

JOURNAL JOSE

Journal of Social Education

Volume: 2/ Special Issue: 1

August 2023

ISSN: 2822-4973

(Toplumsal Eğitim Dergisi)

(Cilt: 2/ Özel Sayı: 1 -Ağustos 2023)

J O S E

JOURNAL OF SOCIAL EDUCATION

TOPLUMSAL EĞİTİM DERĐİSİ

Cilt:2 / Özel Sayı: 1 - Ağustos 2023

ISSN: 2822-4973

Toplumsal Eğitim Dergisi, uluslararası hakemli bir dergidir. Nisan 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.

JOURNAL of SOCIAL EDUCATION

Volume:2 / Special Issue: 1 – August 2023

ISSN: 2822-4973

Journal of Social Education is an international refereed journal. It will be published twice a year, in April 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

Mehmet Korkud Aydın

Dergi İletişim:

toplumsalegitimdergisi@gmail.com

Editör:

Dr. Cebrail Karadaş

TOPLUMSAL EĞİTİM DERĐİSİ

Toplumsal Eğitim Dergisi'nin Tarandığı İndeksler:

Index Copernicus

DRJI

TOPLUMSAL EğİTİM DERGİSİ

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:

toplumsalegitimdergisi@gmail.com

Toplumsal Eğitim Dergisi Cilt:2/ Özel Sayı:1 (Ağustos)

İçindekiler

Mehmet ÖZTÜRK Seyhan CAN ÖZTÜRK

2010-2020 Yılları Arasında Eğitimin Sorunlarına İlişkin Yapılan Tezlerin İncelenmesi (s. 1-19)

Talat IŞIK Habibe TUNGA Melahat YILMAZ Fatih OK

Öğretmenlerin Sosyal Kaygı Düzeylerinin Belirlenmesi (s. 20- 30)

Elhan BİLGİN Bülent ÖZTÜRK Sibel ÇELİK

Akran Eğitim Modeline Yönelik Öğretmen Tutumları (s. 31- 42)

Şeref KÜÇÜK Ömer KAYIŞ Hüseyin AKTAŞ

Okul Müdür ve Müdür Yardımcılarının Depresyon Düzeyinin Analizi (s. 43- 53)

Faruk KASAPBAŞIOĞLU Ramazan CENGİZ Sevinç CERRAH Mehmet BALIK

Öğretmenlerin Öfke İfade Tarzlarının Değerlendirilmesi (s. 54- 67)

Ersan KIVANÇ Tuncay CANYURT Emin ERYAZGAN Ahmet FIRAT

6 Şubat Depremini Yaşayan Öğretmenlerin Stresle Başa Çıkma Tarzlarının Analizi (s. 68- 83)

Yayın Etiği ve Yazım Kuralları (s. 84- 86)

2010-2020 Yılları Arasında Eğitimin Sorunlarına İlişkin Yapılan Tezlerin İncelenmesi

