icraat yer almaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Okul yöneticilerinin kendilik algı düzeylerinin analizini yapmak amacıyla yapılan bu çalışmada nicel araştırma modellerinden tarama modeli kullanılmıştır.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Şahinbey/Gaziantep'te Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapmakta olan 225 okul yöneticisidir.

Tablo 1. Okul Yöneticilerinin Demografik Özellikleri

		N	%
Cinsiyet	Kadın	92	40,89
	Erkek	133	59,11
Medeni Durum	Evli	146	64,89
	Bekar	79	35,11
Görev Yapılan Kademe	Okul Öncesi	55	24,44
	İlkokul	59	26,22
	Ortaokul	45	20,00
	Lise	66	29,33
Eğitim durumu	Lisans	135	60,00
	Yüksek Lisans	72	32,00
	Doktora	18	8,00
Okuldaki Öğretmen Sayısı	20 ve daha az	30	13,33
	20-30	96	42,67
	30-40	85	37,78
	41 ve daha fazla	14	6,22

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan okul yöneticilerinden %59,11'i erkek, %40,89'u kadındır. %64,89'u evli olan okul yöneticilerinden %26,22'si ilkokulda, %24,44'ü okul öncesinde, %29'u lisede, %20'si ise ortaokulda görev yapmaktadır. Okul yöneticilerinden %60'ı lisans mezunuyken, %32'si yüksek lisans, %8'i ise doktora eğitimi almıştır. Okul

yöneticilerinden %42,67'sinin görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısı 20-30 arası, %37,78'inin ise okulunda 30-40 arası öğretmen bulunmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Sosyal Karşılaştırma Ölçeği (SKÖ)” kullanılmıştır. Sosyal Karşılaştırma Ölçeği, kişinin kendisini başkalarıyla kıyaslaması sonucunda kendini nasıl gördüğüne ilişkin algıları ölçmektedir. Gilbert, Allan ve Trent (1991) tarafından iki kutuplu 5 madde şeklinde geliştirilmiştir. Şahin ve Şahin (1992) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılırken ölçeğin boyut sayısını arttırmış ve 18 maddelik son haline getirmişlerdir. 18 maddeden oluşan iki kutuplu (örneğin, sabırlı-sabırsız) 6'lı likert tipi ölçektir. Ölçekten alınan yüksek puanlar olumlu benlik şemasını ve alınan düşük puanlar da olumsuz benlik şemasını göstermektedir (Şahin ve Şahin, 1992). Ölçeğin Türkiye güvenilirlik çalışmalarında Cronbach alfa değeri 0.79 olarak belirlenmiştir. Daha sonra geliştirilen 18 maddelik formula yapılan araştırmada ise Cronbach alfa değeri 0.89 olarak belirlenmiştir (Şahin ve Şahin, 1992).

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde SPSS 24.0 istatistiksel veri analiz programı kullanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak alınmıştır. Araştırmanın değişkenleri arasındaki anlamlılık düzeyinin belirlenmesi amacıyla t Testi ve Anova Testi uygulanmıştır.

Bulgular

Araştırmada okul yöneticilerinin kendilik algı düzeyleri demografik özellikleri ile değerlendirilmiştir. Yapılan analizlere ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 2. Okul Yöneticilerinin Cinsiyetlerine Göre Kendilik Algısı Düzeyleri

Cinsiyet	N	Ort	ss.	Z	p
Kadın	92	3,926	0,726	-0,986	0,002
Erkek	133	4,117	0,925		

Tablo2'ye göre araştırmaya katılan okul yöneticilerinin cinsiyetleri ile kendilik algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Tablo 3. Okul Yöneticilerinin Medeni Durumlarına Göre Kendilik Algısı Düzeyleri

Medeni Durum	N	Ort	ss.	Z	p
Evli	146	4,112	0,923	-2,366	0,000
Erkek	79	3,625	0,826		

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan okul yöneticilerinin medeni durumları ile kendilik algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Tablo 4. Okul Yöneticilerinin Görev Yaptıkları Kademeye Göre Kendilik Algısı Düzeyleri

Kademe	N	Ort	ss.	Z	p
Okul Öncesi	55	4,624	1,362	-1,666	0,011
İlkokul	59	4,126	1,578		
Ortaokul	45	4,256	1,985		
Lise	66	4,326	1,745		

Tablo 4'e göre araştırmaya katılan okul yöneticilerinin görev yaptıkları kademe ile kendilik algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Tablo 5. Okul Yöneticilerinin Eğitim Durumlarına Görev Yaptıkları Kademeye Göre Kendilik Algısı Düzeyleri

Eğitim Durumu	N	Ort	ss.	Z	p
Lisans	135	4,236	0,663	-1,954	0,049
Yüksek Lisans	72	4,785	0,787		
Doktora	18	4,960	0,852		

Tablo 5'e göre araştırmaya katılan okul yöneticilerinin eğitim durumları ile kendilik algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Tablo 6. Okul Yöneticilerinin Okullarındaki Öğretmen Sayısına Göre Kendilik Algısı Düzeyleri

Öğretmen Sayısı	N	Ort	ss.	Z	p
20 ve daha az	30	3,895	2,111	-0,924	0,000
20-30	96	3,623	2,065		
30-40	85	3,725	2,363		
41 ve daha fazla	14	3,412	2,425		

Tablo 6'ya göre araştırmaya katılan okul yöneticilerinin okullarında görev yapan öğretmen sayısı ile kendilik algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul yöneticilerinin cinsiyetleri ile kendilik algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin medeni durumları ile kendilik algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin görev yaptıkları kademe ile kendilik algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin eğitim durumları ile kendilik algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin okullarında görev yapan öğretmen sayısı ile kendilik algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Kaynakça

- Aldemir, G.Y. (2013). Elit Sporcularda İmgelemenin Benlik Algısı ve Problem Çözme Becerisine Etkisi. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Altuntek, N. S. (2008), Benlik ve kültür: namus kavramına simgesel-bilişsel bir yaklaşım. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 25(2), 37-58.

- Aydınlı, S. (2014). *Ergenlerin Öfke İfade Biçimleri, Sosyal Karşılaştırma Düzeyleri, Umutsuzluk Seviyeleri ve Çatışma Çözme Yaklaşımlarının İncelenmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Barlas, G. Ü., Karaca, S., Onan, N. ve Işıl, Ö. (2010). Üniversite Sınavına Hazırlanan Bir Grup Öğrencinin Kendilik Algıları Ve Ruhsal Belirtileri Arasındaki İlişki. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 1(1), 18-24
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1-44.
- Bem, D. J. (1967). Self-perception: an alternative interpretation of cognitive dissonance phenomena. *Psychological Review*, 74, 183-200.
- Bem, D. J., McConnell, H. K. (1970). Testing the self-perception explanation of dissonance phenomena: on the salience of premanipulation attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 14(1), 23-31.
- Bergin, C., Bergin, D. (2009), *Attachment in The Classroom*. *Educ Psychol Rev*, 21, 141–170.
- Conway, M.A., & Pleydell-Pearce C. W, (2000). The construction of autobiographical memories in the self-memory system. *Psychol Rev*, 107(2), 261-88.
- Çapan, B. E., & Owen, F. D. (2017), Çocukların kendilik değerini geliştirmede kendilik değeri geliştirme programı ve sosyal ve duygusal eğitim programının etkililiği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 756-769.
- Çetin, F, (2008). *Kişilerarası İlişkilerde Kendilik Algısı, Kontrol Odağı ve Kişilik Yapısının Çatışma Çözme Yaklaşımları Üzerine Etkileri*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demoulin, D. F. (1999). A Personalized Development Of Self-Concept For Beginning Readers. *Education*, 120(1), 14-26.
- El Nokali, N. E., Bachman, H. J., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development*, 81(3), 988-1005.

- Festinger, L. (1954). A Theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117- 140.
- Gilbert, P.S., Allan S., & Trent D. (1991). A social comparison scale: psychometric properties and relationship to psychopathology, *Personality and Individual Differences*, 19(3), 293-299.
- Goldstein, N. J., Cialdini, R. B. (2007). The spyglass self: a model of vicarious self perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(3), 402-417.
- Güler, M., ve Yetim, Ü. (2008). Ebeveyn Rolüne İlişkin Kendilik Algısı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 11(22), 34-43.
- Güneş, A. (2011). Kişilerarası iletişim sürecinde beden dili kavramı ve rolü üzerine kuramsal bir çalışma. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(4), 706-730.
- Hamachek, D. E. (1985). The Self's Development And Ego Growth: Conceptual Analysis And Implications For Counselors. *Journal Of Counseling And Development*, 64(2), 136-142.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2004). *Yeni İnsan ve İnsanlar*. 10. Baskı. Evrim Yayınevi, İstanbul.
- Karşlı, E. (2008). *Kişilerarası Tarz, Kendilik Algısı, Öfke ve Psikosomatik Bozukluklar*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kircher, T., & David, A. (2003). *The Self In Neuroscience And Psychiatry*. Cambridge University Press, United Kingdom.
- Koç, V. (2008). *Kişilerarası Tarz, Kendilik Algısı, Öfke ve Depresyon*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özen Y., ve Gülaçtı F. (2010). Benlik-kavramı ve benliğin gelişimi bilen benliğe gereksinim var mı? *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 21-37.
- Özen, Y. (2014). Kendilik, kendilik algısı ve kendilik algısına bağlı psikosomatik bozukluklara sosyal psikolojik bir bakış. *Akademik Bakış Dergisi*, 40, 1-12.
- Strickland, B. R. (2001). *Gale Encyclopedia Of Psychology Second Edition*. Gale Group Staff Press, New York, ABD.

Şahin, N. H. ve Batıgün, A. D. ve Uzun, C. (2011). Anksiyete Bozukluğu: Kişilerarası Tarz, Kendilik Algısı ve Öfke Açısından Bir Değerlendirme. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 12(2), 107-113.

Şahin, N. H., Şahin, N. (1992). “Adolescent Guilt, Shame, and Depression In Relation to Sociotropy and Autonomy” *The World Congress Of Cognitive Therapy*, Toronto.

Topses, G, (2009). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.

Yalçın, Ş. (2004). Kant'ta transandantal ben bilinci. *Felsefe Dünyası*, 39, 55-72.

Yıldız, T. G, (2017), *Anne Baba Eğitimi*. Pegem Akademi, Ankara.

Öğretmenlerde Aile İletişim Doyum Düzeyleri

Talat IŞIK¹

Melahat YILMAZ²

Habibe TUNGA³

Fatih OK⁴

Öz

Öğretmenlerde aile iletişim doyum düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi 2022-2023 eğitim öğretim yılında Malatya ilinde bulunan okullarda görev yapmakta olan 300 öğretmendir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Aile İletişim Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verileri SPSS 24.0 istatistiksel veri analiz programı ile analiz edilmiştir. Analizlerde anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak alınmıştır. Öğretmenlerin yaşları ile aile iletişim doyumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile aile iletişim doyumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin medeni durumları ile aile iletişim doyumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin çocuğu olma durumları ile aile iletişim doyumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öğretmenlerin Depremden sonra ailelerinden uzak kalma durumları ile aile iletişim doyumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, İletişim, Aile, Aile İçi İletişim Doyumu

¹ Akçadağ öğretmenevi ve ASO Müdürlüğü, Akçadağ/Malatya, italat739@gmail.com.

² İbn-i Sina Anaokulu Müdür Yardımcısı, Tatvan/Bitlis, mlht-ylmz@hotmail.com.

³ Akçadağ Akmercan Ortaokulu, Akçadağ/Malatya, hopeness23@gmail.com.

⁴ Elbistan Hoca Ahmet Yesevi İlkokulu, Elbistan/Kahramanmaraş, fatihok68@hotmail.com.

Family Communication Satisfaction Levels of Teachers

Abstract

The survey model, which is one of the quantitative research methods, was used in the research conducted to examine the family communication satisfaction levels of teachers. The sample of the research is 300 teachers working in schools in Malatya in the 2022-2023 academic year. The Family Communication Satisfaction Scale was used as a data collection tool in the study. Research data were analyzed with SPSS 24.0 statistical data analysis program. The level of significance in the analyzes was taken as $p < 0.05$. There is a statistically significant difference between teachers' ages and family communication satisfaction. There is a statistically significant difference between teachers' gender and family communication satisfaction. There is a statistically significant difference between teachers' marital status and family communication satisfaction. There is no statistically significant difference between the status of teachers having children and their family communication satisfaction. There is no statistically significant difference between the teachers' being away from their families after the earthquake and their family communication satisfaction.

Keywords: Teacher, Communication, Family, Inter-Family Communication Satisfaction

Giriş

Bireyin toplum ve ailesiyle olan ilişkisinden önce, kendisiyle olan iletişimi çok daha önemlidir. Bu da ayrı bir konu olarak el alınabilir ama iletişim ve insanlarla ilişki sosyal hayatın her alanında önemli olurken, özellikle aile içerisindeki paylaşımların sağlıklı yürüebilmesi ve aile bireylerinin birbirleri ile olan ilişkilerinden memnun olmaları, doyum hissi içerisinde olmaları açısından önem arz etmektedir. İletişim doyumunu, kişinin içinde bulunduğu sosyal gruptaki bilgi, çevre ve ilişkilerden memnun olma durumudur (Gülner, 2009).

İletişim, içinde yaşadığımız toplum, grup veya aile ile sağlıklı ve sürdürülebilir bir ilişkinin temelini oluşturmaktadır (Çalışır, 2015). Toplumun şekillendirilmesinin ana unsurlardan olan iletişim; bireylerin başkalarıyla düzenli iletişim kurmaları yoluyla toplumun bir üyesi haline gelmelerini sağlamaktadır (Şahin ve Aral, 2012).

Türk toplumunun en büyük sosyolojik ve psikolojik problemlerinin başında iletişimsizlik vardır. İletişim doyumunun yüksek olabilmesi için önce dinleyebilmek, güçlü sorular sorabilmek yatar. Ama biz toplum olarak dinlemek yerine, sorular sormak yerine

söyleyeceğimiz şeylere odaklıyızdır. Bu durum ister istemez ailelerimize de yansımış durumdadır. Kişinin kendiyile olan ilişkisinden sonra ailesiyle olan ilişki ve iletişim doyumu önem kazanır. Bu anlamda ailenin rolü yadsınamaz bir gerçektir.

Aile, toplumun en küçük bileşeni olarak adlandırılan, biyolojik, psikolojik, ekonomik, sosyal ve hukuki yönleri olan sosyal bir birimdir. Aile, yetişkinlerin çocukların bakımından sorumlu olduğu, birbirleriyle doğrudan ilişkili kişilerden oluşan sosyal bir gruptur (Yaşar Ekici, 2014). Aile, sosyal hayattaki en önemli itici güçtür; ekonomik düzen, dini inanç ve eğitim farklılıklarından etkilenir. Aile sisteminin yapısı ve tanımı değişse de aile, sosyalleşme sürecinde hala önemli bir rol oynamaktadır (Canatan ve Yıldırım, 2011). Aile denilince akla gelen anne, baba ve çocuk yapısı, farklı bir anlatımla çekirdek aileye yapısıdır. Geniş aile, çekirdek aile ve yeni aile olmak üzere kabaca üç türe ayrılan aile kavramının anlamı ve boyutları da her geçen gün değişirken, aile üyeleri iyi bir iletişim ortamında kendilerini ifade etme fırsatları bulabilirler (Şahin ve Aral, 2012). Aile içinde kendini ifade etme fırsatı bulan aile bireylerinin kendilerini güvende hissetmelerini ve ailenin bir parçası olmalarını sağlayacaktır (Kır, 2011).

Ailenin Tanımı

Toplumun çekirdeği ve temel taşı olan aile; en dar anlamıyla anne, baba ve çocuklardan oluşmaktadır. Toplumsal bir kurum olan ailenin var oluşu insanlık tarihi kadar eski olduğu söylenebilir (Karlı, 2019). Evrensel bir kurum olan aile kurumu; işlevi, biçimi ve hangi üyelerden oluşuyor olması gibi kriterlerle çeşitli tanımlamalara sahiptir. Genel ve kapsamlı bir tanım yapmak mümkün olabilir, fakat sürekli değişim ve dönüşüm halinde olan aile için yapılacak tanımlar tek başına olmamaktadır. Bir kültüre göre yapılacak bir tanım, diğer kültürleri dışarıda bırakacak bir tanım olabilmektedir. Kimi tanımlarda anne-baba ve çocuklar, kimilerinde çocuk merkezli tanımlar yapılmakta, kimilerinde kan bağı bulunan aile büyükleri tanıma dâhil edilirken, kimilerinde kan bağı bulunmakla birlikte, manevi bağlar da göz önüne alınarak tanımlama yapılmaktadır (Eşsizoglu, 2012).

Dönemlere ve kültürlerde aile kurumunun tanımı farklı olmakla birlikte insan zihninde yerleşik bir aile tanımı bulunmaktadır (Pehlivan, 2017). Aile, iki farklı cinsiyetten insanın duygusal ve fiziksel birliktelik dengesinin gereği ve sonucudur. Çoğalmayı da içerisine barındırarak toplumun devamlılığını sağlayan aile kurumu, yasalar çerçevesinde korunmaktadır (Ayan, 2011).

Sosyal yaşamın ana unsurunu oluşturan aile, ebeveynler, çocuklar ve kan bağı ile birbirine bağlı olan akrabalardan oluşan ekonomik ve sosyal bir organizasyondur (Tekin Epik vd. 2017). En geniş anlamı ile aile, çevreyle yakın bir ilişki kurmak, insanın sürekliliğini ve sosyalleşmesini sağlamak için ideolojik ve kültürel bir ortam oluşturmak ve belirli kurallara tabi karşılıklı ilişkiler bağlamında oluşturulmuş bir organizasyondur (Kır, 2011). Sosyal bir birim olan aile, toplumsal değerlerin nesilden nesile aktarılmasını sağlamaktadır. Bu yönüyle aile, sosyal, duygusal bir birim olarak değişimin ve gelişimin merkezini oluşturmaktadır (Kudret, 2019).

Aile İçi İletişim

Aile ve iletişim kavramları her geçen gün yeni anlamlar kazanmaktadır. Ailede meydana gelen değişimler aile tanımı, iletişim kavramı için de geçerlidir. Bu nedenle bu iki kavramı üzerinde fikir birliği olmuş bir şekilde tanımlamak oldukça zordur (Koerner ve Fitzpatrick, 2002).

1989'da Ulusal İletişim Derneği (National Communication Association-NCA) ilk olarak aile iletişiminin bağımsız bir bilimsel araştırma alanı olduğunu vurgulamıştır. Aile iletişimi daha önce sosyal psikoloji ve kişilerarası iletişim teorisi kullanılarak çalışılmış, 1990'larda özgün araştırmalarla karşılaşılmış ve 2000'li yıllardan itibaren bu alanda ileri araştırmalar yapmıştır. Aile kurumu işlevlerini yerine getirmek için iletişim olgusunu kullanmaktadır. Aile, iletişim yoluyla sosyalleşmenin temel taşı oluşturmaktadır. Tek yönlü iletişim ile sosyalleşme mümkün olamamaktadır. Ebeveynler ve çocuklar, aile içinde karşılıklı iletişim için bir çerçeve oluşturmalıdır (Çetin, 2013).

En yalın anlatımı ile aile üyeleri arasındaki bilgi alışverişine aile içi iletişim denmektedir. Aile iletişimi; eşler arası iletişim, ebeveyn-çocuk iletişimi, erkek ve kız kardeşler arasındaki iletişim ve nesiller arası (yetişkin-yaşlı) iletişimdir. Aile iletişimi, aile üyeleri arasında sözlü ve sözlü olmayan bilgi alışverişidir. Bu süreç çok önemlidir, çünkü üyelerin ihtiyaçlarını, isteklerini ve endişelerini paylaşmalarına ve sorunlarını ve zorluklarını çözmelerine olanak tanımaktadır (Baran, 2004).

Aile, beklenen iletişim işlevini tamamlayabiliyorsa bu aile işlevsel aile olarak tanımlanabilmektedir. Aile etkileşiminin bozulması nedeniyle işlevlerini yerine getiremeyen aile, işlevsiz aile olarak da tanımlanmaktadır. İşlevsel bir aile, üyelerin açıkça iletişim kurduğu ve kendiliğinden etkileşime girdiği bir ailedir. Bu ailelerde iletişim kurmaya istekli, bireyselliğe

ve farklılıklara tolerans göstermektedirler. Aile üyeleri birbirleriyle vakit geçirmeyi sevmektedirler. İşlevsel ailenin katı kuralları ve aşırı kontrol mekanizmaları bulunmamaktadır. İşlevsel olmayan ailelerde, aile üyelerinin egoları baskındır. İletişim engelleri ve duygusal sorunlar gizlidir. Davranış, hata temelinde şekillenmektedir. İşlevsel bir aile bir anlamda “sağlıklı bir aile” olarak kabul edilebilirken, işlevsel olmayan bir aile “sağlıksız bir aile” olarak kabul edilebilmektedir (Alacahan, 2010).

Ailede İletişimin Önemi

Aile, çocukların sosyal gelişiminde önemli bir yere sahiptir. İlk sosyal deneyim aile içinde gerçekleşmektedir. Bireyler, aile üyelerinin sevgisine, bakımına ve desteğine ihtiyaç duymaktadırlar. Birey, çocukluğunun çoğunu ailesiyle birlikte geçirir. Bu dönemde aile ortamı; çocukların etkileşimde bulunduğu, sosyal çevreyi oluşturduğu, en yoğun temasın olduğu, sosyal davranış kalıplarını gözlemlediği doğal ortamdır. Çocuklar gelişim sürecinde öfke, öfke, sevgi ve hoşgörü ile ilgili davranışları aile içinde yaşadıkları deneyimler yoluyla öğrenmektedirler. Çocuklar, aile içindeki ebeveynlerinin tutumlarını gözlemleyerek sevgi, şefkat, anlayış, saygı ve hoşgörü gibi duygusal davranış kalıplarını öğrenirler. Anne babalar çocuklarına göstermiş oldukları ilgi, şefkat, özveri, sabır, çalışkanlık ve özveri sayesinde çocuklarıyla güçlü bir bağ kurabilirler (Tok, 2001).

Anne babanın kişiliği, çocuğun karakterinin oluşumu, karakterin şekillenmesi ve buna bağlı farklı gelişmelerle yakından ilişkilidir. Bu bakımdan ebeveynlerin çocuklarının sağlıklı bir kişiliğe sahip olmaları için ilişkilerine, davranışlarına ve tutumlarına dikkat etmeleri gerekmektedir. Anne baba saygı, sevgi, özveri, hoşgörü ve anlayışta örnek davranışlar sergilemekten asla kaçınmamalıdır. Ebeveynler, çocukları ile ve çocukları ile en önemli özdeşim modeli olduklarından, ebeveynlerin varlıkları ile sağlıklı iletişim kurmaları ve bunu örnek davranışlarla göstermeleri çok önemlidir. Özellikle okul öncesi dönem çocuklarının sosyalleşme sürecinde çevrelerindeki davranışları sürekli gözlemleyecekleri ve rol modellerinin davranışlarını taklit edeceklerdir (Yavuzer, 2010).

Ailede anne-baba arasındaki ilişki ne kadar sağlıklı olursa, ailenin temeli de o kadar güçlü olmaktadır. Sağlıklı aileler duygu, düşünce ve düşüncelerini özgürce ifade etme olanağına sahiptir. Karşılıklı anlayış ve hoşgörüyü dayanmaktadır. Sevgi, ilgi, şefkat, anlayış ve samimiyetten yoksun veya sınırlı düzeyde ailelerde çocukların büyümesini engelleyen bir ortam oluşmaktadır. Çocuk kendini sağlıklı bir şekilde ifade edemediği için gelişimi kısıtlıdır ve kötü alışkanlıklar geliştirmektedirler (Şahin ve Aral, 2012).

Ebeveynlerin olumlu ve olumsuz tutumları aile ilişkilerini yakından etkilemektedir. İddiaya göre, uyumsuz ebeveyn ilişkileri çocukların davranış bozuklukları ile yakından ilişkilidir. Anne babaların iletişim becerileri ve iletişim becerilerini etkin kullanabilmeleri çocuklarını da etkileyecektir. Anne babanın iletişim sürecinde sevgi, hoşgörü, anlayış, adalet ve empati göstermesi çocuğun ve ailenin sağlıklı gelişimi için çok önemlidir. Aile fertleri arasında görev ve sorumlulukların net olarak belirlendiği ve sağlıklı iletişim ağının kurulduğu aile ortamlarında çocukların sorunlarının daha kolay çözüme kavuştuğu, bu ailede çocukların akademik başarılarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Aile fertlerinin mutsuz ve iletişimin sınırlı ve yetersiz olduğu ailelerde; çocukların içe kapanık, dışa bağımlı, öz güvenlerinin düşük, sabırsız ve ruh sağlıklarının bozuk olduğu belirtilmiştir. Ebeveynler arasında iletişimin nitelikli olması ailenin sağlamlığı ve sürekliliği açısından son derece önemlidir (Özel ve Zelyurt, 2016).