Mehmet ÖZTÜRK¹ Seyhan CAN ÖZTÜRK²

DOI: 10.5281/zenodo.10070027

Öz

Eğitim sisteminin amaçlarına ulaşabilmesi için çağın gerektirdiği değişim ve yenileşme hareketlerine uyum sağlaması gerekmektedir. Eğitimin başarılı olmasında öğretmenler, okul yöneticileri, öğrenciler ve velilerin gayretlerinin yanında teknolojik ve fiziksel donanımlar da son derece önemlidir. Eğitim sistemi sürekli değişen dinamik bir yapıya sahiptir. Bu durum, eğitim sistemini oluşturan öğretmen, öğrenci, veli, sosyal çevre, bilgi ve iletişim teknolojileri ve öğretim programlarının sürekli değişen özelliklere sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle eğitim sistemi kendisini yenilemekte ve güncelleştirmektedir. Eğitim sistemi ile ilgili sorunların tespiti ve çözümüne yönelik aydınlatıcı araştırmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Konu ile ilgili olarak çok sayıda bilimsel araştırma yapılmakta olup, sorunlar çeşitli yönleriyle değerlendirmeye çalışılmaktadır. Bu çalışmada, 2010-2019 yılları arasında eğitimin sorunlarına ilişkin yapılan tezlerin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli içerisinde kaynak taraması tekniği kullanılmıştır. Araştırmaya inceleme raporları ve ders öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin çalışmalar dahil edilmemiştir. Bu kapsamda araştırmaya 35 yüksek lisans tezi dahil edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen tezlerin değerlendirilmesinde alt kategoriler oluşturulmuştur. Bunlar eğitim sistemi ile ilgili sorular, ilk ve ortaokullara yönelik sorunlar, lise/ortaöğretime yönelik sorunlar, yabancı öğrencilerin eğitime yönelik sorunlar olarak belirlenmiştir. Araştırmalardan elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde göç eden öğrencilerin problemleri, okulların fiziki şartlarının yetersiz olması, kaynaştırma öğrencileri ile ilgili problemler, öğrencilerin yabancı dil konusunda yaşadıkları problemler, veli okul işbirliğinin sağlanamaması, okullardaki görevlendirmeleri ve atama işlemlerinin siyasetin gölgesinde kalması, öğretmen ve öğrencilerin nitelik problemleri, okulların yeterli bütçeye sahip olmaması gibi problemler olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Sorunları, Eğitim Sorunları ile ilgili çalışmalar, Milli Eğitim Bakanlığı

¹ Öğretmen, Sümer Ortaokulu, Malatya, mhmtoztrk482@gmail.com

² Öğretmen, Tepeköy Hacı Demir İlkokulu, Malatya, syhncn2323@gmail.com

Review of Thesis Related to the Problems of Education Between 2010-2020

Abstract

In order for the education system to reach its goals, it must adapt to the changes and innovation movements required by the age. In addition to the efforts of teachers, school administrators, students and parents, technological and physical equipment is also extremely important for the success of education. The education system has a dynamic structure that is constantly changing. This is due to the constantly changing characteristics of teachers, students, parents, social environment, information and communication technologies and teaching programs that make up the education system. For this reason, the education system renews and updates itself. There is a need to carry out enlightening researches for the determination and solution of the problems related to the education system. There are many scientific researches on the subject, and the problems are tried to be evaluated in various aspects. In this research, it is aimed to evaluate the theses made between 2010-2019 on the questions of education. In the research, literature review technique was used within the scanning model, which is one of the descriptive research methods. Study reports and studies related to the problems encountered in teaching lessons were not included in the research. In this context, 35 master's theses were included in the study. Sub-categories were created in the evaluation of the theses included in the research. These were determined as questions about the education system, problems for primary and secondary schools, problems for high school/secondary education, and problems for the education of foreign students. When the results obtained from the researches are evaluated in general, the problems of the migrating students, the insufficient physical conditions of the schools, the problems related to the inclusion students, the problems experienced by the students in foreign language, the inability to provide parent-school cooperation, the assignments and appointment processes in the schools remain in the shadow of politics, It has been concluded that there are problems such as quality problems of teachers and students, and that schools do not have sufficient budget.

Keywords: Educational Problems, Studies on Educational Problems, Minister of Education

Giriş

Eğitim sistemi bir milleti varlığının devamı için ve diğer ülkeler arasındaki saygınlığına artırılabilmesi için dikkate alınan en önemli göstergeler arasında yer almaktadır (Aykut, 2019). Çeşitli ülkelerin eğitim sistemleri arasında ortak özellikler olmasının yanında kendilerine özgü kültürel özelliklerden taşımaktadır. Eğitim sisteminin amaçlarına ulaşabilmesi için çağın gerektirdiği değişim ve yenileşme hareketlerine uyum sağlaması gerekmektedir (Demirel, 2011).