Aile bireyleri arasında kurulan iletişim ağı sayesinde; sevinç, şefkat, mutluluk, korku, heyecan, umut, öfke, üzüntü, hoşgörü vb. duyguları aktarabilmektedir. Ancak sağlıklı iletişim sayesinde; empati kurma, birbirini anlamaya çalışma, iyi bir dinleyici olma gibi beceriler çocuğa aktarılabilir. Günlük hayatta karşılaşılan sorunların çözümünde aile büyük önem taşımaktadır. Sorunun net bir şekilde çözülmesi veya çözülememesi, ailenin sağlığı ve işleyişi hakkında bilgi sağlar. Ailedeki sorunları etkili bir şekilde çözebilmek için aile üyelerinin problem çözme becerilerini geliştirmek, aile üyelerinin güçlü ve zayıf yönlerini fark etmek ve problem çözme konusunda deneyim kazanmak gerekmektedir. Bu durumda aile bireyleri arasında güçlü bir iletişim ağı kurulabilir. Çocuklar çok iyi birer gözlemci oldukları için aile bireylerinin davranış ve tutumlarına dikkat etmeleri ve iletişimlerini artırarak olumlu örnek davranışlar sergilemeleri son derece önemlidir. Sağlıklı bir çocukluk geçiren ve bu dönemde olumlu davranışlar kazanan kişilerin, aile ve toplumun uyumlu bireyleri olmaları muhtemeldir. Çocukluğunu sağlıklı bir şekilde geçiremeyen bireylerin aile ve sosyal çevrede çelişkili kişiliklere sahip oldukları gözlemlenmiştir. Dolayısıyla çocuklukta olumlu ve dengeli bir aile ilişkisinin mutlu bir ailenin kurulmasının kapısını açtığı söylenebilmektedir (Belen, 2010).

Birçok ebeveyn, çocuklarını korumak için aile sorunlarını çocuklarına bildirmemeye çalışır. Aileler, çocuklarını üzmemek yerine üzen konuları konuşmamaya çalışırlar. Çoğu zaman çocuklar evde bir şeyler ters gittiği için kendilerini çok rahat hissedebilirler, bazı sorunlar vardır, bu sorunlar anne babalarını tedirgin eder. Bu durumda çocuğa doğru bilgi aktarılmazsa çocuğun yanlış anlamasına ve bazı sorunların kaynağının kendisi olduğunu düşünmesine neden olabilir. Aile içinde sağlıklı bir iletişim ortamı kurulduğundan bazı sorunlar ve sorunlar

çocuklarla paylaşılabilirler. Çocuğunuza yeterli bilgiyi doğru ve etkili bir şekilde aktarırsanız, çocuk aidiyet duygusuna sahip olacak, sorunlarla karşılaşmaktan çekinmeyecek, sorumluluk duygusu geliştirecek, daha gerçekçi ve güçlü olacak, kendi sorunlarını paylaşmayı öğrenecek ve başkalarının sorunları olabileceğini anlamak için işbirliği yapmayı öğrenmektedir. Bu sayede çocuk; kendini ailede saygın bir kişi olarak görür ve sorunlarını başkalarıyla paylaşmayı kavramaktadır. Sağlıklı ailelerde anne baba; çocukların soru sormasına, duygu ve düşüncelerini iletmesine, görüşlerini ifade etmesine ve değerlendirme yapmasına özel önem vermektedir (Balcı ve Yılmaz, 2016).

Aile İçi İlişkiler

Ailenin temeli karşılıklı etkileşim ve iletişimidir. Bu etkileşimin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi için aile üyeleri arasında bazı sınırlar ve kurallar konulmuştur. Zamanla, her ailenin kendi hizmetçisi olur. Bireyler, bireyselliklerini kaybetmeden, aile bireyleri ile ilişkilerini koparmadan aile içinde belirlenen kurallara uymaya çalışırlar. Özellikle birden fazla kuşağın bulunduğu ailelerde ilişki daha çeşitli ve zengindir. Aile içi etkileşim iki başlık altında incelenebilmektedir. Bunlar; yatay ilişkiler ve dikey ilişkilere bağlı etkileşimlerdir. Eşlerin evlenmesi ile gelişen ilişkiler yatay ilişkilere aittir. Çocukların katılımıyla aile ilişkileri zenginleşir ve nesiller arası ilişkiler oluşmaktadır. Ebeveynler çocuklarının davranışlarını etkilemeye, çocuklar da ebeveynlerinin davranışlarını etkilemeye başlamıştır. Bu bağlamda aile içi iletişimin çok boyutlu olduğu ve aileyi değerlendirirken aileyi bir bütün olarak ele almanın daha sağlıklı olduğu söylenebilir (Baran, 2004).

Aile İçi Yatay İlişkiler

Sağlıklı kişiler arası ilişkiler, ebeveynlerin çocuklarına verebilecekleri en iyi eğitimidir. Ebeveynler tarafından kurulan olumlu ve dengeli ilişki, çocukların sağlıklı gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Ebeveynlerin kişilik özellikleri de aile üyelerini, aile yapısını ve aile içi ilişkileri doğrudan etkilemektedir. Anne babanın güvenli, saygılı, samimi, sevecen, tutarlı, barışçıl ve barışçıl bir karaktere sahip olması ve aile bireyelerine pozitif enerji vermeye devam etmesi aile bireyelerinin yaşam doyumlarını olumlu yönde etkilemektedir (Özel ve Zelyurt, 2016).

Aile içi çatışmanın temel kaynağı; kendini ifade edememe, saygısız ve hoşgörülü davranış, ben merkezli anlayış, sabırsız davranış, etkili dinlemeyi bilmeme, sevgi eksikliği ve ilgisizlik gibi faktörlere dayanmaktadır. Birbirini tamamlayan çiftler arasındaki ilişkinin daha

sağlıklı ve evliliklerinin uzun süreli olduğu belirlendi. Kişiler kendi eksikliklerini gidermek için evlilik yoluna girdiklerinde sorunlar başlayabilir. Ortaya çıkan sorunlardan kurtulmak için çocukları varsa, mevcut sorunlar daha ciddi hale gelecektir. Bu durumda ebeveynler çocuklarında yapamayacakları veya sahip olamayacakları hayalleri, tutumları ve davranışları görmek istemektedirler. Eşler arasında çatışmalar daha da şiddetlenebilir. Diğer yandan, çocuk büyüdükçe öz-benliğini kazanmaya başlar. Anne ve babaların sağlıklı ilişkiler kurmaları ve bunu sürdürmelerine bağlı olarak, çocuğun cinsiyet gelişimi ve benlik saygısı olumlu yönde gelişmeler kaydeder. Çocuğun sağlıklı bir kişilik kazanabilmesi için; ebeveynlerin uyumlu olması, tutarlı davranışlar sergilemesi ve ailenin sıcaklığını hissettirmesi gerekmektedir (Boylu, 2014).

Aile uyumsuzluğu, eşler arasındaki şiddetli çatışmalardan, sınırlı iletişimden veya hiç iletişimden kaynaklanmaktadır. Ebeveynler iletişim becerilerini geliştirmek, sorunları empatiyle çözmek, karşılıklı anlayış ve hoşgörü göstermek ve görüş farklılıklarına saygı göstermek için çok çalışırlarsa, çatışma sorunları ortaya çıkmamaktadır. Uyumsuz çiftlerin aşırı ilgili ve koruyucu, baskıcı, reddedilen veya çok sıkıcı tutum ve davranışlar sergiledikleri gözlemlenmiştir. Öte yandan birbirini seven çiftler, güçlü iletişim becerilerine sahip olup, birçok çocuğun sorunları üzerinde kolayca diyalog kurabilmekte, aile sorunları hızlı ve etkili bir şekilde çözülebilmektedir. Bu nedenle, aile içindeki ilişkinin doğası, ebeveynler arasındaki ilişkiye bağlıdır. Ebeveynlerin olumlu ve olumsuz davranışları ilişkilerine bağlıdır ve aile ortamını etkilemektedir. Ebeveynler arasında kurulan sıcak ve samimi ilişki çocuğa da aktarılır ve çocuğun sağlıklı gelişimi üzerinde olumlu etkisi bulunmaktadır (Özgüven, 2001).

Çocuklar ebeveynlerinin olumlu ve olumsuz davranışlarını gözlemler ve kendi davranışlarına yansıtırlar. Anne babanın şekillenmesi ve özümsemiyle birlikte çocuğun kişiliği ve özgüveni oluşmaya başlamaktadır. Bu bakımdan anne babanın özgüveni, olumlu davranış ve tutumu çocuğun gelişimine yansiyacaktır. Sevgi, saygı, hoşgörü, diyalog ve işbirliğine dayalı ebeveyn ilişkileri, çocukların cinsiyet kimliği rollerinin ve çevrelerindeki insanlarla olan etkileşimlerinin sağlıklı bir şekilde gelişmesine yardımcı olmaktadır (Yavuzer, 2009).

Özellikle okul öncesi dönemde çocukların çok iyi gözlemledikleri, ebeveynleri ve başkalarıyla olan ilişkilerini yakından gözlemledikleri söylenmektedir. Bu dönemde çocuklar işbirlikçi eylemleri öğrenmeye başlarlar ve ebeveynleri tarafından kurulan etkileşimden sosyal ilişkileri başlatma ve sürdürme davranış kalıplarını öğrenirler. Sağlıklı ve güçlü ilişkilere sahip

ebeveynler, çocuklarına iyi bir örnek olabilir ve sorunları çatışmadan çözmek için akıllıca önerilerde bulunabilmektedirler (Çağdaş, 2003).

Eşler arasındaki ilişki; aile tipine, sosyoekonomik duruma, yerleşim yerine, eğitim düzeyine, kültürel değerlere ve yaşa göre değişebilmektedir. Toplumsal değişimler ve gelişmeler karı koca arasındaki ilişkiyi de etkilemektedir. Örneğin Türk toplumunda eşler arasındaki ilişki zamanla değişmiştir. Karı-koca arasındaki geleneksel değerlere dayalı ilişki, eşitlik ilkesini benimseyen bir karı-koca ilişkisi haline gelmiştir. Eşler arasındaki ilişki, erkek egemenliğinin azalması, kadının işe ve hayata katılımı, kadının eğitim oranının artması, toplumun ihtiyaç ve beklentileri gibi faktörlere bağlı olarak ailenin beklentilerine göre farklılık göstermektedir. Geniş aile gerilemeye başlamış, çocuğun geleceğini etkileyen kararlar anne ve baba tarafından verilmeye başlanmıştır (Taylan, 2003).

Aile İçi Dikey İlişkiler

Aile yapısı çocuğun aile içindeki konumu ile yakından ilgilidir. Çocuğun aile içindeki değeri, konumu, konumu ve önemi, geleneksel ya da modern aile anlayışı, yaşanan yer, cinsiyet, kültürel değerler gibi faktörlere bağlıdır. Farklı yapılara sahip ailelerde kız ve erkek çocukların rolleri farklıdır. Geleneksel değerleri benimseyen bir ailede erkek çocuklar yaşlılığın teminatı olarak görülür, emek sayılır ve kız çocuklarına göre statüleri daha yüksektir. Bu tür bir ailede kızın değerinin kaynağı uysallık, şefkat ve anne babasına yakın olmaktır. Erkek çocuklar bir neslin devamı için çok önemli olarak görülür ve bu nedenle erkek çocuklara daha fazla değer verir. Öte yandan geleneksel bilgiden modern bilgiye geçiş yoğunlaştıkça geleneksel bilgiye dayalı bazı değerler çökmeye başlar. Zamanla kız çocukları da ebeveynleri için sosyal güvence olmaya başlamaktadırlar. Sosyal aile değerlerinin değişmesinde ve kız ve erkek çocukların önem farkının azalmasında toplumsal gelişmenin, sosyal medyanın ve diğer kitle iletişim araçlarının önemli bir etkisi olduğuna inanılmaktadır (Taylan, 2003).

Ebeveynlerin çocuklarıyla aile içinde geçirdikleri sürenin uzunluğu ve birlikte yaptıkları etkinliklerin kalitesi çok önemlidir. Çocukların ebeveynlerinden daha fazlasını isteyip istemediklerini belirlemek için tasarlanan bir çalışmada, hem ebeveynlere hem de çocuklara anket uygulandı. Ebeveynlerden, çocuklarının kendileri için isteklerini tahmin etmeleri istenmektedir. Çoğu ebeveyn, çocuklarının kendileriyle daha fazla zaman geçirmek istediğini söylemektedir. Öte yandan çocukların çoğu, ebeveynlerinin onlarla daha fazla zaman geçirmek yerine eve gittiklerinde kendilerini yorgun ve stresli hissetmemelerini umduklarını belirtmektedirler. Bazı insanlar, ebeveynlerin çalışmalarının çocuklarıyla sağlıklı bir ilişki

kurmalarına engel olmayacağını söylemektedirler. Çocuklarla geçirilen zamanın kalitesinin kurulan ilişkilerin sağlığını etkilediği vurgulanmaktadır (Özel ve Zelyurt, 2016).

Ebeveynlerin ve arkadaşların desteği, okul öncesi çocukların sosyal becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Özellikle ebeveynler, çocuklarına rehberlik ederek ve örnek davranışlar sergileyerek çocuklarına sosyal davranışlar kazandırmaya yardımcı olurlar. Anne-baba; saygılı, rahat, hoşgörülü, işbirlikçi, duygularını, sempatisini ve duyarlılığını paylaşabildiği sürece, çocuklarıyla iyi iletişim kurabilir ve onlara rol model olabilir. Anne babalar; inatçı, otoriter, mantıksız, çelişkili, hoşgörülü ve merhametsiz bireyler olduklarında çocuklarıyla sağlıklı iletişim kurmaları, onlara olumlu tutum ve davranışlar kazandırmaları imkânsızdır (Özel ve Zelyurt, 2016).

Aile İletişim Doyumu

Ailenin psikolojik işlevinde birçok unsur bulunmaktadır. Bunlardan biri de aile içi iletişimin verdiği memnuniyet ve bunun sonucunda oluşan iletişim doyum hissidir. Memnuniyet, kişinin beklentileri karşılandığında veya hatta daha fazla olduğunda ortaya çıkan tatmin duygusu olarak tanımlanabilmektedir (Gülner, 2009).

Aile içi iletişimin doymu, aile ilişkisi sağlıklı olduğunda ortaya çıkan bir süreçtir. Aile içi iletişim memnuniyetini tam olarak anlamak için aile ilişkilerinde karşılıklılık ilkesini ve bu ilkenin yarattığı memnuniyet derecesini incelemek gerekmektedir. Aile ilişkileri mütekabiliyet (mübadele) esasına göre ele alındığında, aile ilişkilerini düzenleyen belli kaynakların olduğu görülmektedir. Bunlar arasında maddi öğeleri, aile içi statüleri, ahlaki değerleri, cinsiyet kaynaklı özellikleri, aile içerisindeki iş bölümü saymak mümkündür. Aile üyeleri bu kaynaklar etrafında karşılıklı ilişkiler kurmaktadır (Şahin ve Aral, 2012). Bu çerçevede aile içi iletişim, karşılıklı yarar sağlayan bir ilişkiyi ve aile bireyleri arasında karşılıklı memnuniyet temelindeki uyumu ifade etmektedir. Karşılıklılık, takdir edilmek ve sağladığı memnuniyetle doğru orantılıdır. Genel olarak konuşursak, bireyler ödüllendirilme ve sosyal ilişkilerinde başarı gösterme çabasındadırlar. Çünkü ödül ya da takdir, bireyin motivasyonunu artırır ve bireyi proaktif bir konuma sokmaktadır. Ödüller arttıkça, bireyler karlarını maksimize eden davranışları tercih ederler. Bu nedenle, ödüller tanınan davranışı pekiştirmektedir (Baran, 2004).

Ödüsüz bir ortamda, bireyler eylemlerinin maliyetini düşürmeye çalışmaktadırlar. Bir aile üyesi, göstermiş olduğu maddi veya manevi çabalar için bir “ödül” bulamazsa, daha az

iletişim süreci geliştirecek ve bu da aile içi iletişim düzeyini ve aile içindeki iletişim düzeyini olumsuz yönde etkilenebilmektedir. Koerner ve Fitzpatrick'in araştırmasında ailenin iç iletişiminden duyduğu memnuniyeti anlamak için aileleri iletişim türüne göre aileyi dört tip olarak sınıflandırmışlardır. Bunlar; uzlaşa ailesi, çoğulcu bir aile, koruyucu aile ve hoşgörülü bir tutuma sahip olan hoşgörü ailesidir. Ailelerin fikir birliği içinde olması, aile yapısını korurken iletişimi teşvik etmektedir. Aileler iletişim kurma konusunda istekli davranırlarken, ancak anlaşmayı umursamayabilirler. Öte yandan koruyucu ailelerin iletişim ve ortak payda oluşturma konusunda hala zayıf oldukları görülüyor. Buna izin veren aileler ise tıpkı koruyucu ailelerin iletişim alışkanlıkları gibi iletişim ve uyum düzeyi düşük, medya kullanımından ve akranlarından etkileniyor. Aile üyelerinin boşanması veya ayrılması bu ailenin özelliklerinden biridir (Koerner ve Fitzpatrick, 2006).

Aile kurma ve evlilik hayatı, temelde eşler arasında sevgi ve şefkat dolu bir iletişim kurma, güven duygusu oluşturma ve mutluluğu artırma gibi beklentiler üzerine kurulmaktadır (Vazhappilly ve Reyes, 2018). Belli standartlar çerçevesinde iletişim kurmak ve bu iletişimi yürütmek aile kurma amaçlarından biridir. Bir ihtiyaç olarak iletişim, bu ihtiyacın karşılanıp karşılanamayacağı sorusunu gündeme getirmektedir. Bu noktada, iletişim doyumu sürecini açıklamayı ve bu sürece etki eden faktörleri ortaya koymayı amaçlayan aile iletişim doyumu ile ilgili çalışmalara giderek daha fazla rastlanmaktadır. Akhlaq vd., (2013), çekirdek aile ve kalabalık ailelere mensup ergenlik çağındaki çocuklarla yaptığı çalışmada, ergenlerde aile iletişim doyumuna etki eden unsurları ortaya koymayı amaçlamıştır. Belli standartlar çerçevesinde iletişim kurmak ve bu tür iletişimleri yürütmek aile kurma amaçlarından biridir. Bir ihtiyaç olarak iletişim, bu ihtiyacın karşılanıp karşılanamayacağı sorusunu gündeme getirmektedir. Bu noktada giderek artan bir şekilde aile iletişim doyumu ile ilgili çalışmalarla karşılaşmaktadır. Bu çalışmalar iletişim doyumu sürecini açıklamayı ve bu süreci etkileyen faktörleri ortaya koymayı amaçlamaktadır (Akhlaq vd., 2013).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerde aile iletişim doyum düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Malatya ilinde bulunan okullarda görev yapmakta olan 300 öğretmendir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

		F	%
Yaş	25 ve altı	98	32,67
	26-30	77	25,67
	31-35	69	23,00
	36-40	34	11,33
	41 ve üstü	22	7,33
Cinsiyet	Kadın	119	39,67
	Erkek	181	60,33
Medeni Durum	Evli	221	73,67
	Bekar	79	26,33
Çocuğu durumu	Olma Yok	70	23,33
	Var	230	76,67
Deprem sonrası ailenizden ne kadar uzak kaldınız?	Sürekli bir aradaydık	33	11,00
	1 Aydan az	65	21,67
	1 Ay	111	37,00
	2 Ay	47	15,67
	2 Aydan fazla	44	14,67

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerden %32,67'si 25 ve altı yaşlardadırlar. Öğretmenlerden %60,33'ü erkekken, %73,67'si evli, %76,67'sinin de çocuğu bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden %37'si deprem sonrasında ailelerinden 1 ay uzak kalırken, %21,67'si 1 aydan az, %15,67'si 2 ay, %14,67'si 2 aydan fazla ayrı kalmışlar, %11'i ise sürekli ailesi ile birlikte olabilmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Aile İletişim Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Aile İletişim Doyumu Ölçeği: 19 soru bulunan ölçek, Hecht'in (1978) geliştirilmiş olan ölçekten yola çıkılarak Matsumura (2006) tarafından oluşturulmuştur ve 5'li likert tipindedir. Ölçeğin

Cronbach Alpha değeri .90'ken (Matsumura, 2006: 24) bizim çalışmamızda Cronbach Alpha değeri ise .93 olarak hesaplanmıştır

Verilerin Analizi

Araştırma verileri SPSS 24.0 istatistiksel veri analiz programı ile analiz edilmiştir. Analizlerde anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak alınmış, araştırma verilerinin normal dağılım göstermesinden dolayı t Testi ve Anova Testi uygulanmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerde aile iletişim doyum düzeylerinin incelendiği araştırmanın bulguları aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 2. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Aile İletişim Doyum Düzeyleri

		n	\bar{x}	Ss	F	p
Aile İçi İletişim Doyumu	25 ve altı	98	3,627	0,425	3,625	0,000
	26-30	77	4,225	0,527		
	31-35	69	3,258	0,639		
	36-40	34	4,226	0,827		
	41 ve üstü	22	3,365	0,432		

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları ile aile iletişim doyumunu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Aile İletişim Doyum Düzeyleri

		n	\bar{x}	Ss	t	p
Aile İçi İletişim Doyumu	Kadın	119	3,627	0,628	0,999	0,034
	Erkek	181	4,250	0,503		

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri ile aile iletişim doyumunu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Aile İletişim Doyum Düzeyleri

Medeni durumunuz	N	\bar{x}	sd	t	p
Evli	221	4,321	0,524	1,819	0,020

Aile İçi İletişim Doyumu	Bekar	79	4,333	0,428
--------------------------	-------	----	-------	-------

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumları ile aile iletişim doyumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Tablo 5. Öğretmenlerin Çocuğu Olma Durumlarına Göre Aile İletişim Doyum Düzeyleri

Çocuğu Olma Durumu	N	\bar{x}	sd	t	p	
Aile İçi İletişim Doyumu	Yok	70	2,250	0,629	1,624	0,052
	Var	230	2,627	0,525		

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çocuğu olma durumları ile aile iletişim doyumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 6. Öğretmenlerin Depremden Sonra Ailelerinden Uzak Kalma Durumlarına Göre Aile İletişim Doyum Düzeyleri

		N	\bar{x}	sd	F	p
Aile İçi İletişim Doyumu	Sürekli aradaydık	33	4,221	0,425	1,210	0,051
	1 Aydan az	65	3,632	0,307		
	1 Ay	111	2,225	0,821		
	2 Ay	47	3,207	0,741		
	2 Aydan fazla	44	3,625	0,627		

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin Depremden sonra ailelerinden uzak kalma durumları ile aile iletişim doyumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin yaşları ile aile iletişim doyumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile aile iletişim doyumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin medeni durumları ile aile iletişim doyumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin çocuğu olma durumları ile aile iletişim doyumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öğretmenlerin Depremden sonra ailelerinden uzak kalma durumları ile aile iletişim doyumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Akhlaq, A., Malik, N. ve Khan, N. A. (2013). Family Communication and Family System as the Predictors of Family Satisfaction in Adolescents. *Science Journal of Psychology*. 1-6.
- Alacahan, O. (2010). Aile Birliğini Oluşturan Faktörler ve İşlevleri. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 11(1). 289-298.
- Ayan, D. (2011). Aile ve Hukuk, (ed. Aytül Kasapoğlu, Nadide Karkıner), *Aile Sosyolojisi*, (içinde), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Balcı, S. Yılmaz, M. (2016). Çocukları Anaokuluna Devam Eden Annelere Verilen İletişim Becerileri Eğitiminin Ailenin İşlevlerine Etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(14), 17-24.
- Baran, A. G. (2004). Türkiye’de Aile İçi İletişim ve İlişkiler Üzerine Bir Model Denemesi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*. 1. 31-41.
- Belen, F. Z. (2010). Aile İçi İletişime Manevi Psiko-Sosyal Yaklaşım. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Boylu, A. A. (2014). Tek Ebeveynli Ailelerde Finansal Sıkıntı ve Fonksiyonlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 32(1), 55-72.
- Canatan, K. ve Yıldırım, E. (2011). *Aile Sosyolojisi*. İstanbul: Açılım Kitap.
- Çağdaş, A. (2003). Anne baba çocuk iletişimi, Konya: Eğitim Kitap Evi Yayınları.
- Çalışır, G. (2015). Kişilerarası İletişimde Kullanılan Bir Araç Olarak Sosyal Medya: Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Öğrencilerine Yönelik Bir Araştırma. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 10(3), 115-144.
- Çetin, S. (2013). Aile İçi İletişime Facebook’un Etkisi: Kütahya Örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sosyoloji Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi*.
- Eşsizoglu, A. (2012). Aile ile İlgili Temel Kavramlar, (ed. Çınar Yenilmez), *Aile Yapısı ve İlişkileri*, (içinde), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Gülner, B. (2009). İletişim Doyumu Boyutları ile Örgütlenme Yapısı İlişkisi: Selçuk Üniversitesi Akademisyenleri Örneği. Selçuk İletişim Dergisi, 5(4), 62-82.
- Gülner, B. ve Kazaz, M. (2016). The Relationship Between Self Esteem As Indicator Of Psychological Well Being And Internet Usage: A Survey Among Turkish University Students. The 2nd International Conference on the Changing World and Social Research (ICWSR'2016) Proceedings Book. 1139-1148.
- Karlı, E. (2019). Modernleşme Sürecinde Çözülen Aile Yapısı ve Kadının Yeniden İnşası. Uluslararası Hukuk ve Sosyal Bilim Dergisi, 1(1), 1-14.
- Kır, İ. (2011). Toplumsal Bir Kurum Olarak Ailenin İşlevleri, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 10(36), 381-404.
- Koerner, A. F. ve Fitzpatrick, M. A. (2002). Toward a Theory of Family Communication. Communication Theory. 12, 1(1). 70–91.
- Koerner, A. F. ve Fitzpatrick, M. A. (2006). Family communication patterns theory: A social cognitive approach. In D. O. Braithwaite ve L. A. Baxter (Eds.). Engaging Theories in Family Communication: Multiples Perspectives. (50–65). Thousand Oaks: California.
- Kudret, S. (2019). Down Sendromlu Çocuğa Sahip Ailelerin Aile İşlevselliği ve Sosyal Destek Düzeylerinin Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Özel, E. Zelyurt, H. (2016). Anne Baba Eğitiminin Aile Çocuk İlişkilerine Etkisi. Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 16(36), 9-34.
- Özgüven, İ. E. (2001). Ailede İletişim ve Yaşam, (1. Basım), Ankara: PDREM Yayınları
- Pehlivan, O. (2017). Aile Tanımı ve İlişkilerinin Toplumsal Olarak İnşası. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, S. Aral, N. (2012). Aile İçi İletişim. Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi, 1(3), 55-66.
- Şahin, S. Aral, N. (2012). Aile İçi İletişim. Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi, 1(3), 55-66.
- Şahin, S. Aral, N. (2012). Aile İçi İletişim. Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi, 1(3), 55-66.

- Taylan, H. (2003). Köy Ailesinde Aile İçi İlişkiler. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tekin Epik, M. Çiçek, Ö. Altay, S. (2017). Bir Sosyal Politika Aracı Olarak Tarihsel Süreçte Ailenin Değişen/Değişmeyen Rollerini. Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 17(38), 35-58.
- Tok, Ş. (2001). Aile içi iletişim ve çocuk. Çağdaş Eğitim Dergisi, 279, 34-39.
- Vazhappilly J. J. Reyes M. E. (2018). Efficacy of Emotion-Focused Couples Communication Program for Enhancing Couples' Communication and Marital Satisfaction Among Distressed Partners. Journal of Contemporary Psychotherapy. 48(2), 79-88.
- Yaşar Ekici, F. (2014). Türk Aile Yapısının Değişim ve Dönüşümü ve Bu Değişim ve Dönüşüme Etki Eden Unsurların Değerlendirilmesi. The Journal of Academic Social Science Studies, 30, 209-224.
- Yavuzer, H. (2009). Suç ve Çocuk. İstanbul: Remzi Kitabevi.

6 Şubat Depreminde yakını Kaybeden Öğretmenlerin Ayrılık Kaygı Düzeyleri

Talip ASLAN¹

Emel ÇELİK²

Nurcan ŞERBET³

Öz

6 Şubat depreminde yakını kaybeden öğretmenlerin ayrılık kaygı düzeylerinin araştırılması amacıyla yapılmış olan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2022-2023 eğitim öğretim yılının Nisan ayında Malatya ilinde görev yapmakta olan ve 6 Şubat depreminde yakını kaybeden 225 öğretmendir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Yetişkinlerde Ayrılık Anksiyetesi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS 24.0 istatistiksel veri analiz programı kullanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak alınmıştır. Öğretmenlerin yaşları ile ayrılık anksiyete düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile ayrılık anksiyete düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin medeni durumları ile ayrılık anksiyete düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Öğretmenlerin memleketlerinin deprem bölgesinde olma durumu ile ayrılık anksiyete düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin depremde kaybettikleri yakınlarının sayısı ile ayrılık anksiyete düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Deprem, Kaygı, ayrılık Kaygısı

¹ Kemal Özalper Anaokulu, Battalgazi/Malatya, t.arda@hotmail.com, Orcid: 0009-0008-6308-2783

² Yavuz Selim ortaokulu, Dulkadiroğlu/Kahramanmaraş, ebashancelik@gmail.com. Orcid: 0000-0003-1699-78-22

³ Tefik İleri İmam Hatip Ortaokulu, Yeşilyurt/Malatya, okty.srbt@hotmail.com.

Separation Anxiety Levels of Teachers Who Lost Their Relatives in the February 6 Earthquake

Abstract

In this study, which was conducted to investigate the separation anxiety levels of teachers who lost a loved one in the 6 February earthquake, the survey model, one of the quantitative research methods, was used. The sample of the research is 225 teachers who were working in Malatya in April of the 2022-2023 academic year and lost their relatives in the 6 February earthquake. "Adult Separation Anxiety Scale" was used as a data collection tool in the study. SPSS 24.0 statistical data analysis program was used in the analysis of the research data. The level of significance in the analyzes was taken as $p < 0.05$. There is a statistically significant difference between the ages of the teachers and their separation anxiety levels. There is a statistically significant difference between teachers' genders and separation anxiety levels. There is no statistically significant difference between teachers' marital status and separation anxiety levels. There is a statistically significant difference between the teachers' hometown being in the earthquake zone and their separation anxiety levels. There is a statistically significant difference between the number of relatives lost by the teachers in the earthquake and their separation anxiety levels.

Keywords: Teacher, Earthquake, Anxiety, Separation Anxiety

Giriş

Ayrılık kaygısıyla ilgili yapılan çalışmalarda değişkenler ve örneklem gruplarının farklı olmasıyla alakalı ayrılık kaygısı nedenleri de değişmektedir. Yapılan bir çalışmada anne eğitim düzeyi arttıkça ayrılık kaygısı artmakta, çalışma durumuna göre çalışan annelerin çocuklarında ayrılık kaygısı fazla görülmekte olup çocuk yaş grubuyla alakalı olarak çocuk yaşı arttıkça ayrılık kaygısı azalmaktadır (Yılmaz, 2018).

Ayrılma kaygısı, bireyin bağlandığı kişi ile yaşadığı bir ayrılık sürecince ayrılık durumuna karşı yaşadığı kaygı ve verdiği tepkiyi içerir. Bebeklik dönemlerinde çocuklar, kendilerine bakan kişi/kişiler veya anneleri ile bir sevgi bağı oluştururlar. Bu bağlanma süreci olumsuz bir bağlanma değildir. Tam aksine normal gelişim süreci içerisinde yer alan sağlıklı bir süreçtir. Yaşam sürecinin ilk yıllarında çocuğun kendisine bakan kişi/kişiler ile ayrılma süreci yaşama esnasında yaşadığı kaygı süreci normal bir gelişim sürecinin parçasıdır. Bu süreç

olağan bir süreçtir. Birey bu sürecin devamında bağlı bulunduğu çevre ile bir güven yahut güvensizlik ilişkisi kurar. Aynı bireyin kendisine bakan kişi/kişiler veya annesi ile aralarında yarattıkları güvenli bağlanma süreci ile bu ayrılma kaygısı zamanla azalır ve kişi bağımsız bir birey olmayı öğrenir. Aynı zamanda bu bağlanma ilişkisinin güvensiz olması durumunda tam tersi bir durum ile ayrılma kaygısı artarak yaşanabilir. Ayrılma kaygısı, bireylerin çocukluk döneminde öğrendiği bir kaygıdır. Yaşamış olduğu aile ortamı, kültürel ortam gibi dış etkenler bireylerin yaşamlarında ayrılma kaygısı olup olmayacağını belirleyen önemli bir faktördür.

Kaygı Kavramı

Kaygı “Üzüntü, endişe duyulan, tasa” olarak tanımlanmaktadır. Spielberg ve arkadaşlarına göre kaygı: bireyin kişiliğine yönelik olarak algıladığı tehditte verdiği tepkidir. Diğer araştırmacılar tarafından tehdit durumunda duygusal olarak istem dışı harekete geçme olarak da belirtilmektedir. Endişe, korku, paranoya, telaş gibi ruh hallerinin bireyin günlük yaşantısına aktive olarak tanımlanabilmektedir. (Tekin, 2018)

Kişinin dışardan gelen etkileri tehdit olarak algılaması sonucunda olumsuz yönde yaşadığı duygusal durumların bütünü olarak belirtebilmek mümkündür. Bireylerin hissettiği dış tehditler farklılık gösterebilmektedir. Bir bireye göre gayet güvenli olan bir ortam başka bir bireyin kaygı duymasına sebep olabilmektedir. Bireylerin yaşadıkları ortam, kültür ve algı yapısı bu tarz bir duruma sebebiyet verebilmektedir. Bunların yanı sıra kaygı durumunun tüm bireylerde aynı tepkiyi vereceği belirli ortam ve durum mevcuttur (Ulutaş, 2018). Bunlar;

- Desteğin Çekilmesi: Aynı ortamdan uzaklaşma sonucu duyulan kaygıdır
- İç çelişki: Öğrenilmiş değerlerden farklı davranma sonucu ortaya çıkan çelişkinin yarattığı kaygı durumu
- Belirsizlik: Gelecek zamanda bireyin sonuç beklediği durumlarda sonucun olumlu veya olumsuz olup olmayacağını bilememesi durumunda oluşan kaygı
- Sonuç Bekleme: Hazırlıksız bir şekilde girilen bir sınavda sonucun olumsuz olması bilinmesine rağmen ortaya çıkan kaygı (Ünlü, 2014).

Kaygı bireylerin yetiştirilme tarzı, doğuştan gelen fiziksel özellikleri, inanç sistemi, kültürel yapısı, ailesi gibi etkilere göre değişkenlik gösterebilmektedir (Yalçınkaya 2011). Genel olarak belirli durumlar bireylerin yetiştikleri/ ait oldukları kimlikler haricinde kaygı durumunun ortaya çıkmasına sebebiyet verebilmektedir. Bunun dışında bireylerin yetiştikleri/

ait oldukları kimlikler kaygı durumlarını yer, mekân, zaman, konum gibi çeşitli dış etkenlerin değişikliklerine göre ortaya çıkmaktadır.

Ayrılık Kaygısı

Kişinin stres yaratan bir olay ile karşılaştığında vermiş olduğu tepki kaygı olarak tanımlanır. İnsanlığın doğasında bulunması gereken kaygı, kişinin içinde bulunmuş olduğu durumda uyum sağlayabilmesini ve hayatta kalabilme çabasını ifade etmektedir. Tehlike olarak algılanan bir uyarana karşı kaygı, beklenen bir tepkidir ve tehdit içeren bir durum ile karşılaşıldığında kişinin hayatta kalma ya da zorluklarla baş edebilmeye karşı göstermiş olduğu çabanın sonucunda zarar görmeyi engelleyecek bir kazanç sağlamaktadır (Wells, 1997). Kişilerin kaygı duygusu yaşadığı anlar rutin hayat akışında oldukça sık bir biçimde karşılımlarına çıkabilmektedir. Kişilerin yaşamış olduğu stres anında, kaygı duygusu hissedilebilir fakat her hissedilen kaygı duygusu psikolojik bir hastalık olan kaygı bozukluğu ile ifade edilmemelidir. Kaygı bozukluğunda daha sık olarak doğal afetlerden, kazalardan, yakın bir kişinin kaybından ve hastalıklardan bahsedilir. Beklenmeyen bir anda yaşanması ve sonrasında sıkça hissedilen endişe hali olarak ifade edilmektedir (Namdar, 2019).

Çocuklarda görülen ayrılık kaygısı, öncesinde ayrıca bir kategori olarak kabullenilmemiş olsa da yapılmış olan araştırmaların sonucu yetişkinlerde de görülebileceğini desteklemiştir. DSM 4' te ayrılmış bir kategori içinde olmaması ve ifade edilmemesi yetişkinlerde ayrılık kaygısının yalnızca çocuklarda gözlemlenen bir kaygı durumu olarak kategorize edilmesine sebebiyet vermiştir. Fakat yapılmış olan değişiklik sonucunda DSM 5'te ayrılık kaygısının hem çocuklarda hem yetişkinlerde ortaya çıkabileceğini belirtmektedir. DSM 4'te "Çocukluk Ayrılma Kaygısı Bozukluğu" nun bazı zamanlarda ergenlik dönemlerine dek sürebileceği, gerçekleşebilecek ayrılık olaylarına karşılık ayrılığı ve kaygı kapsayan olaylara karşılık olarak kaçınmanın eşlik etmesiyle uzun seneler boyunca devamlılık sağlayabileceği, çoğu kişide uzun süre gözlem sonucu olumsuz sonuçlar elde edildiği ifade edilmektedir. DSM 5'e göre ise "Ayrılma Kaygısı Bozukluğu" yaşamakta olan bireylerin önemsenecek sayıdaki bir kısmının ayrılık kaygısı bozukluğu belirtilerinin 18 yaşın sonrasında başlamakta olduğu ve bu duruma dayanarak ayrılık kaygısı bozukluğundaki yaş sınırının kaldırılmasının daha makul olduğu sonucuna varılmıştır. DSM 5'te "Kaygı Bozuklukları" olarak ifade edilen bölümün alt kategorisinde değerlendirilmekte olan "Ayrılma Kaygısı Bozukluğu" çocukların ve yetişkinlerin göstermiş oldukları belirti süreleri kapsamında ayrılmıştır. Yetişkinlikte en az altı

ay olarak, çocuk ve ergenlerde ise en az dört hafta olarak belirtilerdeki durumun gözlem şartı sağlanmıştır (APA,2007; APA,2013).

Ayrılma kaygısında çocuklar bağlanmış olduğu bireyden ayrılmakta, bağlanmış olduğu cisimden uzaklaşmakta zorluk çeker. Gelişim dönemine uygun olmayan şekilde fazla korkular ve kaygılar yaşaması olarak açıklanmaktadır (Gümüş, 2018). Ayrılık kaygısında kişilerin bağlanma figürleri, ayrılmaya karşı beklentisiyle alakalı fazla korku ya da endişe yaşama durumudur (APA, 2013).

Bu kişiler eş ya da çocuklarına fazlaca ilgi gösterir. Ayrılma anında net bir biçimde rahatsız olurlar. Bu durum çocuklu dönemdeki bir sorun olarak tanımlanmıştır fakat yapılan araştırmalarda çocukluk çağındaki ayrılık anksiyetesi bozukluğu, yetişkinlik dönemine taşınarak, bu dönemde bahsedilenden daha yaygın bir biçimde görüldüğü ifade edilmektedir (Manicavasagar ve Silove, 1997, Mayseless ve Scher, 2000). Yapılmış bir araştırmanın sonucuna göre; yetişkinlerde ayrılık anksiyetesi bozukluğu, yaşam boyunca görülmesinin oranı %6.6 olarak sonuç vermiştir. Uzmanlar genellikle yetişkinlerde ayrılık anksiyetesine dikkat edemeyebiliyorlar, bunun sebebi farklı bozukluklar ile karıştırılıyor olmasıdır. Bu nedenle de yetişkinlerde ayrılık anksiyetesinin beklenenden daha fazla olduğu görülmektedir (Çakmak,2016). Yetişkinlerde ayrılık kaygısı başlangıcı için çocukluğun ilk zamanlarındaki yaşlar olduğu bu nedenle de azalmasının daha mümkün olduğu söylenmektedir. Başlangıçtaki yaş daha geçse kişideki yoğunluk artma ve azalma gösterse bile belirtilerinin yetişkinlik döneminde de devam etme olasılığı daha da artmaktadır (Faal, 2018).

Yetişkinlikte Ayrılma Kaygısı

Çocukluk döneminde ortaya çıkan ayrılma kaygısı, yetişkinlik dönemine gelindiğinde bir nevi şekil değişimine uğramaktadır. Çocukluk döneminde, güvenli alandan ve bakım verenenden uzak kalma sonucunda sergilenen tepkilerin benzerleri yetişkinlik döneminde de kendini gösterebilmektedir. Bu durumda bireyler yakınlarının kötü bir olay yaşayacaklarına dair yoğun bir korku hissederler ve ayrılığa karşı önemli bir hassasiyet geliştirmişlerdir. Bebeklik döneminde bakım verenlerinden ayrı kalmaya yönelik olarak geliştirilen tepkiler, yetişkinlik döneminde bu kişilere ek olarak eş ve çocuklardan ayrı kalmaya yönelik olarak da gelişebilmektedir. Bireylerde görülen bu kaygı, çocukluk döneminde mide bulantısı, uyku sorunu, karın ağrısı gibi bedensel belirtilerle birlikte alt ıslatma ve tırnak yeme gibi davranışsal tepkilerle ortaya koyulmaktadır. Yetişkinlik dönemine bakıldığında ise bedensel semptomların yerine, yaygın anksiyete, panik bozukluk, agorafobi gibi kaygı bozukluklarının yaşandığı

görülmektedir. yetişkinlerde görülen ayrılma kaygısı beraberinde yaygın olarak anksiyete, uyum problemleri ve depresyonla birlikte görülmektedir (Manicavasagar ve ark., 2001).

Ayrılma Kaygısı Bozukluğu

Ayrılma kaygısı bozukluğuna dair tanı ölçütleri DSM-V’te şu şekilde açıklanmaktadır:

“A. Aşağıda yer alan belirtilerden en az üçünün bireyde var olması ile belirlenen, bireyin bağlanmış olduğu insanlardan ayrılması durumuyla ilişkili, gelişimsel açıdan uygunsuz olan ve yoğun bir şekilde yaşanan korku veya kaygı duyulması:

1. Bağlanılan kişiden veya evden ayrılma ihtimali olduğunda veya gerçekten ayrılma durumu gerçekleştiğinde sürekli olarak yoğun bir gerginlik hissetme

2. Bağlanılan başlıca bireyleri kaybedeceği, onların başlarına yıkım, yaralanma, hastalık ya da ölüm gibi kötü bir olay geleceği konusunda süreklilik arz edecek şekilde yoğun bir üzüntü yaşama

3. Bağlanılan başlıca bireylerden herhangi birinden ayrılmaya yol açacak, istenmeyen bir olay ya da durumun yaşanacağı ile ilgili olarak süreklilik arz edecek şekilde yoğun bir üzüntü yaşama

4. Yaşanılan ayrılma korkusu nedeniyle işe, okula veya herhangi başka bir yere gitmekten kaçınma, evden uzaklaşma ve dışarı çıkma konusunda isteksiz olma ve reddetme

5. Ev veya başka bir yerde yalnız kalmaktan veya bağlanılan başlıca bireylerle birlikte olamama ihtimalinden kaynaklı olarak süreklilik arz edecek şekilde yoğun bir korku hissetme ve isteksizlik yaşama

6. Kendi evi dışındaki bir ortamda veya bağlanılan başlıca bireylerin yanında olunmadığında uykuya dalmaya karşı çıkma veya bu konuda isteksizlik sergileme

7. Tekrarlayıcı bir şekilde ayrılma kaygısını içerisinde barındıran karabasanlar ve kabuslar görme

8. Bağlanılan başlıca bireylerden ayrılma ihtimali olduğunda veya gerçekten ayrıldığında somatik (bedensel) belirtiler ortaya koyma (kusma, karın ağrısı, baş ağrısı gibi)

B. Bireyde görülen bu kaçınma, korku ve kaygı durumu süreklilik arz eder, çocukluk ve ergenlik döneminde minimum dört hafta, yetişkin bireylerde ise en az altı ya devam eder.

C. Görülen bu bozukluk klinik olarak belli bir probleme ve sıkıntıya veya toplumsal yaşamda, okul hayatında, iş hayatında veya birey için önemli olan diğer alanlarda işlevsellikte azalmaya yol açar.

D. Görülen bu bozukluk, otizm hastalığı dahilinde, değişime karşı yoğun direnç gösterme durumunda kaynaklı olarak evden ayrılmayı istememeye, psikoz sonucunda ortaya çıkan ayrılma ile ilgili varsanı veya sanrılara, agorafobi durumunda güvenilir bir birey olmadan dışarı çıkmayı istememeye, yaygın anksiyete bozukluğunda bireyin önem verdiği diğer bireylerin başlarına gelecek olumsuz durumlardan kaynaklı olarak kaygılanmaya veya hastalık kaygısı bozukluğunda bir rahatsızlığın olduğuna dair kaygı yaşamaya bağlı olarak açıklanamaz.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

6 Şubat depreminde yakını kaybeden öğretmenlerin ayrılık kaygı düzeylerinin araştırılması amacıyla yapılmış olan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini 2022-2023 eğitim öğretim yılının Nisan ayında Malatya ilinde görev yapmakta olan ve 6 Şubat depreminde yakını kaybeden 225 öğretmendir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

		f	%
Yaş	25-35	110	48,89
	36-45	82	36,44
	46 ve üzeri	33	14,67
Cinsiyet	Kadın	112	49,78
	Erkek	163	72,44
Medeni Durum	Evli	98	43,56
	Bekâr	79	35,11
	Diğer	48	21,33
Memleketiniz	Deprem bölgesinde	113	50,22

	Deprem bölgesi dışında	112	49,78
Depremde kayıp sayınız?	1	136	60,44
	2	57	25,33
	3	22	9,78
	4 ve daha fazla	10	4,44
Toplam		225	100,0

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerden %48,89'u 25-35 yaşları arasındadır. Öğretmenlerden %72,44'ü erkek, %43,56'sı evlidir. Öğretmenlerden %50,22'sinin memleketi deprem bölgesinde yer almaktadır. Öğretmenlerden %60,44'ü 6 Şubat depreminde 1 yakını kaybederken, %25,33'ü 2, %9,78'i 3, %4,4'ü ise 4 ve daha fazla yakını kaybetmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Yetişkinlerde Ayrılık Anksiyetesi Ölçeği” kullanılmıştır. Yetişkinlerde ayrılık anksiyetesi, Manicavasagar, Silove, Wagner ve Drobny'in geliştirdiği, yetişkin ayrılma anksiyetesine ilişkin bir öz-bildirim anketidir. YAA'nin geliştirilmesinde, Manicavasagar, Silove ve Curtis'in geliştirmiş olduğu, yetişkinlikteki ayrılma anksiyetesini değerlendiren, bir yarı-yapılandırılmış görüşme olan ASA-SI (The Adult Separation Anxiety Semistructured Interview), yetişkinlikteki AAB için taslak bir tanı oluşturmak amacıyla “altın standart” olarak kullanılmıştır. ASA-SI ile yetişkin AAB'nin tanısını koymada optimal düzeylerde puanlayıcılar-arası tutarlılığa (%100) ulaşılmıştır. YAA, ASA-SI'da yer alan maddelere özdeş maddeler üzerine temellendirilmiştir. Her madde 4 puanlık bir ölçek üzerinde puanlanmıştır. Sıfır puan “bu durumla hiç karşılaşmadım” anlamına gelirken, 3 puan “bu durumla sıklıkla karşılaşıyorum” anlamındadır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde SPSS 24.0 istatistiksel veri analiz programı kullanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak alınmıştır. Değişkenler arasındaki anlamlılık durumunu belirlemek amacıyla t Testi ve Anova testi uygulanmıştır.

Bulgular

Araştırmada öğretmenlerin demografik özellikleri ve 6 Şubat depreminde yaşadıkları ile ilgili bilgiler ayrılık anksiyetesi yaşama durumları ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 2. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Ayrılık Anksiyete Düzeyleri

Yaş	N	Ort	Ss	F	P
25-35	110	3,625	0,825	0,987	0,001
36-45 yaş	82	3,224	0,642		
46 ve üzeri	33	3,162	0,699		
Toplam	225				

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları ile ayrılık anksiyete düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Ayrılık Anksiyete Düzeyleri

Cinsiyet	N	Ort	Ss.	F	p
Kadın	112	3,925	0,999	1,625	0,001
Erkek	113	4,260	0,850		
Toplam	225				

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri ile ayrılık anksiyete düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Ayrılık Anksiyete Düzeyleri

Medeni durum	N	Ort	Ss.	F	p
Evli	98	3,625	0,821	0,425	0,053
Bekâr	79	3,221	0,774		
Diğer	48	3,445	0,801		

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumları ile ayrılık anksiyete düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 5. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Ayrılık Anksiyete Düzeyleri

Memleketiniz	N	Ort	Ss.	F	p
Deprem bölgesinde	113	4,525	0,826	0,999	0,037
Deprem bölgesi dışında	112	3,401	0,629		

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin memleketlerinin deprem bölgesinde olma durumu ile ayrılık anksiyete düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Tablo 6. Öğretmenlerin Depremde Yaşadıkları Kayıp Sayısına Göre Ayrılık Anksiyete Düzeyleri

Kayıp	N	Ort	Ss.	F	p
1	136	2,629	0,741	1,254	0,046
2	57	3,322	0,762		
3	22	4,110	0,473		
4 ve daha fazla	10	4,360	0,994		

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin depremde kaybettikleri yakınlarının sayısı ile ayrılık anksiyete düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin yaşları ile ayrılık anksiyete düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile ayrılık anksiyete düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin medeni durumları ile ayrılık anksiyete düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Öğretmenlerin memleketlerinin deprem bölgesinde olma durumu ile ayrılık anksiyete düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin depremde kaybettikleri yakınlarının sayısı ile ayrılık anksiyete düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Kaynakça

- Amerikan Psikiyatri Birliği (2007). Ruhsal bozuklukların tanısal ve sayımsal el kitabı. (Çev. Ertuğrul Köroğlu). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Amerikan Psikiyatri Birliği (2013). Tanı Ölçütleri Başvuru Kitabı. (Çev. Ertuğrul Köroğlu). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Faal, R. (2018). Panik Bozukluk Tanısı Olan Bireylerde Öz-Yeterlilik Bilincinin Terkedilme Şeması ve Ayrılık Anksiyetesi ile İlişkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. T.C. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Manicavasagar, V., Silove, D., Rapee, R., Waters, F. ve Momartin, S. (2001). ParentChild Concordance For Separation Anxiety: A Clinical Study. *Journal of Affective Disorders*, 65(1), 81-84.
- Manicavasagar, V., Silove, D., Rapee, R., Waters, F., & Momartin, S. (2001). Parent–Child Concordance For Separation Anxiety: A Clinical Study. *Journal Of Affective Disorders*, 65(1), 81-84.
- Mayseless, O. ve Scher, A. (2000). Mother’s Attachment Concerns Regarding Spouse And Infant’s Temperament As Modulators Of Maternal Separation Anxiety. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41 (7), 917-925.
- Namdar, A. (2019). Türkiye’de Yaşayan İranlı Sığınmacı ve Mülteci Kadınlarda Kaygı Düzeyi ve Kaygıyı Etkileyen Faktörler, Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tekin, I. (2018). “Savunmacı Kötümserliğin Akademik Başarı, Bilişsel Esneklik, Kaygı ve Kişilik Açısından İncelenmesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ulutaş, K. (2018). Lise Öğrencilerinin Anne Baba Tutum Algıları ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünlü, M. (2014). Geometri Başarısını Etkileyen Faktörler: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Vijaya Manicavasagar vd., *Continuities of separation anxiety from early life into adulthood*, *Journal of anxiety disorders*, 2000, 14(1), s.1-18
- Yalçınkaya, N. (2011). İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları ile Sınav Kaygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Yılmaz, Ö. (2018). Okul Öncesi Çocuklarda Oyun Terapinin Ayrılık Kaygısı Üzerine Etkisinin Değerlendirilmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bülent Ecevit Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.

Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Değerlendirilmesi

Faruk KASAPBAŞIOĞLU¹

Sevinç CERRAH²

Mehmet BALIK³

Oğuz YILDIZ⁴

Öz

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Malatya ilinde 2023 yılı Nisan ayında görev yapmakta olan 350 öğretmendir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Maslach Tükenmişlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde SPSS 24,0 programı kullanılmıştır. Öğretmenlerin yaşları ile tükenmişlik ölçeği alt boyutlarından duygusal tükenme arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin yaşları ile tükenmişlik ölçeği alt boyutlarından duyarsızlaşma arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken, duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin yaşları ile tükenmişlik ölçeği bütün alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin eğitim durumları ile tükenmişlik ölçeği alt boyutlarından duyarsızlaşma ve kişisel başarı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken, duygusal tükenme alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin depremden etkilenme durumları ile tükenmişlik ölçeği

¹ Akçadağ Halk Eğitim Merkezi, Akçadağ/Malatya, farukkasapbasioglu@outlook.com.

² Akçadağ Anadolu İmam Hatip Lisesi, Akçadağ/Malatya, scerrah8585@gmail.com.

³ Akçadağ Halk Eğitim Merkezi, mehme_t801@hotmail.com. Orcid: 0000-0002-6731-7200.

⁴ Akçadağ Halk Eğitimi Merkezi ve ASO Müdürlüğü, Akçadağ/Malatya, oguz44yildiz44@gmail.com. Orcid: 0000-0002-7105-9363

alt boyutlarından duygusal tükenme alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Öğretmen, Tükenmişlik

Evaluation of Teachers' Burnout Levels

Abstract

In this study, which was conducted to evaluate the burnout levels of teachers, the survey model, which is one of the quantitative research methods, was used. The sample of the research is 350 teachers working in Malatya in April 2023. Maslach Burnout Scale was used as a data collection tool in the research. SPSS 24.0 program was used in the analysis of the data of the research. While there is no statistically significant difference between the ages of the teachers and emotional exhaustion, which is one of the sub-dimensions of the burnout scale, there is a significant difference between the sub-dimensions of depersonalization and personal achievement. While there is no statistically significant difference between the ages of the teachers and depersonalization, which is one of the sub-dimensions of the burnout scale, there is a significant difference between the emotional exhaustion and personal achievement sub-dimensions. There is a significant difference between the ages of the teachers and all sub-dimensions of the burnout scale. While there is no statistically significant difference between the educational status of teachers and the sub-dimensions of burnout scale, depersonalization and personal achievement, there is a significant difference between the sub-dimensions of emotional exhaustion. While there is no statistically significant difference between the earthquake exposure of the teachers and the emotional exhaustion sub-dimension of the burnout scale, there is a significant difference between the depersonalization and personal achievement sub-dimensions.

Keywords: Education, Teacher, Burnout

Giriş

Birey, hayatın çoğu kısmında güçlüklerle dolu bir manzara ile karşı karşıyadır. Karşılaştığı bu güçlükler kişinin doğal düzenini değiştirerek, bir açıdan yaşamsal sürecin devamlılığı için şart olan enerjiyi ortaya çıkarırken, kişinin enerjisini tümüyle emebilir bu da kişiyi ne yapacağını bilmeyen bir duruma getirebilir. Tükenmişlik, genellikle kişilerle sık

bağlantı içerisinde olan mesleki gruplarda fark edilen, çalışanların yaşadığı stres ile baş edememe neticesinde psikolojik, fizyolojik ve duygusal tükeniş ile beliren bir haldir. Tükenmişlik konusunda önemli bir yere sahip olan Freudenberger ile ilk defa sözü edilen tükenmişlik yıpranış, başarısız olma motivasyon kaybı gibi durumları beraberinde getiren tükenme biçimi olarak ifade edilmiştir. Farklı meslek alanlarında çalışan bireyler, örgütsel yapıları ve çalışma şartları nedeniyle fazla derecede stres sahibidir. Eğitimcilerin genel olarak farklı meslek gruplarında çalışan bireylerin sahip olduğu ortalama stres seviyesinden daha çoğuna sahip oldukları belirlenmiştir (Işıkhana, 2004). Eğitim çalışanlarının genelinde farklı meslek gruplarına kıyasla daha yüksek oranda tükenmişlik durumunun sebepleri; eğitim öğretim sürecinde öğrenci eğitimci ve okul-aile arası zıtlasmalar, öğrencilerin disiplinsel boyuttaki durumları, mevcudu fazla derslikler, eksik fiziki şartlar, bürokratik meslek yoğunluğu, maaşların az oluşu, meslekte uzmanlık kazanma yolculuğunun mevcut olmayışı, toplumun yaptığı baskılar ve eleştirici tavırlar, mükâfatlandırma vb. gibi durumlar bunlara örnek verilebilecek birkaç sebeptir. (Çokluk, 1999).

Tükenmişlik

Tükenmişlik kavramı gönüllü olarak çalışan sağlık çalışanlarının arasında görülebilen yorgunluk, hayal kırıklıkları ve işi bırakma ile sonuçlanma şeklinde karakteristik bir hal alan durumu tanımlamak amacıyla Freudenberger tarafından ortaya atılmış, daha sonraki yıllarda Maslach ve Jackson tarafından geliştirilmiştir (Kaçmaz, 2005). Tükenmişlik kavramının en yaygın tanımı, Maslach Tükenmişlik Envanterini geliştirmiş olan Christina Maslach'a aittir. Maslach'ın tanımına göre tükenmişlik, işi gereği insanlarla yoğun bir ilişki içerisinde olanlarda görülen duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissidir. İş hayatı yoğun geçen bireylere birinci dereceden tehdit olarak olabilen tükenmişlik hissi bireylerin diğer bireylere nazaran daha enerjisi bitmiş şekilde davranmalarına neden olmaktadır (Kaya, 2014).

Duygusal kaynaklarını tamamen tüketen ve bu kaynakları tekrar yenilemek isteyen bireylerin çalışma ortamında, özel ve sosyal yaşamında hoşnutsuzluk meydana gelmektedir. Tükenmişlik iş doyumunu, yorgunluk veya yıpranma gibi duygularla karıştırılmamalıdır. Tükenmişlik, bireylerin hayatlarında ters giden bir durum söz konusu olduğunda ve bu duruma inanmayı reddettiği durumlarda gelişmektedir. Tükenmişlik olgusu duygusal, zihinsel ve fiziksel yorgunluğu temsil eden, zamanla ve gizlice gelişen bir süreç olması nedeniyle her tükenmişlik dönemi kendi özelliklerine göre değerlendirilmeli ve incelenmelidir. Bu

değerlendirmelerin birbirini izlemesi, tükenmişlikte erken tanı ve önleme uygulamaları açısından önemlidir (Arı ve Bal, 2008).

Tükenmişliğin Boyutları

Tükenmişlik olgusu, Maslach tarafından üç alt boyutta ele alınmıştır. Bu boyutlar Duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük başarı hissi şeklinde ifade edilebilmektedir (Onay ve Kılıcı, 2011).

Duygusal Tükenme

Duygusal tükenme, bir kişinin enerjisinin minimum düzeye düşmesidir. Bu durumu yaşamakta olan bireylerde gözlemlenmekte olan en belirgin durum; çalışanların duygusal açıdan kendilerini işlerine verememeleri şeklinde ortaya çıkmaktadır. Duygusal tükenmişlik yaşayan bireyler duyarsızlaşarak hizmet sundukları kişiler ile aralarında negatif enerji oluşmasına ve istem dışı tavırlar ortaya çıkmaktadır. Duygusal tükenme, basitçe deneyimlenen bir şey değildir. İş yükü ile başa çıkmanın bir yolu olarak, bir bireyin işinden duygusal ve bilişsel olarak uzak durması için eylemler yapılmasını tetiklemektedir. İnsani hizmetler içerisinde işin gerektirdiği duygusal talepler, bu hizmetleri sağlayan kişinin hizmet alanlarına ait ihtiyaçları karşılama ve onlara cevap verme kapasitesini tüketebilir (Çelik ve Tuğrul, 2002).

Duyarsızlaşma

Çalışanlar diğer bireylere karşı olan güven hisleri ile birlikte onlara karşı olan inançlarını yitirmeleri karşısında çalışmakta oldukları iş ve iş yerinde bulunmakta olan bireylere karşı tutumları soğuk ve uzak bir tutum sergileyebilirler. Duyarsızlaşma ile birey tükenme ve hayal kırıklığı durumundan kendini koruma arzusu içerisine girer, kendisini benzersiz, diğer insanları çekici kılan nitelikleri aktif olarak göz ardı ederek, kişi ve hizmet alıcıları arasında mesafe bırakır. Duyarsızlaşmaya neden olan unsurlar, bir kişinin işinde kişisel olmayan nesnelere kabul edildiklerinde, daha yönetilebilir özelliğe sahiptir. İnsani hizmetlerin dışında insanlar bitkin ve cesaretsiz kaldıklarında, kayıtsızlık veya alaycı bir tutum geliştirerek bilişsel uzaklaşmaya neden olmaktadır. Uzaklaştırma, çeşitli örgütsel ve mesleki ortamlarda gerçekleştirilen tükenmişlik araştırmalarında, duygusal tükenme ile sinizm arasında güçlü bir ilişkiye sahip olan ve duygusal tükenmeye yönelik ani bir tepkidir (Ören ve Türkoğlu, 2006).

Düşük Başarı Hissi

Düşük başarı hissi tükenmişlik olgusunun bir faktörüdür. Çalışanların kendilerinde yetersiz ve başarısız olma hissi, motivasyonlarındaki düşüklük, işteki verimliliklerinde görülen azalma gibi bir takım belirtiler düşük başarı hissini işaret etmektedir (Demirel ve Derin, 2012).

Düşük başarı hissini tükenmişliğin diğer iki yönü ile ilişkisi biraz daha karmaşıktır. Bazı durumlarda, bir dereceye kadar tükenme, sinizm ya da ikisinin bir birleşimi gibi bir işleve sahip olduğu görülmektedir. Duygusal tükenme veya duyarsızlaşmaya katkıda bulunan kronik, çok fazla faktörü barındıran bir çalışma ortamının, bireylerin etkinlik duygusunu yıpratma eğilimi bulunmaktadır. Ayrıca, duygusal tükenme veya duyarsızlaşma etkinliği etkilemektedir. Birey kendini yorgun hissettiğinde veya ilgisiz olduğu kişilere yardım ederken başarı hissi kazanması daha zor hale gelebilmektedir (Maslach, vd. 2001).

Tükenmişlik Belirtileri

Tükenmişlik yalnızca bir sebepten dolayı ortaya çıkan bir durum değildir ve tükenmişlik sendromuna sahip olan bireylerin tükenmişlik sendromu olduklarının anlaşılabilen belirtiler vardır. Tükenmişliğin fiziksel belirtiler, zihinsel belirtiler, duygusal belirtiler ve davranışsal belirtiler olmak üzere dört belirtisi bulunmaktadır (Maslach ve Leiter, 2016).

Fiziksel Belirtiler

Fiziksel olarak tükenmişlik belirtileri, sürekli yorgunluk, bitkinlik hissi, uyuşukluk, sürekli baş ağrısı, yüksek kolesterol, kilo kayıplarının yaşanmasıdır. Bunlara ek olarak genel olarak ortaya çıkan ağrı ve sızılarla yoğun bir biçimde gözlemlenen soğuk algınlıkları, grip olmanın yanı sıra daha ileri seviyede kendini gösteren solunum yetmezliği ve koroner kalp rahatsızlıklarının artışı olarak nitelendirilebilmek mümkündür (Işıkkhan, 2016).

Zihinsel Belirtiler

Zihinsel açıdan bakıldığı zaman tükenmişliğin belirtilerini bireylerin yapmış oldukları işe dair doyumsuzluk ile birlikte gerek kendine gerekse de faaliyet göstermekte oldukları işyerleri ve çevresine karşı genel bir negatifik durumu halinde bir davranış sergilemektedirler. Bu gibi tutumların sonuçlarında ise işten ayrılmalar, ciddiye almama veya ihmalkârlık gibi durumlar ortaya çıktığını ifade edilebilir (Işıkkhan, 2016).

Duygusal Belirtiler

Tükenmişlik sendromunda en belirgin olan duygusal belirtiler bireylerdeki duygusuz davranışların ortaya çıkması, diğer bireyleri eleştirmeye başlamaları, hayal kırıklıkları yaşamaya başlaması, çabuk sıkılma, konsantrasyonda yaşanan zayıflamaları, aşırı alınganlık ve umutsuzluğa kapılma, endişe ve yabancılaşarak yalnız kalma düşüncesidir (Ören ve Türkoğlu, 2006).

Davranışsal Belirtiler

Bireylerin diğer bireyler ile vakit geçirme süreleri minimuma inerek, yapmış oldukları işlerde yavaşlık ve zaman zaman görev yerlerinde bulunmama gibi davranışlarda bulunmaları bu belirtilerden bazılarıdır. Bunların yanı sıra kayıtları eksik tutma, diğer bireylere şüpheli bir tavır sergileme, gerek evde gerekse iş yerinde diğer bireyler ile diyaloglardan kaçınma ve belirli aralıklarla gözyaşı ve duygusal patlamalar yaşamaları bireylerin davranışsal olarak tükenmişlikte davranışsal belirtiler olarak sıralanabilir. Tükenmişlik davranışsal belirtileri arasında ayrıca hata yapmak, işleri ertelemek, işe geç gelmek, izin almadan veya hastalık sebebiyle işe gelmemek, işi bırakma eğilimi göstermek de bulunmaktadır. Yine bu belirtilere ek olarak hizmetin niteliğinde bozulma, iş veya iş dışı çevreyle ilişkilerin bozulması, kaza ve yaralanmalarda artış, meslektaşlara ve hizmet verilen bireylere karşı alaycı tavır tutunmak, iş yerine başka şeylerle vakit geçirmek, örgüte ilginin azalması gibi tutumlar da davranışsal belirtiler olarak vurgulanabilir (Ören ve Türkoğlu, 2006).

Tükenmişliği Etkileyen Faktörler

Tükenmişlik olgusunun meydana gelmesinde bireylerin kişisel özelliklerinin rolü olmasına rağmen çalıştıkları kurumdan kaynaklı koşullar ve özellikler de bu konuda önem arz etmektedir (Havle vd. 2008).

Bireysel Faktörler

Tükenmişlik olgusunu etkileme hususunda bireysel olarak etki etmekte olan faktörleri bireyin sahip olmuş olduğu bir takım durumlar dâhilinde tükenmişliğe dair zemin hazırlamakta olan veya var olan bir tükenmişlik sendromunu daha da arttırıcı gibi hallerde ise tükenmişliği ve tükenmişliğe dair etkileri azaltıcı bir rolü üstlenmekte olan özellikleri ifade ettiğini söylemek mümkündür (Havle vd. 2008).

Kişilik Özellikleri

Kişilik özellikleri bir bireyin tükenmişlik sendromuna kapılmaması adına kişilik donanımı ve elinde bulunmakta olan imkânları kullanabilmesi ile yakından bir ilişki içerisindedir. Bu durum karşısında bireyin kişisel özellikleri tükenmişlikten korunabilmek açısından yeterlilik seviyesini de belirleyebilmekte ve bireyin değişimler karşısında kendini uygun bir biçimde tekrardan revize ederek programlayabilme yetisine bağlı olduğu söylenebilir. Bireyler yenilenmiş olan koşulları kabullenebilmek, değişim şartlarını görmeye gayret göstermek ve esnek bir biçimde problemler karşısında başa çıkabilme konusunda önemlidir. Bu durum karşısında ise bireyin yetersiz kalması ve kendinde bir eksiklik hissine kapılması durumunda olayların yaratmış olduğu daha yoğun bir stres hali çıkmaktadır. Tükenmişlik sendromunun bireyin üzerindeki yoğun hissiyatının derecesini veya ne denli bir yoğunlukta olduğunu yaşayıp yaşamamak ise yine bireyin kendi yaşantısını etkilemekte olan diğer olaylar üzerindeki bireysel denetimleri ile de ilişkisinin var olduğu söylenebilir (Kulaklıkaya, 2013).

İşkolik Olmak

Bir kurumda çalışmakta olan bireyin iş yerinde aşırı sürelerde zaman geçirmesi ve devamlı olarak işi ile meşgul olması, işe karşı duyulmakta olan bir bağımlılık halini ifade etmekte olan işkoliklik olgusunu tarihte ilk olarak 1971’de Oates tarafından ortaya konmuştur. Oates, işkolikliği işe ve çalışmaya olan aşırı düşkünlük olarak açıklamıştır (Kulaklıkaya, 2013).

Bireysel Beklentiler

Bireylerin çalıştıkları kurumlarda ve mesleki açıdan beklentilerinin de tükenmişlik konusunda artırıcı ya da azaltıcı bir role sahiptir. Bireysel beklentilerin yanı sıra gerek iş gerekse de özel hayat arasında sağlıklı bir denge kuramamak, iş hayatının gerçekleri ile beklentilerden doğan uyumsuzluklar ve hayal kırıklıkları da tükenmişlik olgusunda önemli bir rol oynayabilmektedir. Bireylerin çalıştıkları kurum ile yaptıkları faaliyetlerin bireysel özellikleri ile uyumlu olmaması da bireylerin tükenmişlik yaşamalarına sebep olabilir (İnce ve Şahin, 2015).

Demografik Faktörler

Çalışanların tükenmişlik durumu yaşamasında bireysel ve örgütsel birçok faktör etkilidir. Demografik faktörler, yaş, cinsiyet, medeni durum, çalışma süresi olmak üzere dört başlıkta ele alınmaktadır.

Yaş: Bireyin tükenmişlik durumu yaşamlarında en önemli faktörlerden olan yaş ve mesleki tecrübe arttıkça tükenmişlik oranı azalabilmektedir (Çalgan, vd., 2009).

Cinsiyet: Tükenmişlik ile ilgili yapılan çalışmalarda cinsiyet farklılıklarının tükenmişlik seviyesinde etkili olduğu tespit edilmiştir (Demir, vd. 2015).

Medeni Durum: Çalışan bireylerde medeni durum hali tükenmişlik sendromunu etkilemekte olan bir faktör olarak kendini gösterebilmektedir. Hiç evlenmemiş ya da evlenip boşanmış bireyler ile evlenmiş fakat çocuk sahibi olmamış bireyler ile evli ve çocuklu olan bireylere göre duygusal açıdan tükenmişlik hislerinde farklılıklar olabilmektedir (Arı ve Bal, 2008).

Çalışma Süresi: Tükenmişlik düzeyini etkileyebilen bir diğer değişken de bireylerin işte çalışma süreleridir. Çalışma süresinin yükselmesi bireyde oluşabilecek yorgunluk hissi ile birlikte tükenmişliğe yol açabilir (Demir, vd. 2015).

Örgütsel Faktörler

Tükenmişlik olgusuna etki eden faktörlerden öne çıkan diğer unsurlar örgütsel faktörlerdir. Örgütsel faktörler arasında, iş yükü, yapılmakta olunan işin niteliği, rol belirsizliği ve çatışması, ödül ve ceza, kararlara katılamama ve sosyal destek eksikliği gibi faktörler bulunmaktadır (Arı ve Bal, 2008).

Aşırı İş Yükü: Aşırı iş yükü, insanların işin gereklerini yerine getirme kapasitelerini azaltarak tükenmişliğe sebep olabilmektedir. Böylesi bir aşırı yüklenme kronik bir iş durumu olduğunda, dinlenme, iyileşme ve dengeyi yeniden kurma konusunda çok az fırsat bulunmaktadır. Bunun yanı sıra sürdürülebilir ve yönetilebilir bir iş yükü, yeni faaliyet alanlarında etkili olmak için mevcut becerileri kullanma ve geliştirmede fırsatlar sunabilir (Sürgevil ve Budak, 2005).

İşin Niteliği: Tükenmişlik olgusunu etkileyen diğer bir faktör ise işin niteliğidir. İşin niteliğinin kapsadığı etmenler, bireyin yeteneği, var olan becerilerini iyi şekilde kullanabilme, bireyin sorumluluk alabilme yetisi, yaratıcı fikirleri ortaya koyabilmesi, yeniliklere açık olunması, yapılan faaliyet noktasında bireyin tutumu ve becerileri hususunda zenginliği ve sorunları çözebilme kabiliyetinin var olmasıdır. İşin niteliği yükseldikçe genel anlamda işe doyum da yüksek olmaktadır (Arı ve Bal, 2008).

Rol Belirsizliği/Çatışması: Bireylerde rol belirsizlikleri, yaptıkları işlerin karşılığında aslında kendilerinden tam anlamıyla neyin istendiğini, kavrayamama ya da beklenenle aslında neyin yapılması gerektiğine dair oluşan düşüncelerin birbirleri ile zıt olması durumudur. Bireyler, rollerinin ya da kendilerinden istenmekte olunan işlevlerin ne olduğu hakkında olamadıkları durumda rol belirsizliği ortaya çıkmaktadır. Rol belirsizliği, bir görevin bir bireye verilmesi halinde bu görevi yerine getirebilmesi için bireye gerekli olan verilerin tam olarak verilmemesi halini de ifade etmektedir. Bu sebeple de birey, kendinden istenenin ne olduğu hakkında bir bilgiye sahip olmaması ve yapılacak olan işin nasıl yapılacağını doğru bir biçimde kavrayamamakta olduğudur (Sürgevil ve Budak, 2005).

Ödül/Ceza

Ödül alanı, güçlendirme davranışını şekillendirme gücünü ifade etmektedir. Yetersiz tanınma ve ödüllendirme insanların tükenmeye karşı savunmasızlığını artırmaktadır. Çünkü hem işi hem de çalışanları değersizleştirir ve verimsizlik duygularıyla yakından ilişkilidir. Buna karşılık, ödül boyutunda kişi ile iş arasındaki tutarlılık, hem maddi ödüller hem de içsel memnuniyet için fırsatlar olduğu anlamına gelmektedir. Bir örgüt içerisinde çalışan birey ile faaliyet göstermiş olduğu vazife arasında ödüllendirme hususunda bir uyumun var olması birey tarafından örgüte yapılmış olunan katkılarının karşılığında verilmiş olan ödülün yeterliliğini sarf etmiş oldukları emek ile orantılı bir şekilde bağdaştırıp değerlendirmeye koymaktadırlar. Bireyler çalıştıkları işlerde ortaya koydukları emek büyük olunca beklenen ödülünde büyük olması ya ad tersi bir durumda ona göre bir beklenti içerisinde girilmektedir. Bireylere verilecek ödüllerin aşırı ya da yetersiz olması bireyde bir tükenmişlik oluşturabilmektedir (Arı ve Bal, 2008).

Kararlara Katılmama

Örgüt içerisinde alınan kararlar ile ilgili örgütün bireylere bir bilgi aktarımının var olmaması durumunda çalışan bireylerin örgütün şeffaflığının var olduğuna dair şüpheli yaklaşımlarda bulunarak organizasyon ile ilgili olarak düşünceleri zedelenebilecektir. Bu durum karşısında bireylerin çalıştıkları kurumda başarı konusunda şüphe oluşabilecektir (Özyolcu, 2015).

Sosyal Destek Eksikliği

Kurum bünyesinde çalışan bireylerin aralarındaki iş ilişkilerinin devamlılığının sağlanması, bireyin çevresindekiler ile ilişkilerinde yaşadığı sorunlar karşısında tükenmişlik yaşamaması için ona destek sağlanması gerekmektedir. Birey sosyal destek ile kendi duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilmekte ve çevresindeki insanlar ile ilişkileri normal seyirde devam etmektedir. Sosyal destek ayrıca bireyler arasında dayanışmanın artmasını da sağlamaktadır (Dinibütün, 2013).

Tükenmişlikle Başa Çıkma Yöntemleri

Tükenmişlik; iş tatminsizliği, düşük örgütsel bağlılık, işe devamsızlık, işten ayrılma niyeti ve çalışan devir hızı olmak üzere çeşitli olumsuz tepkiler ve işe ait geri çekilme biçimlerinde ortaya çıkmaktadır. Tükenmişlik durumu yaşayan birey çalıştığı kurumda yaşadığı sorunlar sebebiyle işten ayrılma meylili içerisine girebilir. Tükenmişlik durumunda işine devam eden bireyin yaptığı işlerden verim elde edilmesi ve o işten kalite beklenmesi de oldukça zordur. Tükenmişlik, işteki olumlu deneyimler ve fırsatları azaltması sebebiyle azalan iş tatmini ve işe ya da kuruma olan bağlılığın azalmasına sebep olabilmektedir (Maslach ve Leiter, 2016).

Tükenmişlikle başa çıkma, tükenmişlik durumu yaşayan bireylerin bu durumdan zarar görmemeleri açısından önem arz etmektedir. Bu sebeple kişilerin tükenmişlikle başa çıkma yöntemleri ile ilgili bilgi sahibi olması ve bu yöntemleri mümkün olduğunca uygulamaya çalışması gerekmektedir. Çünkü tükenmişlik, birey yaşamının her aşamasında ortaya çıkabilir ve birçok olumsuzluğa sebep olabilir. Bu alanlardan biri de, kişinin iş yaşamıdır (Kaçmaz, 2005).