Eğitimin başarılı olmasında öğretmenler, okul yöneticileri, öğrenciler ve velilerin gayretlerinin yanında teknolojik ve fiziksel donanımlar da son derece önemlidir. Nitekim yapılan araştırmalarda okulların donanım yetersizliği, sınıf yetersizliği, öğrenci sayılarının fazla olması, öğrencilerin taşınmalı gelmesi, farklı kültürel çevrelerden öğrencilerin bulunması, alt kademedeki öğrencilerin yetersiz gelmesi gibi birçok sorun olduğu görülmektedir. Bu sorunlar öğretmenlerin nitelikli ders işlemlerini ve derslerin amaçlarına ulaşmalarını önemli ölçüde etkilemektedir (Badur, 2014; Dilekçi, 2019). Ayrıca öğretmenlerin yetiştirilme problemleri, öğretmenlerin yetersizlikleri, gerçek okul şartları ile öğrencilerin aldıkları eğitimler arasında farklılıklar bulunması, öğretmenlerin atama problemleri nedeniyle sınav kaygılarının yüksek olması ve kendilerini yeterince geliştirememeleri gibi önemli sorunlar da bulunmaktadır. Bunlar eğitim sistemini ve eğitimin verimliliğine doğrudan ve dolaylı etkileyen çeşitli unsurlardan bazılarıdır (Emin, 2018; Ertürk, 2017).

Eğitim sistemi sürekli değişen dinamik bir yapıya sahiptir. Bu durum, eğitim sistemini oluşturan öğretmen, öğrenci, veli, sosyal çevre, bilgi ve iletişim teknolojileri ve öğretim programlarının sürekli değişen özelliklere sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle eğitim sistemi kendisini yenilemekte ve güncelleştirmektedir (Gazeller, 2014).

Eğitim sistemi genel olarak bir ülkenin vatandaşlarına nasıl eğitim vereceğini, ne öğreteceğini ve önceliklerini yansıtmaktadır. Ülkenin içerisinde bulunduğu durum ve şartlara bağlı olarak eğitim sistemi de farklılaşmaktadır. Dolayısıyla ülkedeki sorunların kaynağını tespit edilmesinde ve sorunların çözüme kavuşturulmasını da eğitim sistemi oldukça önemlidir (Hasanoğlu, 2013; Karateke, 2010).

Günümüzde eğitim ile ilgili sorunların başında nitelik problemi gelmektedir. Bu problem hem öğrenciler hem de öğretmenler arasında tartışma konusu olmasının yanında, bilimsel araştırmalara da konu olmaktadır. Öğrencilerin buldukları her eğitim kademesine bir önceki kademedeki niteliksiz öğrencilerin gelmesi durumu en fazla yapılan eleştiriler arasındadır (Parlak, 2015; Özcan, 2018). Bu nedenle de her kademedeki bir önceki yıllara göre eğitim kalitesinin düştüğünden şikayet edilmektedir (Özcan, 2018; Sönmez, 2018; Uluğ, 2019). Bu bakımdan eğitim sistemi ile ilgili sorunların tespiti ve çözümüne yönelik aydınlatıcı araştırmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Konu ile ilgili olarak çok sayıda bilimsel araştırma yapılmakta olup, sorunlar çeşitli yönleriyle değerlendirilmeye çalışılmaktadır. Ancak bu tespitlerin ne ölçüde doğru olduğu,

tespitlerin yeterli olup olmadığı ve nihayetinde bu tespitlerin uygulayıcılar tarafından değerlendirilmeye alınıp alınmadığı üzerinde durulması gereken konulardan biridir. Bu nedenle araştırmada 2010-2019 yılları arasında yapılan tezlerin değerlendirmesi yapılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, 2010-2019 yılları arasında eğitimin sorularına ilişkin yapılan tezlerin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında araştırmalarda ulaşılan bulguların değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırmanın alt amaçları şunlardır;

1. Eğitim sistemi ile ilgili sorular nelerdir?
2. İlk ve ortaokullara yönelik sorunlar nelerdir?
3. Lise/ortaöğretime yönelik sorunlar nelerdir?
4. Yabancı öğrencilerin eğitimine yönelik sorunlar nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli içerisinde kaynak taraması tekniği kullanılmıştır. Kaynak taraması çalışmaları, bir konu ile ilgili yapılan çalışmaların belirli bir amaç doğrultusunda incelenmesine olanak tanıyan araştırma türleridir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018).