Tükenmişlik durumu bir kurum ve bu kuruma bağlı bireyler açısından önemli sayılabilecek sorunlara sebep olabilmesinden dolayı, bu durum ile mücadele edilmesi gerekmektedir. Tükenmişlik sendromu ile başa çıkabilmek amacıyla uygulanacak yöntemler bireysel olabileceği gibi örgütsel boyutta önlemler de alınabilmektedir. Tükenmişlik durumunun oluşmasına sebep olabilecek faktörlerin önceden belirlenmesi ve bu doğrultuda da önlemlerin alınması gerekmektedir. Tükenmişlik ile başa çıkılmasının başarılı olabilmesi için tükenmişlik durumunun erken aşamalarda fark ederek müdahale edilmesi gerekmektedir (Kaçmaz, 2005).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini Malatya ilinde 2023 yılı Nisan ayında görev yapmakta olan 350 öğretmendir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

		n	(%)
Yaş	30 ve altı	172	49,14
	31-40	111	31,71
	41 ve üzeri	67	19,14
Cinsiyet	Erkek	191	54,57
	Kadın	159	45,43
Medeni Durum	Bekar	164	46,86
	Evli	186	53,14
Eğitim Durumu	Lisans	194	55,43
	Yüksek Lisans	123	34,14
	Doktora	33	9,43
Depremden etkilenme düzeyiniz	Az	99	28,29
	Orta	163	46,57
	Çok	88	25,14

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerden %49,4'ünün yaşı 30 ve altıdır. Öğretmenlerden %57,57'si erkek, %53,14'ü evli, %55,43'ü lisans mezunudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerden %46,57'si depremden orta düzeyde, %28,29'u az, %25,14'ü ise çok düzeyde etkilenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Maslach Tükenmişlik Ölçeği kullanılmıştır. Maslach tükenmişlik ölçeği 1981 yılında Maslach ve Jackson tarafından oluşturulmuştur

(Maslach ve Jackson, 1981). Ölçeğin Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenirlik çalışması ise Ergin ve arkadaşları tarafından yapılmıştır (Ergin, 1992). Envanter 22 maddeden oluşmaktadır ve her madde beş dereceli Likert tipi değerlendirme içerir. Maslach tükenmişlik ölçeğinin, Türkçeye uyarlaması sırasında bazı değişiklikler yapılmıştır. En önemlisi olan 7 basamaklı olan yanıt seçeneklerinin 5 basamağa azaltılmıştır. Sonuç olarak Türkçede cevap seçenekleri "hiç bir zaman, çok nadir, bazen, çoğu zaman, her zaman" şeklinde düzenlenmiştir. Maddeler sırasıyla şu şekilde puanlanmaktadır: hiçbir zaman 0, her zaman 4 puan. Ölçeğin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissi gibi üç alt boyuttan oluşmaktadır. Hepsinin puanı ayrı ayrılıkta değerlendirilir. Duygusal tükenme puanı ölçekte olan 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20 numaralı soruların, duyarsızlaşma 5, 10, 11, 15, 22 numaralı soruların, kişisel başarı ise 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21 numaralı soruların cevaplarından hesaplanır ve sırayla 0-36, 0-20, 0-32 arasında puanlanırlar. Duygusal tükenme alt ölçeği; iş hayatında aşırı yüklenmiş kişilerin tüketilmiş olma duygularını tanımlar. Duyarsızlaşma alt ölçeği; kişinin hizmet verdiği insanlara karşı katı, soğuk, ilgisiz ve duygudan yoksun bir şekilde davranmasını ifade eder. Kişisel başarı alt ölçeği; yaptığı iş ile ilgili kendisini yeterli, başarılı görme duygularını tanımlar. İlk iki alt ölçeklerin yüksek puanları, üçüncü alt ölçeğin ise düşük puanı tükenmişliği gösterir

Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerinin analizinde SPSS 24,0 programı kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki anlamlılık düzeyinin belirlenmesinde t Testi ve Anova Testi kullanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak alınmıştır.

Bulgular

Araştırmada öğretmenlerin demografik özellikleri ile depremden etkilenme durumu ile tükenmişlik durumlarının aralarındaki anlamlılık incelenmiştir. Elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 2. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Tükenmişlik Düzeyleri

		Duygusal	Duyarsızlaşma	Kişisel Başarı
		Tükenme		
		Ort±SS		
Yaş	30 ve altı	30,1±6,2	21,1±7,1	51,2±6,8
	31-40	29,2±4,3	20,6±8,3	49,8±7,2
	41 ve üzeri	27,1±4,7	18,3±7,3	45,4±7,1
	p	0,051	0,045	0,001

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları ile tükenmişlik ölçeği alt boyutlarından duygusal tükenme arasına istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Tükenmişlik Düzeyleri

		Duygusal Tükenme	Duyarsızlaşma	Kişisel Başarı
		Ort±SS		
Cinsiyet	Kadın	28,3±5,3	26,4±5,9	54,7±5,8
	Erkek	27,6±5,7	25,7±6,1	53,3±7,3
	p	0,030	0,060	0,021

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları ile tükenmişlik ölçeği alt boyutlarından duyarsızlaşma arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken, duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Tükenmişlik Düzeyleri

		Duygusal Tükenme	Duyarsızlaşma	Kişisel Başarı
		Ort±SS		
Medeni Durum	Bekar	17,3±5,9	21,5±6,3	38,8±7,1
	Evli	19,6±7,1	23,9±5,3	43,5±6,9
	p	0,011	0,002	0,003

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları ile tükenmişlik ölçeği bütün alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Tablo 5. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Tükenmişlik Düzeyleri

		Duygusal Tükenme	Duyarsızlaşma	Kişisel Başarı
		Ort±SS		
Eğitim Durumu	Lisans	29,3±7,1	31,2±4,3	60,5±4,5
	Yüksek Lisans	25,6±6,8	32,2±5,2	57,7±5,3
	Doktora	31,9±7,3	34,0±4,9	65,9±6,8
	p	0,005	0,757	0,108

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumları ile tükenmişlik ölçeği alt boyutlarından duyarsızlaşma ve kişisel başarı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken, duygusal tükenme alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Tablo 6. Öğretmenlerin Depremden Etkilenme Düzeyine Göre Tükenmişlik Düzeyleri

		Duygusal Tükenme	Duyarsızlaşma	Kişisel Başarı
		Ort±SS		
Depremden etkilenme düzeyi	Az	21,3±5,6	23,5±4,2	44,8±7,2
	Orta	26,6±5,9	23,8±4,9	50,5±5,9
	Çok	32,3±6,11	29,5±4,3	51,8±6,3
	p	0,060	0,001	0,000

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin depremden etkilenme durumları ile tükenmişlik ölçeği alt boyutlarından duygusal tükenme alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin yaşları ile tükenmişlik ölçeği alt boyutlarından duygusal tükenme arasına istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin yaşları ile tükenmişlik ölçeği alt boyutlarından duyarsızlaşma arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken, duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin yaşları ile tükenmişlik ölçeği bütün alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin eğitim durumları ile tükenmişlik ölçeği alt boyutlarından duyarsızlaşma ve kişisel başarı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken, duygusal tükenme alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin depremden etkilenme durumları ile tükenmişlik ölçeği alt boyutlarından duygusal tükenme alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Kaynakça

- Arı, G., Bal, E. (2008). Tükenmişlik kavramı: birey ve örgütler açısından önemi, *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 15(1), 131-148.
- Çalgan, Z., Yeğenoğlu, S., Aslan, D. (2009). Eczacılar da Mesleki Bir Sağlık Sorunu: Tükenmişlik, *Ankara Eczacılık Fakültesi Dergisi*, 29(1), 61-74.
- Çelik, E., Tuğrul, B. (2002). Normal çocuklarla çalışan anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 1-11.
- Çokluk, Ö. (1999). Zihinsel ve İşitme Engelliler Okulunda Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerde Tükenmişliğin Kestirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demir, R., Türkmen, E., Doğan, A. (2015). Akademisyenlerin tükenmişlik düzeylerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi, *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1(4), 1194-1222.
- Demirel, E., Derin, N. (2012). Tükenmişlik sendromunun örgütsel bağlılığı zayıflatıcı etkilerinin malatya merkez’de görev yapan hemşireler üzerinde incelenmesi, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(2), 509-530.
- Dinibütün, S. (2013). *Örgüt ikliminin tükenmişlik üzerine etkisini belirlemeye yönelik devlet ve vakıf üniversitelerinde bir araştırma*. Doktora Tezi, İstanbul Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Havle, N. İlnem M., Yener, F., Gümüş, H. (2008). İstanbul’da çalışan psikiyatristlerde tükenmişlik, iş doyumunu ve bunların çeşitli değişkenlerle ilişkisi, *Düşünen Adam*, 21(1-4), 4-13
- Işıkhan, V. (2004), Çalışma Hayatında Stres ve Başa Çıkma Yolları. Sandal Yayınları, Ankara
- Işıkhan, V. (2016). *Çalışanlarda tükenmişlik sendromu, akciğer kanserinde destek tedavisi*, (Editörler: Gülhan, M., ve Yılmaz, Ü.), 366- 391, Ankara: TÜSAD Eğitim Kitapları Serisi.
- İnce, N., Şahin, A. (2015). Maslach Tükenmişlik Envanteri-eğitimci formu’nu Türkçeye uyarlama çalışması, *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(2), 385-399.

- Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik (Burnout) Sendromu, *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, 68(1), 29-32.
- Kaya, Z. (2014). Antalya Emniyet Müdürlüğü Hassas Bölgeleri Koruma Şube Müdürlüğü personelinde tükenmişlik sendromu üzerine bir çalışma, *Hikmet Yurdu*, 7(13), 229-250.
- Kulaklıkaya, K. (2013). *İşkoliklik, tükenmişlik sendromu ve iş yükü algısı arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Maslach, C., Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15, 103-111.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annu. Rev. Psychol*, 52, 397-422.
- Onay, M., Kılıcı, S. (2011). İş stresi ve tükenmişlik duygusunun işten ayrılma niyeti üzerine etkileri: garsonlar ve aşçıbaşılar, *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 363-372.
- Ören, N., Türkoğlu, H. (2006). Öğretmen adaylarında tükenmişlik, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16-27.
- Özyolcu, E. (2015). *Eğitim yönetimi temelinde öğretmenlerin ve yöneticilerin aşırı iş yükü, tükenmişlik ve sosyal destek durumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, KKTC Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.
- Sürgevil, O., Budak, G. (2005). Tükenmişlik ve tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörlerin analizine ilişkin akademik personel üzerinde bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İİBF Dergisi*, 20(2), 95-108.

Öğretmenlerin Yaşam Kalitesi Düzeylerinin İncelenmesi

Ersan KIVANÇ¹

Emin ERYAZGAN²

Selahattin YAMAN³

Ahmet FIRAT⁴

Öz

Öğretmenlerin yaşları ile yaşam kalitesi ölçeği alt boyutlarından sosyal ilişkiler alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken, diğer alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile yaşam kalitesi ölçeği bütün alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin mevcut yaşam şartları ile yaşam kalitesi ölçeği bütün alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin medeni durumları ile yaşam kalitesi ölçeği alt boyutlarından ruhsal boyut ve sosyal ilişkiler boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken, bedensel boyut ve çevre boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin çocuğu olma durumu ile yaşam kalitesi ölçeği alt boyutlarından bedensel boyut arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken, ruhsal boyut, sosyal ilişkiler boyutu ve çevre boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin depremde evinin hasar alma durumu ile yaşam kalitesi ölçeği bütün alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

¹ Mehmet Mihri Akıncı Ortaokulu, Elazığ, ersankivanc23@gmail.com.

² Ahmet El Cezeri Ortaokulu, Cizre, emin441453@gmail.com.

³ Şahnahan Şehit Recai Vardal İlkokulu, Yeşilyurt/Malatya, selahattinyaman02@gmail.com.

⁴ Şahnahan Şehit Recai Vardal İlkokulu, Yeşilyurt/Malatya, 72ahmedim@gmail.com.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Öğretmen, Yaşam Kalitesi

Investigation of Teachers' Quality of Life Levels

Abstract

While there is no statistically significant difference between the ages of the teachers and the social relations sub-dimension, which is one of the sub-dimensions of the quality of life scale, there is a statistically significant difference in the other sub-dimensions. There is a statistically significant difference between the genders of teachers and all sub-dimensions of the quality of life scale. There is a statistically significant difference between the current living conditions of teachers and all sub-dimensions of the quality of life scale. While there is no statistically significant difference between the marital status of the teachers and the psychological dimension and social relations dimension, which are the sub-dimensions of the quality of life scale, there is a statistically significant difference between the physical dimension and the environmental dimension. While there is no statistically significant difference between the status of having a teacher's child and the physical dimension, one of the sub-dimensions of the quality of life scale, there is a statistically significant difference between the psychological dimension, the social relations dimension and the environmental dimension. There is a statistically significant difference between the damage status of the teachers' house in the earthquake and all sub-dimensions of the quality of life scale.

Keywords: Education, Teacher, Quality of Life

Giriş

Dünya Sağlık Örgütü, sağlığın yalnızca hastalık veya sakatlığın olmayışı değil, fiziksel, zihinsel veya sosyal olarak tam bir iyilik hali olduğunu ileri sürmektedir. Fiziksel sağlık, vücut büyüklüğü ve şekli, duyu keskinliği, hastalık ve bozukluklara yatkınlık, vücut işleyişi, iyileşme yeteneği ve belirli görevleri yerine getirme yeteneği gibi özellikleri içermektedir. Fiziksel sağlığın bir yönü, 3 bileşenden oluşan kas-iskelet sistemidir; kas gücü, dayanıklılık ve esneklik. Kas kuvveti (dinamik), bir kasın veya kas grubunun belirli bir hızda üretebileceği maksimum kuvvet olarak tanımlanmaktadır.

Kas dayanıklılığı, bir kas veya kas grubunun bir yüke karşı uzun bir süre boyunca tekrarlanan kasılmalar gerçekleştirme yeteneğidir. Esnekliğin dinamik veya statik olmak üzere 2 bileşeni vardır; burada dinamik esneklik, bir eklem hareketine karşı koyması veya direncidir,

yani hareket aralığından ziyade harekete karşı koyan kuvvetlerdir. Statik esneklik, tipik olarak eklem hareketinin sonundaki yay derecesi olarak ölçülen bir eklem etrafındaki hareket aralığıdır. Güç, dayanıklılık ve esneklik korunmazsa, koroner risk faktörlerinin azalması, kemik mineral yoğunluğunun artması (osteoporoz riskinin azalması), esnekliğin artması, glikoz toleransının artması ve günlük yaşam aktivitelerinin (GYA) tamamlanmasında daha fazla başarı gibi birçok sağlık yararı kas-iskelet sağlığı ile ilişkilidir. Yaşlanmayla birlikte, günlük görevlerin performansı bir meydan okuma haline gelebilir. Ek olarak, düşmeler, kemik kırıkları ve kurumsal bakım ihtiyacı, yaşlandıkça kas-iskelet sistemi zayıflığını gösterir. Bir birey hayatında ne kadar erken fiziksel olarak aktif hale gelirse, olumlu sağlık yararlarındaki artış o kadar fazla olur; ancak, herhangi bir yaşta fiziksel olarak aktif olmak genel sağlığa fayda sağlayacaktır. İyileştirilmiş kas-iskelet zindeliği (örneğin, esneme ile birlikte direnç eğitimi yoluyla), gelişmiş bir sağlık durumu ile ilişkilidir. Bu nedenle, kasiskelet formunu korumak genel yaşam kalitesini artırabilir (Kell vd, 2001).

Yaşam memnuniyeti, bir ruh hali olarak yaşam doyumu, bireyin kendi yaşam kalitesini etkiler. Tam olarak değerlendirilmesi sonucunda elde edilen olumluluk derecesi anlamına gelmektedir. Doyum ve hazzı içeren yaşam doyumu, kişinin yaşamdan ne kadar keyif aldığını ifade etmesidir. Yaşam doyumunun belirleyicileri arasında yaş, stres düzeyi, fiziksel, sağlık durumu gibi birçok değişken rol vardır. Yüksek yaşam doyumunu bireylerin ulaşmak istedikleri bir olgu olarak tanımlamak yanlıştır, mümkün değildir. Yaşam doyumunu etkileyen birçok kriterden bahsetmek mümkündür (Özsoy ve Biçer, 2022).

Yaşam Kalitesi

Kalite, hayata dair kavramların, objelerin, kişilerin nasıl özelliklere sahip olduğu ve bu özellikleri farklı şeylerden ayrı kılan ya da üstün tutan unsurları belirleyen hususlara denir. Yaşam kalitesi ise farklı bir kavramdır. Yaşam kalitesi kişilerin hayatlarına dair hususları ortaya koyması, bireylerin kendisini geliştirmek istemesi, hayatını anlamlı hale getirmesi ve zenginlik kazandırması ve hedeflerine ulaşmasıdır. Yaşam kalitesi kavramı bireyler tarafından farklı anlamlar içermektedir. Bu nedenden dolayı net bir şekilde verebileceğimiz bir tanımlı söz konusu değildir (Erkiral, 2014).

Günümüzde yaşam kalitesinin ölçümü noktasında bilimsel yönde çalışmalar yapılmış bulunup bu çalışmalarda yaşam kalitesi kavramını ifade eden farklı yönde tanımlamalar mevcuttur (Hickey vd., 2005). Yaşam kalitesi kişilerin gelecekteki hayatlarına dair umutlarıyla, fizyolojik ihtiyaçlarıyla ve hissettiği eksiklikler ile alakalıdır. Kişilerin bu ihtiyaçları yaşı,

cinsiyeti, öğrenim seviyesi ve durumu, sağlıklı hali ve içinde yaşamış olduğu topluluğun değer biçimlerine göre şekillenmektedir (Durmaz vd., 2006).

Yaşam kalitesi ile ilgili olarak literatür incelenmiş olup şu şekilde bir tanımlama yapılması uygun görülmüştür. Yaşam kalitesi; sevinç, erdem, iyi olma hali, kendini güvende hissedebilme, uyum içerisinde olma ve sağlık terimleri ile ifade etmek mümkündür (Işık & Meriç, 2010). Yaşam kalitesi kavramı genellikle sağlık kavramı ile ilişkilendirilmiştir. Yaşam kalitesi sağlıklı olmayı ifade eder. Bunun yanı sıra yaşam kalitesi kavramı sağlığını kaybetmiş olan kişilerin tedavi süreçlerinin gözlenebilmesi ve değerlendirilebilmesi bakımından önem arz etmektedir. Yukarıdaki paragraflarda da belirtildiği üzere yaşam kalitesi kavramının tanımı kişilerde farklı algılanmasından dolayı açık, net ve geniş bir tanımlama yapılması zordur. Yaşam kalitesi sadece sağlık yönünden iyi olmak değil, fiziksel, sosyal ve psikolojik yönden de iyi olma kavramlarını içinde barındıran bir iyi olma hali olarak tanımlanabilmektedir (Başaran vd., 2005).

Yaşam kalitesinin amacı bireylerin kendi bedeni, sosyo-ekonomik şartları ve psikolojik durumlarından ne derece de memnun olduğunun ya da rahatsızlık duyduğunun belirlenmesidir (Dilbaz, 1996). Yapılan araştırmalar incelendiğinde, araştırmacılar mutluluk, sevinç, hayat doyumu vb. gibi kavramları yaşam kalitesinin anlamdaşı olarak kullanmışlardır (Bayrak, 2011). İlgili literatür incelendiğinde araştırma yapan kişiler yaşam kalitesi kavramını dört grupta incelemektedir:

- Kişisel-İçsel Alan: Değerleri, yargıları, inanç değerlerini, ümitlerini ve kişisel bakımdan hedefleri vb. durumları ifade eder.
- Kişisel-Sosyal Alan: Ailevi durum, parasal durum, iş alanı vb. gibi şeyleri ifade eder.
- Dışsal-Doğa Çevre Alanı: Bireylerin yaşadıkları çevrenin temiz bir biçimde olması, havasının temiz oluşu ve iklimini ifade eder.
- Dışsal-Sosyal Çevre Alanı: Güvenlik durumu, okul, hastane vb. şeyleri ifade eder.

Dünya sağlık örgütü, yaşam kalitesinin; ruhsal, bedensel, özgür olmak, sosyal ilişkiler, çevresel ve kişisel faktörler olmak üzere altı boyuttan oluştuğunu ifade etmiştir (The WHOQOL Group, 1996). Literatür incelendiğinde araştırmalar göstermektedir ki yaşam kalitesi işaretleri iki şekilde açıklanabilir: Objektif Semboller: Fiziksel yönden iyi hissetme durumu sembollerin içlerinde yer almaktadır. Kişilerin yaşamlarında bulunmuş olduğu şartların ne olduğu önemli

olmadan, ip atlama, yüzme, bisiklet sürmek, yürümek gibi etkinlikler ile beraber gündelik alışlagelmişlerin içerisinde aktiviteleri ve şahsi bakımlarını, işlerini yeterince yapıyor durumda olması ve kişilerin bundan memnuniyet duyması önem taşımaktadır. Kişilerin ekonomik durumları, yaşam biçimleri, yaşadıkları yer ve mekân, ailevi durumlar gibi faktörler objektif sembol olarak ifade edilebilmektedir (Tüzün & Eker, 2003).

Sübjektif Semboller: Kişilerin ruhsal yönde iyi olma hali sübjektif sembollerdendir. Bu semboller kişinin yaşam deneyimleri, psikolojik durumlar, duygusal bakımdan iyi olma durumu, hayattan hissettiğin zevk durumlarını değerlendirerek saptama yapar. Ruhsal işaretler bireylerin yaşamını ölçümlemesinde fazla önem arz etmektedir (Tüzün & Eker, 2003).

Yaşam kalitesini etkileyen faktörler.

Bireylere göre öznellik gösteren yaşam kalitesi kavramı aynı zamanda bireyin içinde yaşadığı çevreyle, bireyin gelir durumuyla ve kültürüyle bağlantılı olmasıyla birlikte bu faktörlerin etkisi de görülmektedir. Yaşam kalitesi, kendi yaşamını değerlendiren bireyler kendi bilişlerinin, algılarının ve duygularının zaman içinde bütün olarak ele almasıdır (Şahin, 2014). Yaşam kalitesinde "objektif" ölçümle ifade edilen nesnel faktörler, bireylerin iş durumu, sosyal güvenlik ve sağlık hizmeti sunumu, medeni hallerini, eğitim, hukuki hakları ve suç oranları vb. unsurları içermektedir. Yaşam kalitesinde "subjektif" ölçüm olarak ifade edilen öznel faktörler, mutluluk, çalışma memnuniyeti, sosyal ve aile çevresi, boş zamanını kullanmasını, sağlıklarından ve eğitim durumlarından ne kadar memnun kaldıklarını kişiden kişiye değişen unsurları içermektedir (Veenhoven, 1996; Smith ve Puczkó, 2008: 43).

Literatür incelendiğinde bireylerin yaşam kalitesini etkileyen çevresel, ekonomik ve kültürel unsurlar, bireylerin yaşamlarını düzenleyicisi olarak bilinmektedir. Yapılan araştırmalara göre bu unsurlar, bireylerin yaşam kalitesini artırdığı gibi azalttıkları da görülmektedir. Bireylerin, temel insani ihtiyaçlarının karşılanmaması, gelecek korkusu, bedensel yorgunluk ve bitkinlik, cinsel hayattan hoşnutsuzluk, vücut yapısında ki değişiklikler, kişisel bakım özelliklerinin ve günlük hayatta aktif olduğu etkinliklerin yetersizliği, sağlık sorunları ve sosyal iletişimsizlik gibi faktörler yaşam kalitesini azaltan unsurlardır. Bireylerin, kendilerini ifade edebilmeleri, mahremiyetine, inanç dünyasına saygı duyulduğunu ve değer görülmesi, sosyal ve ekonomik anlamda güvenceye sahip olması, fiziksel, ruhsal ve zihinsel olarak iyi olması aktif ve anlam yüklü bir yaşantıya sahip olması, sosyalçevresiyle uyumlu, saygınlıkuyandırması, eğlenceli aktivitelere katılması, gelecek kaygısı olmadan huzurlu olarak yaşaması gibi unsurlar yaşam kalitelerini arttıran faktörlerdir (Savcı, 2006; Ergün vd., 2011).

Birçok araştırmacılar tarafından ele alınanyaşam kalitesi kavramı hakkında çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Yaşam kalitesi bireylerin tüm yönleriyle ve özellikleriyle bütünsel anlamda değerlendirilmelidir (Sezer, 2012). Bütünsel anlamda bakıldığında bireylerin yaş, cinsiyet, medeni hali, eğitim, sağlık, spor ve ekonomik durumları yaşam kalitesini etkileyen önemli faktörlerdir (Erbay vd., 2006); Çakın vd., (2005); Bekir vd., 2013); Aydın vd., 2016). Dünya sağlık örgütü yaşam kalitesini değerlendirmek için yaşam kalitesini alt alanlara indirgemıştır (Kane, 1997).

Genel Yaşam Kalitesi

Genel yaşam kalitesi iki farklı boyutta incelenmektedir. Birincisi nesnel yaşam kalitesi ve göstergeleridir. Bunlar barınma günlük eylemler, sosyal olma, aylık gelir giderler ve meslek durumunu ifade eder. Öznel yaşam kalite göstergeleri daha spesifik kişiden kişiye değişen göstergelerdir. Bireyin günlük işleri, ailevi, arkadaş gibi sosyal bağları, ekonomik özgürlüğü, işi, eğitimi kanuni hakları ve sağlık gibi unsurlar öznel öğeleri oluşturmaktadır. Hastalıkların ve değişkenlerin öznel ve sabit olmaması durumundan dolayı Genel Yaşam Kalitesi değerlendirmeleri karşılaştırmalı hizmet veren sistemlerin değerlendirmelerinde uygulandığı görülmektedir (Lehman, 1995).

Dünya sağlık örgütü (DSÖ) " yaşam kalitesini" bireyin yaşamında amaçlarını, yaşamınadair beklenti, değer ve yargılarını, kültürünü ve bireysel ilgilerini anlama ve fark etmek olarak tanımlar (Akdeniz vd. 1999).

Genel Sağlık Kalitesi

Sağlıkla ilgili olarak yaşam kalitesini değerlendirmek için kullanılan en ünlü ölçeklerden bir tanesi WHOQOL yaşam ölçeğidir. Sağlıkla ilgili yaşam kalitesi temel olarak yaşam kalitesinin bir alt faktörüdür. Birbirleriyle yakından ilişkili olan bu iki kavramlar, bazı araştırmalara göre Yaşam Kalitesi (YK) ve Sağlıkla ilgili Yaşam Kalitesi (SYK) birbirlerinden ayrılarak incelenmelidir. Araştırmalar incelendiğinde yaşam kalitesinin alt faktörleri sağlıkla ilgili yaşam kalitesinin oluşmasını da neden olur bu yüzden bunları birbirinden ayırmak zordur. Örnek verilecek olursa bireylerin gelirleri, çevre koşulları kişisel inançları siyasi ortamları genel anlamda yaşam kalitesini belirlerken sağlıkla ilgili yaşam kalitesini de kapsadığı görülmektedir, bunun nedeni bu faktörlerin çoğu sağlık ile ilgili problemleri belirleyen ana bileşenlerdir (Eser, 2004). Bireysel iyilik halinin bir anlatımı olan yaşam kalitesi, yaşamın farklı alanlarında öznel doyumları ifade eden insanoğlu için evrensel bir anlama sahip içinde

yaşadıkları kültürleri ve değerleri bir bütün olarak ele alarak amaçlarına beklentilerine ilgi ve düşüncelerine yaşamlarındaki durumlarını algılamalarını sağlayan bir kavramdır. Tüm bireyler yaşamlarını daha iyi seviyeye çıkarmak, hayatında olmayan, özlemini çektiği şeylere sahip olmayı daha kısa anlatımla rahata ve huzurlu olmak ister. Bu bağlamda Yaşam Kalitesi bireylerin kendilerini geliştirmeleri yaşantılarını çeşitlendirmeleri ve amaçlarına varmalarıyla ilgilidir (Şahin, 1997).

Bedensel Alan

Vücudun ağırlı olması, rahat olmama durumu, bitkin ve enerjinin düşük olması, cinsel durumlar, uykusuzluk ve dinlenmeme ve duyuşal fonksiyonlar gibi nitelikleri içermektedir. Bireylerin enerji kullanarak gündelik işleri ve faaliyetlerinin ne kadar geliştirebildiklerinin algılamalarıyla ilişkilidir (Arslantaş vd., 2006). Fiziksel yani bedenselalanda yapılan aktiviteler, temel motor özellikleriyle bireyin bedeninin yetenek ve kuvvetini, farklı özellikteki motor performansının limitini gösteren aktivitelerdir. Bireylerin temel motor özellikleri; kuvvet, denge, esnek olmak, hız, dayanıklı olması beceriklilik ve uyum olarak sıralanabilir. Literatürde ki bazı çalışmalarda fiziksel aktivitelerin beden sağlığına olumlu katkı sağlamanın yanı sıra zihinsel işlevlerin iyi yönde gelişmesini ve psikolojik olarak iyi olması yönünde fayda sağladığı görülmüştür (Fariz, 2015).

Ruhsal Alan

Olumlu düşünmek, hissetmek, öğrenmek, hafıza ve yoğun olma kişisel bakım ve olumsuz hissetmeme gibi durumları içermektedir. Ruhsal alan depresyon, kızgınlık, mutluluk korku, anksiyete gibi duygusal ve ruhsal durumları içermektedir (Arslantaş vd., 2006). Bilge ve arkadaşlarının 2004'te yetiştirme yurtlarında yaşayan bireylerin ruhsal durumlarının yaşam kalitelerine olan etkilerini incelemişlerdir. Yaptıkları araştırmanın sonucunda genç bireylerin genel sağlık durumlarının risk boyutunun daha yüksek değerde olduklarını, duygusal rollerin, mental hallerini ve bunların sonucunda yaşam kalitelerini etkiledikleri sonucuna varmışlardır (Bilge vd., 2004).

Sosyal Alan

Yaşam Kalitesinin alt boyutlarından olan sosyal alan, bireylerin sosyal olduğu çevreyle olan ilişkileri kapsamaktadır. Özmete'ye (2010) göre bireylerin "var olabildiği" "ait hissettiği" ve "kendilerini gerçekleştirebildikleri" destek veren ailesi ve arkadaşları yaşam kalitelerinin gelişmesinde önemli rol oynamaktadır (Özmete, 2010: 456). Bireylerin ailesinde ki bireylerle,

iş arkadaşlarıyla ve çevresiyle olan iletişimlerini oluşturmaktadır (Arslantaş vd., 2006). Bireylerin sosyal hayatta uyumlu bir şekilde yaşayarak kendilerine göre uyarlanan egzersiz programlarının bireylerin fiziksel hastalıklarının yanı sıra psikolojik hastalıklarına da fayda sağlayan yöntemlerden olduğu önerilmektedir (Knöchel, 2012).

Çevresel Alan

Bireylerin içinde yaşadığı ve kabul gördüğü çevresel alan faktörü, güvenlik, barınma, iş yeri ve memnuniyeti, parasal durumlar, eğlenmek ve eğlenceye katılmak, pozitif ve negatif çevre gibi özellikleri içermektedir (Tomas, 2004). Literatür incelendiğinde yaşam kalitesinin demografik değişkenleri aile ilişkileri ve sosyal çevre gibi çevresel alanlardan etkilendikleri görülmektedir (Lindstrom ve Kohler, 1991). Turgut'a (2010) göre yaşam kalitesinin anlamı için yapılan çalışmalarda bireyim yaşamda duyduğu doyum ve tatminsizliğin ölçülebilmesi için evlilik, iş, ev yaşantısı gibi bireyin çevresel şartlarından etkilenmesi öznel olarak yaptıkları yorumların konularına bağlıdır. Bireylerin yaşadığı bina ve çevresi, mali kaynakları, fiziki çevrenin kalitesi, yeni bilgi ve dokümanlara kolay erişim sağlaması, sağlık ve spor hizmetlerine erişimlerin kolay ve ulaşılabilir olması çevresel alanın olumlu yönleri olarak değerlendirilmektedir. İnançlara ve inançlarına saygı duyulması ve inanç özgürlüğü gibi kavramlarda yaşam kalitesinin çevresel alanda etkisi olan önemli unsurlar olarak gösterilmektedir (Bilgiç, 2009).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin yaşam kalitesi düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini 2023 yılı Nisan ayında Malatya ilinde bulunan okullarda görev yapmakta olan 375 öğretmendir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

		N	%
Yaş	25 ve altı	135	36,0
	26-35	110	29,33

	36-45	92	24,53
	46 ve üzeri	38	10,13
Cinsiyet	Erkek	168	44,8
	Kadın	207	55,2
Mevcut Yaşam Şartlarınızı nasıl değerlendirirsiniz?	Kolay	11	2,93
	Orta	110	29,33
	Zor	254	67,73
Medeni durumu	Evli	226	60,27
	Bekar	149	39,73
Çocuğu var mı?	Var	112	29,87
	Yok	263	70,13
Depremde evinizin hasar durumu	Hasarsız	53	14,13
	Orta hasarlı	138	36,80
	Ağır hasarlı	117	31,2
	Deprem sırasında yıkıldı	67	17,87

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerden %36'sı 25 ve altı yaşlardadırlar. Öğretmenlerden %55,2'si erkek, %67,73'ünün şu anki yaşam şartları zor, %60,27'si evli, %70,3'ünün çocuğu bulunmamakta, %36,80'inin ise depremde evi orta hasar almıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Dünya Sağlık Örgütü Yaşam Kalitesi Ölçeği Kısa Formu Türkçe Versiyonu: Sağlıkla ilişkili yaşam kalitesi ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek DSÖ tarafından geliştirmiş, Eser ve arkadaşları tarafından geçerlik ve güvenilirliği yapılmıştır. Ölçeğinuzun (WHOQOL-100) ve kısa (WHOQOL-27) formu olmak üzere iki sürümü vardır. Ölçek bedensel, ruhsal, sosyalve çevresel iyilik hallerini ölçmekte ve 26 sorudan oluşmaktadır. Türkiye sürümü (27. soru ulusal sorudur) kullanıldığında Çevre alan skoru çevre-TR olarak adlandırılır. Bu durumda Çevre-TR alan skoru çevre skoru yerine kullanılır. Ölçek yaşlı olmayan yetişkinlere uygulanabilmektedir. Her bir alan, birbirindenbağımsız olarak kendi alanındaki yaşam kalitesini ifade ettiği için, alan puanları 4-20 arasında hesaplanmaktadır. Puan arttıkça yaşam kalitesi artmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde SPSS 24.0 istatistiksel veri analiz programı kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki anlamlılık düzeyinin belirlenebilmesi için t Testi ve Anova Testi uygulanmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak alınmıştır.

Bulgular

Araştırmada öğretmenlerin demografik özellikleri ile yaşam kalitesi düzeyleri arasındaki ilişki yaşam kalitesi ölçeğinin alt boyutları ile ilişkilendirilerek analiz edilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Yaşam Kaliteleri

	25 ve altı	26,35	36-45	46 ve üzeri	F	p
	ST/Ort±SS	ST/Ort±SS	ST/Ort±SS	ST/Ort±SS		
Bedensel Boyut	11,20±2,31	13,85±2,64	13,99±2,17	14,60±1,33	3,524	0,003
Ruhsal Boyut	10,63±1,96	10,94±2,88	11,20±2,39	11,90±2,08	2,351	0,025
Sosyal İlişkiler Boyutu	9,63±2,70	10,01±2,81	12,06±2,66	12,31±2,01	3,821	0,092
Çevre Boyut	9,99±2,46	11,2±1,82	13,2±1,89	13,01±1,63	3,728	0,000

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları ile yaşam kalitesi ölçeği alt boyutlarından sosyal ilişkiler alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken, diğer alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Yaşam Kaliteleri

	Kadın	Erkek	t	p
	Ort±SS	Ort±SS		
Bedensel Boyut	11,62±3,6	9,25±3,1	0,332	0,011
Ruhsal Boyut	10,21±4,3	9,42±3,6	0,927	0,002
Sosyal İlişkiler Boyutu	9,25±2,9	8,32±2,1	1,360	0,002
Çevre Boyut	8,22±3,9	10,01±4,0	1,225	0,044

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri ile yaşam kalitesi ölçeği bütün alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Mevcut Yaşam Şartlarına Göre Yaşam Kaliteleri

	Kolay	Orta	Zor	F	P
	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS		

Bedensel Boyut Puanı	16,63±3,25	14,31±2,53	11,61±2,23	5,621	0,041
Ruhsal Boyut Puanı	15,65±1,81	13,22±3,61	10,91±2,36	4,821	0,000
Sosyal İlişkiler Boyutu Puanı	16,22±2,6	10,63±2,05	9,22±2,44	3,900	0,003
Çevre Boyutu	14,22±2,41	12,57±4,21	11,62±2,74	4,725	0,032

Tablo 4'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin mevcut yaşam şartları ile yaşam kalitesi ölçeği bütün alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Tablo 5. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Yaşam Kaliteleri

	Evli	Bekar	t	p
	Ort±SS	Ort±SS		
Bedensel Boyut	14,30±1,25	11,42±2,22	0,360	0,001
Ruhsal Boyut	11,20±3,20	10,63±2,73	0,847	0,201
Sosyal İlişkiler Boyutu	9,30±2,21	11,01±3,00	0,951	0,319
Çevre Boyutu	9,21±3,32	9,30±3,22	0,634	0,004

Tablo 5'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumları ile yaşam kalitesi ölçeği alt boyutlarından ruhsal boyut ve sosyal ilişkiler boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken, bedensel boyut ve çevre boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Tablo 6. Öğretmenlerin Çocuğu Olma Durumuna Göre Yaşam Kaliteleri

	Var	Yok	t	p
	Ort±SS	Ort±SS		
Bedensel Boyut	13,9±3,1	15,3±2,38	0,630	0,053
Ruhsal Boyut	13,1±5,4	14,4±2,19	1,220	0,000
Sosyal İlişkiler Boyutu	11,6±4,2	10,6±2,80	2,400	0,020
Çevre Boyut	10,9±3,8	11,8±2,37	0,721	0,036

Tablo 6'ya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çocuğu olma durumu ile yaşam kalitesi ölçeği alt boyutlarından bedensel boyut arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken, ruhsal boyut, sosyal ilişkiler boyutu ve çevre boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Tablo 7. Öğretmenlerin Çocuğu Olma Durumuna Göre Yaşam Kaliteleri

	Hasarsız	Orta	Ağır	Yıkıldı	F	P
	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS		
Bedensel Boyut Puanı	11,02±0,92	10,60±1,80	10,00±2,76	9,22±2,44	2,421	0,030
Ruhsal Boyut Puanı	10,62±1,36	10,17±2,40	9,22±2,77	8,37±2,19	1,401	0,027
Sosyal İlişkiler Boyutu Puanı	9,21±1,38	8,99±2,54	7,60±1,83	7,44±2,87	2,124	0,001
Çevre Boyut Puanı	11,60±1,16	10,44±2,10	10,01±1,95	10,00±2,28	3,142	0,000

Tablo 7'ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin depremde evinin hasar alma durumu ile yaşam kalitesi ölçeği bütün alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin yaşları ile yaşam kalitesi ölçeği alt boyutlarından sosyal ilişkiler alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken, diğer alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile yaşam kalitesi ölçeği bütün alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin mevcut yaşam şartları ile yaşam kalitesi ölçeği bütün alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin medeni durumları ile yaşam kalitesi ölçeği alt boyutlarından ruhsal boyut ve sosyal ilişkiler boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken, bedensel boyut ve çevre boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin çocuğu olma durumu ile yaşam kalitesi ölçeği alt boyutlarından bedensel boyut arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken, ruhsal boyut, sosyal ilişkiler boyutu ve çevre boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin depremde evinin hasar alma durumu ile yaşam kalitesi ölçeği bütün alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Kaynakça

- Akdeniz C. Aydemir Ö, Akdeniz F, Gülseren Ş. ve Kültür S. (1999). Sağlık Düzeyi Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması ve Güvenilirliği. Klinik Psikofarmakoloji Bülteni, 9(2): 104-108.
- Arslantaş, D., Metintaş, S., Ünsal, A. ve Kalyoncu, C. (2006). Eskişehir Mahmudiye İlçesi yaşlılarında yaşam kalitesi. Osmangazi Tıp Dergisi, 28(2): 81-89.
- Aydiner, B. A. ve Paçacıoğlu, B. (2016). Yaşam Kalitesi Göstergeleri. Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi, 8(15), 137-150.
- Başaran, S., Güzel, R., & Sarpel, T. (2005). Yaşam kalitesi ve sağlık sonuçlarını değerlendirme ölçütleri. Romatizma, 20, 55-63.
- Bayrak, M. (2011). Sporu bırakmış profesyonel futbolcuların depresyon düzeylerinin yaşam kalitesi açısından değerlendirilmesi (Tez No. 298807) [Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi-Samsun]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bekir, H., Şahin, H., ve Aydın, R., (2013). 4-7 Yaş Arası Sağlıklı Çocukların Ebeveyn Görüşlerine Göre Yaşam Kalitelerinin Belirlenmesi. Zeitschrift Für Die Welt Der Türken 5(3), 7-19.
- Bilge, A. (2004). Yetiştirme Yurtlarında Kalan Gençlerin Ruhsal Durumlarının Yaşam Kalitelerine Etkilerinin İncelenmesi, Sağlıkta Yaşam Kalitesi Sempozyum Kitabı, İzmir
- Bilgiç, S. (2009). Examining the relation between the school quality perceptions of the primary school students and the variables of empathetic class atmosphere and loyalty to friends. Unpublished Master's Thesis. Çukurova University. Adana.
- Çakın Memik, N. (2005). Çocuklar için Yaşam Kalitesi Ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Yayınlanmamış uzmanlık tezi.
- Dilbaz, N. (1996). Yaşam kalitesi: ölçümü ve psikiyatri. Psycho Med, 2, 1-20
- Durmaz, B., & Atamaz, F. (2006). Stroke and quality of life. Turkish Journal of Physical Medicine and Rehabilitation, 52, 45-49.

- Erbay Dünder, P., Bilge, B., Baydur, H., Pala, T., Eser, E., Ergör, A., Oral, A., ve Şerifhan M., (2006). Manisa’da Çıraklık Eğitim Merkezinde Eğitim Gören Gençlerin Yaşam Kalitesini Etkileyen Faktörler. *Toplum Hekimliği Bülteni*, 25(1), 24-29.
- Ergün, A., Eti Aslan, F., Vatan, F., Olgun, N. ve Kuşuoğlu, S. (2011). Sağlık Bakımında Temel Kavramlar. İçindekiler: Dahili ve Cerrahi Hastalıklarda Bakım. Ed: Karadakovan A., Eti Aslan F. 2. Baskı. Adana: Nobel Kitabevi, s. 6-18.
- Erkiral, C. (2014). Hemşirelerin yaşam kalitesini etkileyen faktörlerin belirlenmesi (Tez No.365330) [Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Fariz, B. (2015). Psikiyatrik hastalıklar ve Egzersiz. *Spor Hekimliği Dergisi*; 50(4) ,131-138.
- Hickey, A., Barker, M., McGee, H., & O’boyle, C. (2005). Measuring health-related quality of life in older patient populations. *Pharmacoeconomics*, 23(10), 971-993.
- Işık A., & Meriç, M. (2010). Hayatin kalitesi kavramının felsefik temelleri; aristo, bentham ve nordenfelt. *Ege Akademik Bakış*, 10(1), 421-434.
- Kane, R. (1997). *Understanding Health Care Outcomes Research*. Apsen Publishers, Inc. Gaithersburg, Maryland.
- Kell, R. T., Bell, G., & Quinney, A. (2001). Musculoskeletal fitness, health outcomes and quality of life. *Sports Medicine*, 31(12), 863-873.
- Knöchel, C., Oertel-Knöchel. V., O’Dwyer. L., Prvulovic. D., Alves, G. and Kollmann B., (2012). Cognitive and Behavioural Effects of Physical Exercise in Psychiatric Patients. *ProgNeurobiol*;(96),46-68.
- Lehman, A.F. (1995). MeasuringQuality of Life in a Reformed Health System. *Health Affairs*. 90-101
- Lindstrom, B. and Kohler, L. (1991). Youth, disability and quality of life. *Pediatrician*;18: 121-128
- Özmete, E. (2010). “Aile Yaşam Kalitesi Dinamikleri: Aile İletişimi, Ebeveyn Sorumlulukları, Duygusal, Duygusal Refah, Fiziksel/Materyal Refahın Algılanması”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11), 455-465.

- Özsoy, D., & Biçer, T. (2022). Examination of Life Satisfaction in Youth and Sports Volunteers. *Pakistan Journal of Medical & Health Sciences*, 16(06), 511-511.
- Savcı, S., Öztürk, M., Arıkan, H., İnal İnce, D. ve Tokgözoğlu, L. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Düzeyleri. *Türk Kardiyol Dern. Arş.*34, 166-172.
- Sezer, T. A.(2012). Kronik Hastalığa Sahip Çocuk-Ergen ve Ebeveynlerinin Yaşam Kalitesi Algıları. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Smith, M. and Puczkó, L. (2008). *Health and Wellness Tourism*. Routledge.
- Şahin, (1997). Eski Bir Kavram, yeni Bir Ölçüt: Yaşam Kalitesi. *Toplum Hekim*. Ocak-Şubat 1997. Cilt 12. Sayı 77.
- The WHOQOL Group. (1996) What quality of life? *World Health Forum* 17: (4) 354-356.
- Tomas, L. H. S., and Varkey, B. (2004). Improving health-related quality of life in chronic obstructive pulmonary disease. *Current opinion in pulmonary medicine*, 10(2), 120-127.
- Turgut, M. E. (2010). Job Satisfaction And Life Satisfaction Relation And A Research On The Surgical Nurses Working In The State Hospitals In Istanbul, İÜ (Istanbul University), SBE (Institute of Social Sciences), YYLT (Unpublished Master's Thesis), İstanbul.
- Tüzün, H., E., & Eker, L. (2003). Sağlık değerlendirme ölçütler ve yaşam kalitesi sağlık ve toplum. 13: 2.
- Veenhoven, R. ve Dumludağ, D. (2015). İktisat ve Mutluluk, İktisat ve Toplum Dergisi, 58, 46-51.

Okul Yöneticilerinin Öz yeterlik Algı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi

Ayşegül KÜÇÜK¹

Şeref KÜÇÜK²

Ömer KAYIŞ³

Hüseyin AKTAŞ⁴

Öz

Okul yöneticilerinin öz yeterlik algı düzeylerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi amacıyla yapılmış olan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2023 yılının Mayıs ayında Malatya ilinde bulunan okullarda görev yapmakta olan 195 okul yöneticisidir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Genel Öz Yeterlik Ölçeği (GÖYÖ)” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS 24.0 programı kullanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak kabul edilmiştir. Okul yöneticilerinin cinsiyetleri ile öz yeterlik algı ölçeğinin bütün alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin yaşları ile öz yeterlik algı ölçeğinin bütün alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin okuldaki görevleri ile öz yeterlik algı ölçeğinin bütün alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin depremde gördükleri zarar düzeyi ile öz yeterlik algı ölçeğinin bütün alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin başka bir yere tayin

¹ Yeniköy Abdurrahman Serttaş Ortaokulu, Yazıhan/Malatya, kucukaysegul4476@gmail.com.

² Topsöğüt Mehmet Akif Ersoy İmam Hatip Okulu, Yeşilyurt/Battalgazi/Malatya, serefkucuk44@gmail.com.

³ Mehmet Topsakal Ortaokulu, Yeşilyurt/Malatya, kavgam44@hotmail.com.

⁴ Fatih Anadolu Lisesi, Battalgazi/Malatya, huseyinaktas4444@gmail.com

olmak isteme düşüncesi ile öz yeterlik algı ölçeğinin bütün alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul Yöneticisi, Öz Yeterlik Algısı, Deprem

Evaluation of School Administrators' Self-Efficacy Perception Levels in Terms of Some Variables

Abstract

In this study, which was conducted to evaluate the self-efficacy perception levels of school administrators in terms of some variables, the survey model, one of the quantitative research methods, was used. The sample of the research is 195 school administrators working in schools in Malatya province in May 2023. "General Self-Efficacy Scale (GÖYÖ)" was used as a data collection tool in the study. SPSS 24.0 program was used in the analysis of the research data. The level of significance in the analyzes was accepted as $p < 0.05$. There is a statistically significant difference between the genders of school administrators and all sub-dimensions of the self-efficacy perception scale. There is a statistically significant difference between the ages of school administrators and all sub-dimensions of the self-efficacy perception scale. There is a statistically significant difference between school administrators' duties at school and all sub-dimensions of the self-efficacy perception scale. There is a statistically significant difference between the level of damage suffered by school administrators in the earthquake and all sub-dimensions of the self-efficacy perception scale. There is a statistically significant difference between school administrators' thought of wanting to be assigned to another place and all sub-dimensions of the self-efficacy perception scale.

Keywords: School Administrator, Self-Efficacy Perception, Earthquake

Giriş

Öz-yeterlik inancı kavramı ilk kez Albert Bandura tarafından ortaya atılmış bir kavramdır. Bandura, Sosyal -Bilişsel Kuramında yer verdiği bu kavramı bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli eylemleri planlayıp, başarılı olacak şekilde yapma kapasitesi hakkında kendine yönelik inancı olarak tanımlamıştır (Bandura,1998).

Öz-yeterlik inancı bireyin bir şeyi başarabileceğine duyduğu inanç olarak da tanımlanabilir. Yeterli beceriye sahip bir bireyin eğer öz-yeterliliğine dair inancı düşükse

yapmak istediği eylemi başarıyla sonlandıramayabilir hatta eyleme geçmekte bile çekince duyabilir. Alan yazında birçok farklı öz-yeterlik tanımı bulunmaktadır. Bu tanımlardan birinde öz-yeterlik, bireyin bir eylemi gerçekleştirme amacıyla gerekli becerileri planlaması ve o eylem üzerinde başarılı olacağına yönelik kendisine duyduğu inanç olarak ifade edilmektedir (Bandura, 1997).

Gürcan (2005) ise, öz-yeterlik kavramını bireylerin becerilerine ait bir etken değil, bireylerin becerilerini ne derece kullanıp başarılı olabileceklerine dair inançları şeklinde tanımlamıştır. Schunk (1991)'e göre öz-yeterlik, bireyin sahip olduğu ve zor durumlarda kullanabileceği duygusal performansını kontrol altında tutabilme kabiliyetidir. Yine bir başka tanımda öz-yeterlik inancı, bireylerin planlanmış performans şekillerine ulaşmak için gereken faaliyetleri düzenleyip uygulayabilme kapasitelerine yönelik algıları olarak ele alınmıştır (Linnenbrink ve Pintrich, 2003).