Örneklem

Araştırmaya inceleme raporları ve ders öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin çalışmalar dahil edilmemiştir. Bu kapsamda araştırmaya 35 yüksek lisans tezi dahil edilmiştir.

Araştırma Süreci ve Verilerin Değerlendirilmesi

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tez veri tabanı içerisinde "eğitim sorunları" anahtar sözcükleri ile tarama yapılmıştır. Araştırmaya dahil edilen tezlerin değerlendirilmesinde alt kategoriler oluşturulmuştur. Bunlar eğitim sistemi ile ilgili sorular, ilk ve ortaokullara yönelik sorunlar, lise/ortaöğretime yönelik sorunlar, yabancı öğrencilerin eğitimine yönelik sorunlar olarak belirlenmiştir. Değerlendirmelerde tezlerin başlıkları, tez yazarı, dedin yayınlandığı yıl ve tezlerde tespit edilen sorunlara yer verilmiştir.

Bulgular

Eğitim Sistemi İle İlgili Sorunlar

Tablo 1: Tezlerde eğitim sistemi ile ilgili sorunlar

Araştırma Başlığı	Yazar	Yıl	Tespit Edilen Sorunlar
1. Göç eden ailelerin çocuklarının eğitim ve öğretimde karşılaştıkları uyum sorunları	Tuğba HAN	2010	Büyükşehir'e göç eden ailelerin çocuklarının okula uyum sürecinde önemli sorunlar yaşadıkları, arkadaş ve çevre edinmede güçlüklerle karşılaştığı, iletişim sorunları yaşadığı, bu çocukların okul başarılarının diğer çocuklara göre daha düşük olduğu, beslenme ve giyim ile ilgili farklılıklar gösterdiği, bu nedenlerden dolayı bazı çocukların okula gitmek istemediği, sınıf içi öğretme- öğrenme etkinliklerine yeterli düzeyde katılmadıkları
2. İlköğretim II. kademe branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ile ilgili görüşleri	Bilge ŞEKERCİOĞLU	2010	Öğretmenler, kaynaştırma öğrencilerinin normal sınıflarda bulunmasından memnun olmadıklarını ve iletişim problemi yaşadıklarını, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili bilgi eksiklikleri ve yardıma ihtiyaç duydukları, öğretmenlerin, bireysel eğitim programlarını hazırlama ve uygulamada sorun yaşadıkları
3. Taşınmalı eğitim uygulamasında öğretmenler ve öğrencilerin karşılaştıkları güçlükler	Ali AĞIRKAYA	2010	Şoförlerin davranışlarının öğrencileri olumsuz yönde etkilediği, servislerde öğrencileri mağdur edildiği, öğrencilerin bireysel şikâyetlerine rağmen servislerde ve yemeklerde yaşanan güçlükler için somut adımların atılmadığı, taşınmalı öğrencilerin; eğitim, kültür seviyesi, okula uyum süreçleri ve merkez okula yüklediği sorumlulukların fazla olması öğretmenlerin uygulamadan olumsuz yönde etkilenmesine neden olduğu Okul yöneticilerinin atama kriterleri sıkça değişmektedir.
4. Milli eğitim örgütündeki yönetici, müfettiş ve öğretmen görüşlerine göre okul yönetiminin sorunları: Ağrı	İhsan Nuri DEMİREL	011	Okul yöneticilerinin kendilerine ait bir bütçelerinin olmaması yöneticilerin yönetsel davranışlar sergilemelerini engellemektedir. Okul yönetiminde geçici görevlendirmelerin yapılması yönetimin politize olmasına neden olmaktadır. Okul yönetiminde kırtasiyeciliğin ağırlıkta