Yeterlik

Mesleki yeterlilik tanımına göre yeterlilik, belli bir görevi oynama gücü veren niteliklerin varlıkları veya oynamasına engel olan özelliklerin olmaması durumudur. Bu tanımların içerdiği nitelikler, yerine getirilecek davranışın özelliklerine sahip olmak ve davranışın sergilenmesi için de lüzum olan bilgi ve becerilerin belirlenip açıklığa kavuşturulmasıdır. Başka bir söylemle yetkin bir kişi görevini yapabilen kişidir (Bursalıoğlu, 1981).

Bandura'ya (1977) göre yeterlilik; bir kişinin deneyimi, becerileri ve yeteneklerini bir araya getiren bir kavramdır. Başka bir tanımlamada ise Bandura, istenen başarılarla ulaşmak için gerekli örgütsel becerinin ve performans becerisinin değerlendirilmesi olarak tanımlar. Kişinin yaptığı işte istenilen düzeye ulaşmasını sağlayan yaptığı işin etkinliğini ve sürekliliğini artıran bilgi, yetenek ve kabiliyetleridir. Bunları yetkinlik olarak tanımlarsak bu tanıma uyan insanların bulunması gereken alanlardan biri de eğitimidir. Çünkü eğitim; toplum ve birey için önemli ve oldukça yaygın bir alanı kapsamaktadır. İnsanların bir plan ve amaç doğrultusunda yetişmesi, bedenlen ve ruhen sağlıklı olup gelişmesi yönünden önemlidir. Sosyal öğrenme teorisine göre insanlar pasif olarak kendilerini kontrol ederler. İnsanlar kendileri dışında meydana gelen olaylarla değil kendi eylemlerini düzenleyerek ve inisiyatif alarak kendilerini şekillendirirler. Bireyin ulaşmak istediği şey hedef belirleme ve deneyimli ortamda ustalaşma konusunda öz güvendir. Yeterlilik inançları da aracı olmaktadır.

Öz Yeterlik Kavramı

Bandura (1977)'nin Sosyal Öğrenme Kuramı içinde yer alan temel kavramlardan birisi de öz yeterliktir. Öz yeterlik, kişinin günlük hayatta karşılaşılabileceği zorlayıcı ve stres yaratan durumlarla başa çıkabileceğine ve belirlediği hedeflerine ulaşabileceğine dair kendi potansiyeline ve yeteneklerine duyduğu inanç olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1977). Buna göre öz yeterlik kavramı, kişinin davranışlarıyla hangi sonuçları elde edeceğinden çok, süreç boyunca kişinin becerilerine ve yeteneklerine yönelik algıları ve değerlendirmelerini içeren bir kavramdır. Sosyal-bilişsel kuramında Bandura (1977), kişinin özellikle zorlayıcı durumlarla karşı karşıya kaldığında ortaya koydukları davranışların kendilerine yönelik değerlendirmelerinin sonucundan etkilenebildiğini belirtmektedir. Kişinin kendi potansiyeline ve yeteneklerine olan inancı olumluysa, bir başka deyişle öz yeterlik inancı yüksekse, hedeflere yönelik çaba gösterme eğilimi o denli yüksek olmaktadır (Bandura, 1993).

Öz yeterlik, kişilerin motivasyon düzeyleri, bilişsel süreçleri, davranışları ve duygusal durumlarının etkileşimiyle ilgilidir. Bandura (1997), ortaya koyduğu öz yeterlik teorisi ile bu alt süreçlerin öz yeterliğe etkisini tek tek ve ortak etkiler ile kapsamlı biçimde ele alarak açıklamıştır. Buna göre, bireyin bir davranışı etkin biçimde tamamlama yeteneğine olan inancı yani öz yeterliği davranışın alanına göre farklılık gösterebilir. Örneğin, bir kişi müzik aleti çalabileceğine yönelik iyi performans gösterme konusunda yüksek düzeyde öz yeterliğe sahipken akademik alanda yüksek performans gösterebileceği konusundaki yeteneğine daha az düzeyde inanabilir.

Öz-Yeterlik Algısı

Öz-yeterlik kavramı Bandura'nın Sosyal Öğrenme kuramında yer alan ve bireylerin davranışları üzerinde önemli bir etkisi olduğu düşünülen ve bireyin kendisine yönelik oluşturduğu yargılara verilen isimdir (Senemoğlu, 2013). Bandura (1984) öz-yeterliği bireyin zorlu bir iş karşısında başarılı olabilecek yeterliklere sahip olmasına dair oluşturduğu yargı olarak tanımlamaktadır. Öz-yeterlik kavramını açıklarken kullanılan yargı kavramı kişinin mutlak potansiyelinden ziyade sahip olduğunu düşündüğü potansiyeli temsil etmektedir. İnsan zihni bir işe başlarken bu işin gerektirdiği yeterlikleri göz önüne alarak bu işi tamamlamak için gerekli yeterliklere sahip olup olmadığı yönünde bir inanç, algı geliştirir. Öz-yeterlik algısı yüksek olan kişilerde bu tür durumlarda gözlenen tepki sözü edilen işi başarmaya yönelik çabalarını arttırmak ve üstesinden gelmeye yönelik çalışmak şeklindedir. Tam tersi bir algıya sahip olan kişiler ise karşılaştığı işin zorlukları karşısında yılgın ve şüphe temelli bir tavır

sergileyerek sahip oldukları potansiyele olan inançlarını gittikçe düşürme eğiliminde olurlar (Bandura, 1994).

Sözü edilen noktada öz-yeterlik kavramı ile sosyal öğrenme kuramı arasındaki ilişki; kişi sahip olduğuna inandığı başarabilme potansiyeli ile doğru orantılı olarak yeni şeyler deneyimler veya kaçınır, bu durum ise kişinin öğrenme işine yönelik performansını doğrudan etkileri şeklinde açıklanabilir. Alan yazında incelendiğinde öz-yeterlik inancına yakın bir yapısı olan benlik kavramı karşımıza çıkmaktadır. Ancak öz-yeterlik, kişinin belirli bir işi başarabileceği konusundaki inancıyla benlik ise bireyin kendisi hakkında sahip olduğu bütünsel algıdır. Bu iki kavram arasındaki ilişki, bireylerin kendileri hakkında sahip oldukları inançların, benlik kavramlarını şekillendirdiği şekilde açıklanabilir (Bandura, 1977; Marsh ve Shavelson, 1985).

Sözü edilen noktada öz-yeterlik; bireylerin benlik algılarının gelişmesi ve güçlenmesi açısından önemli bir faktör olarak görülmektedir (Baumeister, 1999). Benlik, öz-yeterlik, öz-farkındalık, öz-saygı gibi kavramlara yönelik incelemeler yapan ve aralarındaki ilişkiyi ortaya koyan Zimmerman (2000), bu kavramların bireyin öğrenme motivasyonuna yönelik doğrudan etkiye sahip olduklarını belirtmiştir. Sözü edilen çalışmada öz-yeterlik kavramının öğrenme motivasyonu ile arasındaki doğrusal ilişki ortaya koyulmuş olup öz-yeterlik algısı yüksek öğrencilerin öğrenme hedeflerine daha fazla bağlı kaldıkları, daha fazla ilgi gösterdikleri ve daha fazla çaba harcadıkları görülmektedir. Benzer çalışmada, Pintrich ve De Groot (1990) öz-yeterliğin öğrenme motivasyonunu etkilediğini ve öz yeterliği yüksek öğrencilerin daha yüksek bir öğrenme motivasyonuna sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Öz-yeterliğin akademik motivasyonu üzerine olan etkisi öğrencilerin akademik hayatlarında hangi alana yöneleceklerini, gösterdikleri çabanın düzeyini, bu süreçte yaşayacakları stres ve kaygıyı doğrudan etkilediği yapılan çalışmalarda görülmüştür (Bandura, 1977; Pajares ve Kranzler, 1995). Sözü edilen etki göz önüne alındığında bireyin sahip olduğu öz-yeterlik algısının akademik hayatını dolayısıyla kariyerini etkileyeceği yorumu yapılabilir.

Öz-yeterlik algısının kaynakları

Bandura (1977), bir kişinin daha önce hiç ilgi duymadığı ya da içerisinde bulunmadığı durumlara karşı da yüksek öz-yeterlik algısına sahip olabileceğini vurgulamıştır. Bu durum bireyin benzer bir alanda daha önce edindiği yaşantılar ile olabilmektedir. Nitekim alan yazında öz-yeterlik algısının dört kaynaktan beslendiği düşüncesi öne sürülmektedir; ustalık yaşantısı, dolaylı yaşantı, sözel ikna ve psikolojik durum (Bandura, 1994).

Uсталık yaşantısı; bireyin başarı ve başarısızlıkları sonucunda kendi performansına yönelik bir algı oluşturması anlamına gelmektedir. Sonuca ulaşırken kişinin karşısına çıkan zorlukların üstesinden gelmesi ve başarıya ulaşması bireyin bir işi başarmak için sürekli çaba sarf etmenin önemini öğretmekle beraber kendi becerilerine yönelik yüksek bir öz-yeterlik algısı geliştirmesini sağlar (Bandura, 1994).

Doktorluk, avukatlık, öğretmenlik, mühendislik gibi birçok meslek dalının yüksek öğrenim programında staj programlarının yer almasının altında yatan amaç; bireylerin ustalık yaşantısı edinmesini, yüksek bir öz-yeterlik algısı ile işe başlamalarını sağlamaktır. Dolaylı yaşantı ise bireyin sosyal yaşantısında gözlemlediği veya örnek aldığı kişilerin başarısını değerlendirmesi sonucu kendisine yönelik bir yargı oluşturmasıdır. Yapılacak işe yönelik olarak çevresindeki kişilerin başarılı veya başarısız olduğunu gözlemleyen kişi bu kişiler ile kendisini kıyasa sokarak kendi becerileri hakkında bir yargıya ulaşır ve dolaylı bir yaşantı sonucu ulaştığı bu yargı bireyin öz-yeterlik algısını etkilemektedir, bu etki bireyin gözlemlediği veya model aldığı kişi ile kendi arasında ne derece bir benzerlik gördüğüne göre değişiklik gösterebilir (Bandura, 1994).

Alan yazında sosyal ikna olarak da yer alan ve öz-yeterlik algısını etkileyen bir diğer kaynak olan sözel ikna kısaca bireyin kendisine yakın veya üstün gördüğü kişiler tarafından motive ya da demotive edilmesi anlamına gelmektedir (Bandura, 1977). Bireylerin başarılı olmak adına yeterli becerilere sahip olduğuna inandırılmasını temel alan bu teknik genellikle spor alanında karşımıza çıkmaktadır. Spor müsabakaları öncesinde antrenörlerin takıma moral konuşması yapması geleneksel bir alışkanlık gibi görünse de altında psikolojik bir neden yatmaktadır (Brown vd, 2005).

Somatik ve duygusal durumların bir arada hissedildiği psikolojik durumlar özyeterlik algısı üzerinde etkiye sahiptir. Somatik durumlar, kişinin bedensel hisleri ve duyularıdır, örneğin kalp atış hızı, terleme, titreme, ağrı gibi duyular. Duygusal durumlar ise kişinin zihinsel durumlarıdır; stres, kaygı, mutluluk, coşku gibi. Bir işi yapmayı düşündüğünde ortaya çıkan psikolojik etkiler bireyin ortaya çıkabilecek zorluklar ile baş etmedeki öz-yeterlik algısını etkilemektedir (Bandura, 1977).

Öz Yeterlik Algısının Önemi

Öz-yeterlik algısı ile ilgili literatür incelendiğinde, öz-yeterlik algısının bireysel davranış ve davranış değişikliklerinin bir belirleyicisi olduğu sonucuna varılabilir. Bu alandaki

etkili çalışmalara imza atan Bandura, yeteneklere olan inancın, tutumların ve motivasyonun başarıyı doğru orantılı olarak etkilediğini savunuyor. Schunk ve Pajares (2001), öz yeterliliğin bireyin motivasyonunu, öğrenmesini ve akademik başarısını etkilediğini bulmuşlardır. Bandura'nın özyeterlik görüşü pek çok araştırmannın konusu olmuştur. Bu görüş; öz yeterliğe olan inanç, bireyin faaliyet seçimini, zorluklarla mücadeledeki kararlılığını, çaba ve verimlilik düzeyini etkiler. Araştırmalar Bandura'nın görüşünü desteklemektedir. Özyeterlik duygusu yüksek olan kişiler, hedeflerine ulaşmada ısrarcı ve sabırlıdır; Olumsuzluk konusunda daha katı bir duruş sergilerler.

Gençtürk'ün (2008) çalışmasında; Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları arttıkça iş tatminlerinin arttığı, aksine kendi etkililiklerine yönelik inançları azaldıkça doyumlarının azaldığı görülmüştür. Araştırmacılar, öz yeterlik algılarının öğretmenlerin öz yeterlik algılarını ölçme ve bu ölçümlerin uygulanmasını engelleyen parametreleri kontrol etme olaylarını etkilediği konusunda birleşmişlerdir. Bu keşfe yakın, Soodak ve Podell (1996), çalışmalarında, öğretmenlerin öz-yeterlik algısının, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini sonucunda etkileyebilecek birçok öğretimsel kararın temeli olduğunu bulmuşlardır. Bandura'nın (1999) araştırmasına göre, öz-yeterlik bireyin hedeflerini etkileyerek motivasyonu etkiler. Bu bilgilere göre, bireylerin zorluklar karşısında tutumlarını belirleyen en etkili faktör olan motivasyonun, zorluklarla yüzleşme sürecinin ne kadar yoğun ve ne kadar süreceğinin öz-etkililik ile doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir. Öz-yeterliği düşük olan bir kişi zorluklarla baş etmede daha az çaba gösterirken, tam tersine özgüveni yüksek olan kişinin zorluklarla baş etmede oldukça ısrarcı olduğu söylenebilir (Jerusalem 2002).

Düşük öz yeterliliğe sahip kişiler, karşılaştıkları engelleri gerçekte olduğundan daha zor algılar ve bu nedenle duygusal veya fiziki gerilim yaşarlar. Öz-yeterlik inançlarının bireylerin düşünce kalıplarını ve duygusal tepkilerini etkilediği bulunmuştur. Ayrıca öz-yeterliğe benlik saygısı ve bir durum olarak endişe perspektifinden baktığımızda, öz-yeterliği algılamannın benlik saygısı ve bir durum olarak endişe ile ilişkili olduğunu görebilirsiniz. Araştırmalar, insanların baş edebileceklerini düşündükleri şeyleri yapma ve baş edemeyecekleri şeylerden kaçınma eğiliminde olduklarını gösteriyor; İstenilen sonuca ulaşamayacaklarını düşündükleri sürece harekete geçme sürecinde isteksiz davranışlar sergilediklerini gösterir (Özerkan 2007). Özgüveni az olan kişilerin zor görevlerden uzaklaştıkları, zorluklardan çabuk vazgeçtikleri, özgüveni yüksek kişilere göre daha fazla stresli oldukları, daha az gayret gösterdikleri ve daha etkisiz oldukları gözlemlenmiştir (Pajares 2002).

Öz yeterlik, beceriye olan inançla ilgilidir. Bu inanç, hedeflere ulaşmak için gerekli davranışları düzenlemek ve gerçekleştirmek için gereklidir. Öz yeterlik algısı; bireylerin amaçlarına ulaşmak için daha fazla çaba göstermelerini, zorluklara rağmen pes etmemelerini, geçici engellere direnmelerini ve hayatlarını etkileyen durumları kontrol etmelerini sağlayan düşünce ve duygularını etkiler. Kişi ne kadar yetenekli olursa olsun, motive olamadığı ve özgüvenin düşük olduğu durumlarda bu yetenekler bir işe yaramaz. Bununla birlikte öz yeterlik algısı üzerinde durulması gereken önemli faktörlerden biri olarak söylenebilir. Öz yeterlik kavramı eğitimde, sporda, yönetimde vb gibi alanlarda kullanılabilirken başarıyı etkileyen önemli faktörlerden olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmalar sonucunda kişinin pozitif mi yoksa negatif mi düşüneceğini, hayatta kendisine hangi hedefleri koyacağını, nasıl bir yaşam tarzına öncülük edeceğini zorluklar ve bu çabalardan sonra hangi ürüne ulaşılacağını, hayatta hangi çabayı göstereceğini büyük ölçüde öz-yeterlik algısı belirlemektedir (Özenoğlu 2006).

Düşük öz yeterliğe sahip bireylerin özellikleri

Öz yeterlik, bir kişinin belirli bir görevi başarabileceğine olan inancı ile ilgilidir ve kişinin doğuştan gelen özellikleri veya edinilmiş yetenekleri ile hiçbir ilgisi yoktur. Böylece öz-yeterlik inançları, bireyin verilen bir görevi nasıl algıladığını, göreve nasıl hazırlandığını ve nasıl performans göstereceğini belirler (Bandura 1994). Bandura (1994), düşük öz yeterliğe sahip kişilerin özelliklerini şu şekilde açıklamıştır: - Kendine güven duymayan ve yeteneklerini sınırlı olduğunu düşünen bireyler, zor görevleri üstlenmekten korkarlar.

- Hiçbir durumda kendilerini motive edecek hedefleri yoktur ve kararsızdırlar.
- Zor durumlarla karşılaştığında, çözmek aramak yerine,
- Yetersizliklerini bahane ederek sürekli olumsuz düşünürler.
- Kişiler karşılaştıkları zorluklarda çabalarını azaltırlar.
- Kayıplar ve arızaların giderilmesi uzun zaman alır.
- Çünkü bu durumu kaldıracabileceklerini düşünmüyorlar.
- Kolayca motive olurlar ve olumsuz bir bakış açısına sahiptirler. Karakteristik

özellikler özetlenecek olursa;

- Olaylarla baş edememe,
- Karamsarlık ve mutsuzluk,
- Olumsuz durumları çözemeyeceğine inanmak,
- Başta kaldıramayacağı bir durumu yapamayacağına inanmak

Öz yeterliği yüksek bireylerin özellikleri

Öz yeterlik kavramı, bireyin mevcut kaynakları en verimli şekilde kullanma konusundaki güvenini ifade eder. Olumsuz durumların üstesinden gelmek için gerekli becerilere sahip olsalar da öz yeterliliği düşük olan kişiler bu becerileri kullanamayacaklardır. Öz-yeterlik kavramı, gerçekleri planlama, gerekli yetkinlikleri tanıma ve uygulama, olumsuz durumları ortadan kaldırdıktan sonra başarıları ve motivasyonu gözden geçirme gibi faktörleri açıklar. Kuvvetli bir öz yeterlik duygusu, kişisel motivasyonu artırmaya yardımcı olur ve en önemlisi, kişisel gelişimi hızlandırır. Bireysel başarı öyküleri, benzer kişisel özelliklere sahip bireylerin başarısı ve çevreye pozitif tepkiler öz-yeterlik inançlarını oluşturan unsurlardır. Bir durum olumsuz bir şekilde sona erdiğinde, öz-yeterliği yüksek olan kişiler, olumsuz durumu kendi kusurlarına değil, veri ve kullanım fırsatlarının azlığına bağlarlar (Yıldırım ve İlhan 2010). Bandura (1994), öz yeterlik duygusu yüksek kişilerin özelliklerini şu şekilde açıklamıştır;

- Negatif ve zor bir olay karşısında sorunu çözmeye çalışırlar asla geri çekilmezler ve özgüvenleri yüksektir.
- Üst düzeyde bakış açılarının olması ile kendilerini içinde buldukları duruma gerçek ilgi ve dikkatlerini çeker.
- Üst düzeyde bakış açılarının olması bireylere her durumda yardımcı olmasını sağlar.
- Moral ve motivasyonu yüksek tutar.
- Birey, kendini geliştirme ve ikna edici hedefler edinir ve bu hedeflere ulaşmak için çalışmaya kararlıdır.
- Başarısızlık karşısında teslim olmazlar, denemeye devam ederler, güvenleri ve inançları yüksektir.

Öz Yeterlik Süreçleri

Bandura'nın öz-yeterlik kavramını ilk kez 1977 yılında ortaya atmasından bu yana, bu kavramın birçok farklı alanda etkinlik üzerindeki etkileri ve bu etkinliklerin sonuçlarını ortaya koymaya çalışmıştır. Bandura'nın 1997 tarihli SelfEfficacy: The Exercise of Control adlı kitabında, Öz-yeterlik inançlarının eğitim, sağlık, psikoloji, sosyal ve politik değişim, spor, iş ve milletlerarası ilişkiler gibi hayatın farklı yönlerini etkilediğine inanmaktadır. Öz yeterlik inançları, özellikle sporda başarı ve başarısızlık alguları, performans geliştirme, takım oluşturma ve hedef belirleme üzerine araştırmalara yol açmıştır (Schunk ve Zimmerman 2007). Öz

yeterlik inancı, insanların davranışlarında belirleyicidir. Bu davranışlar, yaşamdaki bilişsel, motivasyonel, duygusal süreçler veya seçimlerle ilgili diyebiliriz. Belirli bir alandaki çok veya az öz yeterlik inançları, kişilerin farklı zamanlardaki davranış ve kararlarını etkiler (Bandura 1986). Bu süreçler şu şekillerde incelenmiştir;

Bilişsel süreçler

Olayların çoğu başlangıçta düşünceyle gerçekleşir. Düşünmenin temeli, kişilerin olayları tahmin etmelerine ve hayatlarına etki eden kontrol seçenekleri geliştirmelerine izin vermektir. Yeterlik duygusu yüksek kişiler, performanslarını destekleyecek ve olumlu rehberlik sağlayacak başarı senaryolarını görselleştirir. Yeterlilikten şüphe duyanlar, yanlışa sebep olacak olayları deneyimler ve başarısızlığa giden durumları görselleştirir (Bandura 1994). Başka bir deyişle, yeterliliği üst düzeyde olan kişiler sorunlar karşısında çözüm üretir, etkili düşünmeye çalışır ve farklı seçenekler sunar. Yeterlilik seviyesi alt olan kişiler ise düşüncelerini hep negatif kullanırlar, yeterli olmadıklarını düşünürler, performanslarını düşürürler ve bu nedenle gayretleri yavaş yavaş ortadan kalkar. İnsanlar, zorluklarla ya da ardı ardına başarısızlıklarla karşılaştıklarında, yeterliliği düşük olan ve bu problemde ısrar etmeyenler, kararsız analitik düşünceye, düşük arzuya ve kötü uygulama kalitesine sahiptir. Aksine, esnek yeterliliği destekleyen insanlar, dikkatlerini hedeflere odaklar, zorlukların üstesinden gelmek için uyum sağlar ve performans başarısında iyi analitik düşünme sistemlerini kullanır. (Bandura 1994).

Motivasyonel süreçler

Öz-yeterlik inançları da kişinin motivasyonunu düzenlemede önemli bir rol oynar. İnsanlar yetenekleri hakkında inançlar oluştururlar, olası eylemlerinin olası sonuçlarını tahmin edebilirler; geleceklerini yaratmak için hedefler belirler ve eylemlerini planlarlar (Bandura 1995). Bandura'ya (1994) göre üç bilişsel motivasyon ögesinden bahsedilebilir; nedensellik, sonuç beklentileri ve bilişsel hedefler. Bu unsurları ortaya koyan teoriler, yukarıda belirtilen unsurlara karşılık gelen nedensellik teorisi, beklenti-değer teorisi ve hedef teorisidir. Öz yeterlik inançları, bilişsel motivasyon çeşitlerinin hepsinde etkilidir. Öz-yeterlik inançları nedenselliği etkiler (McAuley 1991).

Özyeterlik inancı yüksek olan kişiler başarısızlıklarını yetersiz çabaya, düşük özyeterlik inancına sahip olanlar ise yetersizliklerini becerilerine bağlarlar. Nedensel bağlantılar, öz yeterlik inançları aracılığıyla motivasyonu, performansı ve duygusal tepkileri etkiler (Relich

vd., 1986). Beklenen Değer Teorisinde motivasyon, eylemlerin değeri ve sonuçları hakkındaki beklentilerden etkilenir (Bandura 1995). Öz yeterlilik inançlarının sonuç beklentilerini yönlendirme üzerindeki motivasyonel etkisi. Pek çok fırsat, sırf yeteneklerine inanmadıkları için insanlar tarafından kaçırılır. Hedef belirlemede özyeterlik inançları da çok önemlidir. Zor eylem hedefleri motivasyon gerektirir. Bu hedeflere ulaşmada işin zorluğu değil, insanın öz eleştirisi önemlidir. İnsanlar kişisel tatmini hedeflere ulaşmak olarak görürler. Çaba, sebat ve amaçlarına ulaşma isteği göstererek davranışlarını yönlendirirler. Bir başka ifade ile hedeflerine ulaşmaktan memnuniyet duyarlar. Performansları ortalamanın altındaysa, daha fazla zorlarlar. Bu, yüksek öz yeterlik inançlarıyla açıklanan bir süreçtir (Bandura 1994).

Kısacası, öz-yeterlik inançları motivasyonel süreçleri farklı şekillerde etkiler. Öz-yeterlik inançları, insanların hedef seçimini, bu hedeflere ulaşma çabalarını, zorluklar karşısında sebatı ve başarısızlığa karşı direncini belirler.

Duyuşsal süreç

Zor ve tehdit edici bir durumla karşı karşıya kaldıklarında, bireylerin kendi yeteneklerine ilişkin inançları, endişe ve depresyon duyguları etkilenir. Öz yeterlik kaygı ve stres gibi faktörlerin kontrolünde önemli bir rol oynar. Bu tehditlerle baş edemeyeceklerine inananlar ciddi stres yaşarlar ve çevrelerine bu açıdan bakarlar. En küçük bir olumsuz durumu abartırlar ve tedirgin olurlar. (Bandura 1994). Duygusal bağlılık, bireylerin duygusal katılımını ifade eder ve bireylerin örgütsel nesnelere bağlanması ve bunlarla bütünleşmesi anlamına gelir (Meyer ve Allen 1997).

Bir çalışanın örgüte olan duygusal bağlılığını ve katılımını yansıtır. Diğer bir deyişle duygusal bağlılık, çalışanların örgütün amaç ve değerlerini kabul etmesi ve örgütün yararı için olağanüstü çaba sarf etmesi anlamına gelmektedir. (McGee ve Ford 1987). Dolayısıyla, bu bağlılık, bağlılık atfından kaynaklanan tutum kaynaklıdır. Duygusal bağlılığı etkileyen faktörlerin kabaca kişisel faktörler, işle ilgili faktörler, iş deneyimi faktörleri ve yapısal faktörler olarak ayrılabilmesi öne sürülmüştür (Allen ve Meyer 1996).

Bireylerin öz-yeterlik algıları, olumsuz durumlarda ne kadar kaygı ve stres yaşadıklarını etkileyebilir. Bu olumsuzlukların üstesinden geleceğini düşünenler, olumsuz senaryoları kafalarında canlandırmıyorlar. Ancak bu olumsuz durumların üstesinden gelemeyeceğini hissedenler, yüksek düzeyde kaygı ve stres yaşarlar. Bu tip kişilerde çözüm olasılığından çok kendi yetersizliklerine ve çevrelerindeki birçok olumsuz duruma odaklanırlar. Kendilerini

rahatsız eden en küçük bir durumda bile büyük tepki verirler, olayları abartırlar ve bu kadar basit durumlarda bile tedirgin olurlar. Öz-yeterlik kavramı aynı zamanda bireylerin faaliyetlere katılıp katılmamalarını da etkiler. Kişinin öz-yeterlik algısı ne kadar güçlüyse, kolay-zor ayrımı yapmadan etkinliklere o kadar çok katılır ve cesareti üst düzeydedir (Bandura 1994).

Seçim süreçleri

İnsan, çevrenin bir ürünüdür ve çevreden büyük ölçüde etkilenir. Böylece, öz yeterlilik insanların rollerini ve yaşam tarzlarını şekillendirir. Birey, yaşamının her aşamasında karşılaşılabilecek farklı ilgi alanlarını seçerek davranışlarını yönetebileceği bir ortamda kendine ait ve farklı değerleri ortaya koymaya çalışır (Bandura 1995). Öz yeterlik, seçim süreci boyunca bireyin seçimlerine veya tercihlerine rehberlik eder. Böylece öz-yeterlik algısı, bireyin yaşamını ve koşullarını etkileyerek sürece nasıl katılacağını gösterir ve ona gelecekteki mesleki ortamın nasıl olacağı konusunda fikir verir. Hayatınızın yönünü şekillendirin, kısacası bunu nasıl yapacağınızı bildiğinizi gösterecektir. Bireyler baş edemeyeceklerini düşündükleri davranışlardan kaçınırlar. Kendilerini yeterli hissettiklerinde, çalışmaya istekli oldukları için kendileri için seçim yaparlar. Ayrıca istedikleri için zor buldukları etkinliklere katılmaktan çekinmezler. Bireyler yaşamları boyunca yaptıkları seçimler yoluyla bir sosyal beceri, bilgi ve yetenek ağı kazanırlar (Bandura 1994).

Öz-yeterlik, bir kişinin işleri başarabileceğine olan inancıdır. Kendi yeteneğine güvenme, kişisel kaynaklarını tam olarak kullanma, zorluklar karşısında daha güçlü olmaya çabalama ve yüksek öz yeterlik duygusuna sahip olma. Özyeterlik ne kadar yüksekse, bir insan hayatta o kadar başarılı, kendini sevme, kendine güven ve güç o kadar fazladır. Yetkinlikler, bir kişinin ne düşüneceğini, hissedeceğini ve yaşayacağını belirler (Bandura 1994). Refah, insanların kendi yeterliliklerine olan inancının ne kadar yüksek olduğu ile ilgilidir. İnsanların iyilik hallerini geliştiren özelliklerinden biri de kendilerine ve yeteneklerine olan inançlarıdır. Bu inançların yüksekliği ile doğru orantılı olarak, bireyin sağlığı ve yaşam kalitesi de o kadar yüksek olur. Kişinin refahını artırmanın en iyi seçeneklerinden biri, kendi kendine yeterli olmak ve bunu artırmaktır.

Eğitimcilerde Öz-yeterlik Algısı

Öz-yeterliğin beslendiği kaynakları ele alırsak, bir sınıftaki öğrencilerin ustalık yaşantılarını, dolaylı yaşantılarını ve sözel ikna durumlarını besleyecek yegâne model eğitimciler olacaktır. Dolayısıyla bir sınıftaki öğretmenin öz-yeterlik algısı ne kadar yüksek

olursa öğrencilerinin öz-yeterlik algıları da o kadar yüksek olur yorumu yapılabilir. Öğretmen öz-yeterlik algısı ile öz-yeterlik algısı arasındaki temel fark ise burada ortaya çıkmaktadır. Öz-yeterlik algısı genel olarak bir işi yapabileceğine yönelik inancı olabileceği gibi bir alana yönelik işi yapabileceğine olan inancı olarak da karşımıza çıkabilir (Tschannen-Moran vd. 1998).

Buradan hareketle eğitimcilerin öz-yeterliği öğrencilerinin bilişsel ve sosyal becerilerini olumlu yönde geliştirmeye destek olacak davranışlara sahip olup olmadığına yönelik algısı olarak tanımlanabilir. Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy (1998) eğitimcilerin öz-yeterliklerini etkileyen durumlar ile ilgili yaptıkları çalışmada meslekte ilk yılını tamamlayan eğitimcilerin genellikle yüksek bir öz-yeterlik algısına sahip olduklarını, fakat bunun iyi bir destek ve hazırlık ile gerçekleştiğini ortaya koymuşlardır. Bunun sebebi ise mesleğe yeni başlayan eğitimcilerin olumlu pekiştireçler aldıklarında mesleki yeterliklerine yönelik olumlu ustalık yaşantıları edinmeleri olarak gösterilebilir. Tam tersi durumlarda, mesleklerinin ilk yıllarında yoğun bir şekilde olumsuz eleştiriye maruz eğitimcilerde ise olumsuz ustalık yaşantıları pekişerek eğitimci öz-yeterlik algılarının düşmesi ile sonuçlanabilir. Aynı çalışmada deneyimli eğitimcilerin ilk yıllarda edindikleri öz-yeterlik algısının stabilize bir hal aldığı ve öz-yeterlik algısını yükseltmeye yönelik eğitimlere katıldıktan sonra artsa bile bir süre sonra eski düzeylerine geri döndükleri ortaya koyulmuştur (Ohmart, 1992). Bu iki duruma yönelik olarak eğitimci öz-yeterlik algısının mesleğin ilk yıllarında şekillendiğini ve değiştirilmesini zor olduğu yorumu yapılabilir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Okul yöneticilerinin öz yeterlik algı düzeylerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi amacıyla yapılmış olan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini 2023 yılının Nisan ayında Malatya ilinde bulunan okullarda görev yapmakta olan 195 okul yöneticisidir.

Tablo 1. Okul Yöneticilerinin Demografik Özellikleri

		N	%
Cinsiyet	Kadın	54	27,69
	Erkek	141	72,31
Yaş	30 ve altı	28	14,36
	31-40	56	28,72
	41-50	69	35,38
	50 ve üzeri	42	21,54
Okuldaki görev	Müdür	84	43,08
	Müdür yardımcısı	111	56,92
Depremden görülen zarar	Hafif	44	22,56
	Orta	85	43,59
	Yüksek	66	33,85
Deprem bölgesinden başka bir yere tayin olmayı düşünüyor musunuz?	Hayır	136	69,74
	Evet	59	30,26
Toplam		195	100,00

Tabloya göre okul yöneticilerinden %72,31'i erkek, %35,8'i 41-50 yaşları arasındadır. Okul yöneticilerinden %56,92'si müdür yardımcısı olarak görev yaparken, %43,08'i okul müdürü olarak görev yapmaktadır. Okul yöneticilerinden %43,59'u 6 Şubat depreminden orta düzeyde zarar gördüğünü belirtirken, %33,85'i yüksek, %22,56'sı ise hafif düzeyde zarar gördüğünü belirtmiştir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden %69,74'ü görev yaptıkları yerden başka bir yere tayin olmak istemediğini belirtirken, %30,26'sı başka bir yere tayin olmayı düşündüğünü belirtmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Genel Öz Yeterlik Ölçeği (GÖYÖ)” kullanılmıştır. Genel Öz Yeterlik Ölçeği, Schwarzer ve Jerusalem (1995) tarafından bireylerin öz yeterlik algılarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmaları Aypay (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek iki alt faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler “çaba ve direnç” ve “yetenek ve güven” olarak isimlendirilmiştir. Çaba ve direnç faktörü altı maddeden (3, 4, 5, 7, 8, 10), yetenek ve güven faktörü dört maddeden (1, 2, 6, 9) oluşmaktadır. Ölçek 10 maddeden oluşmakta ve 4'lü Likert tipinde cevaplandırılmaktadır. Ölçeğin puanlaması alt faktörlerin aracılığıyla yapılabildiği gibi ölçekten toplam puan da

alınabilmektedir. Alınan yüksek puanlar öz yeterlik algısının yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenirlik analizinde Cronbach Alfa katsayısı, çaba ve direnç için .78; yetenek ve güven için .91; ölçeğin tamamı için ise .83 olarak bulunmuştur (Aypay, 2010).

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde SPSS 24.0 programı kullanılmıştır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin demografik özelliklerinin dağılımı belirlerken yüzde ve frekans analizi yapılmış, okul yöneticilerinin öz yeterlik algı düzeylerinin demografik özelliklerine göre anlamlılık düzeyini belirlemek amacıyla da t Testi ve Anova testi uygulanmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin öz yeterlik algı düzeyleri demografik özellikleri ile birlikte 6 Şubat depreminde yaşadıkları ile ilişkilendirilerek analiz edilmiştir.

Tablo 2. Okul Yöneticilerinin Cinsiyetlerine Göre Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Analizi

Cinsiyet	N	Ort.	ss.	t	p	
Çaba ve Direnç	Kadın	54	4,012	0,852	1,925	0,006
	Erkek	141	3,121	0,326		
Yetenek ve Güven	Kadın	54	3,625	0,789	0,785	0,000
	Erkek	141	3,574	0,654		
Öz yeterlik	Kadın	54	3,436	0,113	1,336	0,002
	Erkek	141	2,785	0,326		

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan okul yöneticilerinin cinsiyetleri ile öz yeterlik algı ölçeğinin bütün alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Tablo 3. Okul Yöneticilerinin Yaşlarına Göre Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Analizi

Cinsiyet	N	Ort.	ss.	t	p	
Çaba ve Direnç	30 ve altı	28	14,36	0,412	2,115	0,011
	31-40	56	28,72	0,632		
	41-50	69	35,38	0,547		
	51 ve üzeri	42	21,54	0,985		
Yetenek ve Güven	30 ve altı	28	14,36	0,425	1,623	0,023

	31-40	56	28,72	0,632		
	41-50	69	35,38	0,856		
	51 ve üzeri	42	21,54	0,745		
Öz yeterlik	30 ve altı	28	14,36	0,633	2,442	0,000
	31-40	56	28,72	0,786		
	41-50	69	35,38	0,487		
	51 ve üzeri	42	21,54	0,362		

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yaşları ile öz yeterlik algı ölçeğinin bütün alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Tablo 4. Okul Yöneticilerinin Okuldaki Görevine Göre Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Analizi

		N	Ort.	ss.	t	p
Çaba ve Direnç	Müdür	84	3,652	0,521	2,625	0,022
	Müdür yardımcısı	111	3,874	0,235		
Yetenek ve Güven	Müdür	84	3,412	0,746	2,223	0,001
	Müdür yardımcısı	111	3,36	0,936		
Öz yeterlik	Müdür	84	3,745	0,335	2,623	0,009
	Müdür yardımcısı	111	3,632	0,779		

Tablo 4'e göre araştırmaya katılan okul yöneticilerinin okuldaki görevleri ile öz yeterlik algı ölçeğinin bütün alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Tablo 5. Okul Yöneticilerinin Depremde Gördükleri Zarar Düzeyine Göre Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Analizi

Depremde görülen zarar		N	Ort.	ss.	t	p
Çaba ve Direnç	Hafif	44	3,625	0,523	1,625	0,024
	Orta	85	3,623	0,412		
	Yüksek	66	2,888	0,632		
Yetenek ve Güven	Hafif	44	3,852	0,752	2,785	0,000
	Orta	85	3,745	0,965		
	Yüksek	66	3,653	0,826		

Öz yeterlik	Hafif	44	3,742	0,752	1,666	0,001
	Orta	85	3,932	0,963		
	Yüksek	66	3,711	0,721		

Tablo 5'e göre araştırmaya katılan okul yöneticilerinin depremde gördükleri zarar düzeyi ile öz yeterlik algı ölçeğinin bütün alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Tablo 6. Okul Yöneticilerinin Başka Bir Yere Tayin İsteme Düşüncelerine Göre Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Analizi

		N	Ort.	ss.	t	p
Çaba ve Direnç	Hayır	136	4,636	0,845	0,625	0,011
	Evet	59	3,952	0,496		
Yetenek ve Güven	Hayır	136	3,745	0,349	0,775	0,023
	Evet	59	3,623	0,769		
Öz yeterlik	Hayır	136	3,721	0,851	0,690	0,000
	Evet	59	2,639	0,426		

Tablo 6'ya göre araştırmaya katılan okul yöneticilerinin başka bir yere tayin olmak isteme düşüncesi ile öz yeterlik algı ölçeğinin bütün alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul yöneticilerinin cinsiyetleri ile öz yeterlik algı ölçeğinin bütün alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin yaşları ile öz yeterlik algı ölçeğinin bütün alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin okuldaki görevleri ile öz yeterlik algı ölçeğinin bütün alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin depremde gördükleri zarar düzeyi ile öz yeterlik algı ölçeğinin bütün alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin başka bir yere tayin olmak isteme düşüncesi ile öz yeterlik algı ölçeğinin bütün alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Kaynakça

- Aypay, A. (2010). Genel Öz Yeterlik Ölçeği'nin (GÖYÖ) Türkçe'ye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 113-132.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*. c.28.s.2: 117-148.

- Bandura A, (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of social and clinical psychology*, 4(3), p. 359
- Bandura A, (1995). Comments on the crusade against the causal efficacy of human thought. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*, 26(3), p. 179-190.
- Bandura A, (1999). Social cognitive theory of personality. The coherence of personality: Socialcognitive bases of consistency, variability, and organization, p. 185-241.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change [Elektronik Versiyon]. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self-efficacy. *Cognitive Therapy and Research*, 8, 231-255.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, 4, 71-81. New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (1998). Health promotion from the perspective of social cognitive theory. *Psychology and Health*, 13(4), 249-623
- Baumeister, R. F. (1999). Self-concept, self-esteem, and identity. In V. J. Derlega, B. A. Winstead, & W. H. Jones (Eds.), *Personality: Contemporary theory and research*, 339–375. Nelson-Hall Publishers.
- Brown, L.J., Malou, J.M., & Schutte, N.S. (2005). Student learning outcomes explain the concept of self-efficacy theory. Identify the constructs of self-efficacy theory. Self-efficacy theory theory essence sentence. *Journal of Sport Behavior*, 28(2), 136-150.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Gençtürk A, 2008. İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Gürcan, A. (2005). Bilgisayar öz-yeterliği algısı ile bilişsel öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19, 179-193
- Jerusalem M, 2002. Theroretischer teil-einleitung I. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, s. 8-12.

Linnenbrink, E. A. ve Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 119- 137

Linnenbrink, E. A. ve Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 119- 137

Marsh, H. W., & Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational psychologist*, 20(3), 107-123.

McAuley E, 1991. Efficacy, attributional, and affective responses to exercise participation. *Journal of sport and exercise psychology*, 13(4), p. 382-393.

McGee GW, & Ford RC, 1987. Two (or more?) dimensions of organizational commitment: Reexamination of the affective and continuance commitment scales. *Journal of applied psychology*, 72(4), p. 638.

Meyer JP, & Allen NJ. 1997. *Commitment in the workplace: Theory, research, and application*. Sage publications

Ohmart, H. E. (1992). The effects of an efficacy intervention on teachers' efficacy feelings. University of Kansas ProQuest Dissertations Publishing.

Özenoğlu KH, 2006. Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. Yayımlanmış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Özerkan E, 2007. Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Pajares F, 2002. Overview of social cognitive theory and of self-efficacy

Pajares, F., & Kranzler, J. (1995). Self-efficacy beliefs and general mental ability in mathematical problem-solving. *Contemporary Educational Psychology*, 20(4), 426-443.

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40

- Relich JD, Debus RL, & Walker R, 1986. The mediating role of attribution and self-efficacy variables for treatment effects on achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 11(3), p. 195-216.
- Schunk DH, & Pajares F, 2009. Self-Efficacy Theory. In *Handbook of Motivation at School* Routledge. p. 49-68
- Schunk DH, & Zimmerman BJ, 2007. Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), p. 7-25
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, *Measures in Health Psychology: A User's Portfolio. Causal And Control Beliefs* (pp. 35-37). Windsor, UK: NFER-NELSON.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Soodak LC, & Podell DM, 1996. Teacher efficacy: Toward the understanding of a multi-faceted construct. *Teaching and teacher education*, 12(4), p. 401-411.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*, 68(2), 202-248.
- Yıldırım F, & Gülhan GÖ, 2010. Genel öz yeterlilik ölçeği türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), s. 301-308.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*, 13- 39. Academic Press.

YAYIN ETİĞİ

Bilişsel Gelişim Dergisi, etik yayıncılık hususunda en yüksek standartlara bağlı kalmayı ilke edinmiştir. Bu kapsamda; Committee on Publication Ethics (COPE), Directory of Open Access Journals (DOAJ), Open Access Scholarly Publishers Association (OASPA) ve World Association of Medical Editors (WAME) tarafından yayınlanan etik yayıncılık ilkeleri benimsenmiştir. Dergiye gönderilen makaleler daha önce yayımlanmamış ve başka bir dergide değerlendirme sürecine tabi tutulmamış olmalıdır. Bilişsel Gelişim Dergisi'ne gönderilen her bir makale en az bir editör ve iki hakem tarafından çift kör değerlendirmeden geçirilecektir. Değerlendirme sırasında rastlanılan intihal, duplikasyon, sahte yazarlık, araştırma/veri fabrikasyonu, eser dilimleme, telif hakları ihlali ve çıkar çatışmasının gizlenmesi etik dışı durumlar olarak kabul edilmektedir. Bu kapsamda, kabul edilen etik standartlarına uygun olmayan makalelerin değerlendirme süreci sona erdirilir. Yayından sonra tespit edilen olası etik ihlallerine sahip makaleler yayından kaldırılır. Makalelerin etik kurallara uygun yazılması yazarların sorumluluğundadır. Bilişsel Gelişim Dergisi'nin benimsediği uluslararası araştırma etiği ilkeleri şunlardır;

- Araştırmanın tasarlanması, tasarımın gözden geçirilmesi ve araştırmanın yürütülmesinde, bütünlük, kalite ve şeffaflık ilkeleri sağlanmalıdır.
- Araştırma ekibi ve katılımcılar, araştırmanın amacı, yöntemleri ve öngörülen olası kullanımları; araştırmaya katılımın gerektirdikleri ve varsa riskleri hakkında tam olarak bilgilendirilmelidir.
- Araştırma katılımcılarının sağladığı bilgilerin gizliliği ve yanıt verenlerin gizliliği sağlanmalıdır. Araştırma katılımcıların özerkliğini ve saygınlığını koruyacak şekilde tasarlanmalıdır.
- Araştırma katılımcıları gönüllü olarak araştırmada yer almalı, herhangi bir zorlama altında olmamalıdır.
- Katılımcıların zarar görmesinden kaçınılmalıdır. Araştırma, katılımcıları riske sokmayacak şekilde planlanmalıdır.
- Araştırma bağımsızlığıyla ilgili açık ve net olunmalı; çıkar çatışması varsa belirtilmelidir.
- Deneysel çalışmalarda, araştırmaya katılmaya karar veren katılımcıların yazılı bilgilendirilmiş onayı alınmalıdır. Çocukların ve vesayet altındakilerin veya tasdiklenmiş akıl hastalığı bulunanların yasal vasisinin onayı alınmalıdır.
- Çalışma herhangi bir kurum ya da kuruluştan gerçekleştirilecekse bu kurum ya da kuruluştan çalışma yapılacağına dair onay alınmalıdır.
- İnsan ögesi bulunan çalışmalarda, "yöntem" bölümünde katılımcılardan "bilgilendirilmiş onam" alındığının ve çalışmanın yapıldığı kurumdaki etik kurul onayı alındığı belirtilmesi gerekir.

PUBLICATION ETHICS

Cognitive Development Journal is committed to adhering to the highest standards in ethical publishing. In this context; Ethical publishing principles published by the Committee on Publication Ethics (COPE), Directory of Open Access Journals (DOAJ), Open Access Scholarly Publishers Association (OASPA) and World Association of Medical Editors (WAME) have been adopted. Articles submitted to the journal should not have been published before and have not been evaluated in another journal. Each article sent to **Cognitive Development Journal** will be double-blinded by at least one editor and two referees. Plagiarism, duplication, fraudulent authorship, research / data fabrication, work slicing, copyright infringement and concealment of conflict of interest encountered during evaluation

are considered unethical situations. In this context, the evaluation process of articles that do not comply with the accepted ethical standards is terminated. Articles with possible ethical violations detected after publication are removed from the publication. It is the authors' responsibility to write the articles in accordance with ethical rules. The international research ethics principles adopted by **Cognitive Development Journal** are as follows;

- The principles of integrity, quality and transparency should be ensured in the design of the research, the review of the design and the conduct of the research.
- Research team and participants, purpose of the research, methods and possible uses envisaged; They should be fully informed about the requirements and, if any, risks of participation in the research.
- Confidentiality of information provided by research participants and confidentiality of respondents should be ensured. Research should be designed to preserve the autonomy and dignity of the participants.
- Research participants should participate in the research voluntarily and should not be under any coercion.
- Participants should be avoided from harm. The research should be planned in a way that does not put the participants at risk.
- Be clear about research independence; If there is a conflict of interest, it should be indicated.
- In experimental studies, written informed consent of the participants who decide to participate in the research should be obtained. The legal guardian's approval must be obtained for children and those under guardianship or those with confirmed mental illness.
- If the study will be carried out in any institution or organization, approval must be obtained from this institution or organization that the study will be carried out.
- In studies with a human element, it should be stated in the "method" section that "informed consent" was obtained from the participants and the ethics committee approval was obtained from the institution where the study was conducted.

YAZIM KURALLARI

- 1- Yazarların, Dergi Yönetim Kurulu'nun belirlediği yazım kurallarına uyması zorunludur. Eserlerin imla ve noktalama yönünden kontrolü yazarın sorumluluğundadır.
- 2- Makaleler yayınlanmadan önce ön değerlendirmeye tabi tutulur. Ön değerlendirmeyi geçen makalelerin intihal kontrolü yapılır. Editör Kurulu, İntihal raporu doğrultusunda makaleyi hakemlere gönderir.
- 3- Hakemlerden gelen rapor doğrultusunda Editör Kurulu tarafından makalenin yayınlanıp yayınlanmayacağına karar verilir. Editör Kurulu Hakem raporlarından bağımsız olarak makaleyi yayınlamama hakkını saklı tutar.
- 4-Hakemlerin düzeltme isterlerse makale yazara geri gönderilir. Vaktinde geri dönmeyen makalelerin süreci sonlandırılır.
- 5- Editör Kurulunda kabul edilen çerçeve dâhilinde düzeltmesi yapılmış olan makaleler Yönetim Kurulu'na sevk edilir.
- 6- Yönetim Kurulu tarafından onaylanan makaleler yayınlanmak üzere sıraya alınır.
- 7- Yazar, Dergi Editör Kurulunun tebliğ ettiği hususları zamanında yerine getirmelidir. Aksi takdirde makalenin işlem süreci durdurulur ve makale için tahakkuk eden harcamalar (dizgi, mizanpaj vb.) yazardan tahsil edilir.
- 8- Yayın Dili: Derginin yazım dili Türkçedir. Ayrıca İngilizce, Almanca, Arapça ve Farsça yazılar da kabul edilebilir. Dergimize gönderilecek çalışmalar için şu kurallar esastır;

Ana Başlık Boyutu 14 pt, ortalanmış, kalın
Kağıt Boyutu A4
Ana Metin Üst Kenar Boşluk 2,5 cm
Alt Kenar Boşluk 2,5 cm
Sol Kenar Boşluk 2,5 cm
Sağ Kenar Boşluk 2,5 cm
İlk satır girinti 0 cm
Yazı Tipi Times New Roman Yazı
Tipi Stili Normal Normal
Metin Boyutu 12 pt
Aralıklar
Sol: 0 cm
Sağ: 0 cm
Önce: 0 nk
Sonra: 10 nk
Satır Aralığı 1,15
Alıntı Metni Boyutu 10 pt
Özet Yazı Tipi Times New Roman
Öz Başlığı 12 pt, İki Yana Yashı, Kalın

BİLİŞSEL GELİŞİM DERGİSİ Cilt:1 / Özel Sayı:1- Ağustos 2023 ISSN: 2980-2652



Cognitive Development Journal Volume: 1 / Special Issue: 1 -August 2023 ISSN: 2980-2652