veErzurum illeri örneği			olması önemli işlerin yapılmasını zorlaştırmaktadır.
5. Zorunlu eğitim sistemi ile birlikte okul yönetiminde yaşanan sorunların incelenmesi	Sıraç BADUR	2014	Devlet tarafından ödenek verilmesi, gerektiğinde öğrencilere sınıf tekrarı yapılması, branş değişikliği yapılmaması, 1. Sınıfların okula uyumlarını kolaylaştıracak etkinlikler/uygulamalar yapılması
6. Okul yöneticisi ve öğretmenlerin taşınmalı eğitim sistemine ilişkin yaşadıkları sorunların incelenmesi	Ahmet MEMEK	2014	Yemek yemeye uygun ortamların bulunmaması ve yemek kalitesinin düşük olması, taşınmalı eğitim olan okullarda eğitim kalitesinin düşük olması, veli öğretmen işbirliğinin zayıf olması
7. Eğitim kurumu yöneticilerinin yönetim sürecinde karşılaştığı zorluklar	Veysel UĞUR	2015	Okul harcamaları için ayrılan kaynakların yetersiz olması Sınıf mevcutlarının kalabalık olması Üstlerin, astlardan gelen teklifleri dikkate almaması
8. Kırsal yaşamda eğitim sorunları (Muğla örneği)	İlker AYSEL	2015	Görüşme yapılan öğretmenlerin hiçbiri görev yaptıkları köyde kalmadıkları Taşınmalı ile gelen öğrencilerin köylerini ziyaret etmedikleri Taşınmalı eğitim ile öğrenim gören ebeveynlerin yaşadıkları en büyük sorun, okullar ile iletişim problemdir
9. Türk eğitim sisteminde yaşanan sorunların öğretmen ve yöneticilere göre incelenmesi	Şefika PARLAK	2015	Yaşanan sorunlar eğitim içeriklerinin öğrenci merkezli hazırlanması, eğitime ayrılan kaynakların sınırlı olması, denetim sorunları, öğretmen yetiştirmede yaşanan sorunlar, fiziksel yetersizlikler şeklinde belirlenmiştir.
10. Mevsimlik tarım işçilerinin eğitiminde yaşanan sorunlar	Ahmet UZUNDERE	2015	Eğitim çağında bulunan ve mevsimlik tarım işçisi ailelerin çocuğu olan öğrencilerin, eğitim süreçlerinden uzak kaldığı belirlenmiştir.
11. Çocuğu engelli olan ailelerin eğitim ile ilgili yaşadıkları sorunların	Mahmut ÇİTİL	2016	Çocuğun engelli olmasının eğitim süreçlerini önemli düzeyde ve olumsuz etkilediği, aynı zamanda bu çocukların ailelerinin de sosyal çevre ile iletişimde sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir.

incelenmesi				
12	Öğretmen ve yöneticilerin okul yönetimi ve örgütsel iletişimde yaşadıkları sorunların incelenmesi	Fehmi YEŞİLMEN	2016	Eğitim sisteminde nitelik sorunlarının yaşandığı, liyakatsiz kişilerin yönetici kademelerine getirildiği, akademik çalışmaların yetersizliği, eğitim politikalarının sık sık değişmesi, öğretmen yetiştirmede sorunlar yaşandığı belirlenmiştir.
13	Öğretmen ve okul yöneticilerinin eğitim sisteminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerinin incelenmesi	Tugay ERTÜRK	2017	Merkeziyetçi eğitim yönetimi anlayışı, öğrenci devamsızlıkları, toplumsal uzlaşma içerisinde oluşturulmuş ortak bir eğitim anlayışının oluşturulamaması, sınava yönelik eğitim anlayışı, mesleki yönlendirme ve iş başında yetiştirme konusundaki aksaklıklar, okul güvenliği ve akran zorbalığı, yabancı dil eğitimine gereken önemin verilmemesi, veliler ile iş birliğinin kurulamaması, performans değerlendirmedeki eksiklikler, okul ortamının öğretmen ve öğrenciler için çekici bir hale getirilememesi ve eğitim kurumlarındaki alt yapı eksiklikleri
14	Türk eğitim sisteminin sorunlarının incelenmesi	Halil İbrahim AKTAŞ	2018	Türk eğitim sisteminde nitelikli öğretmen yetiştirilemediği, öğretmenlerin mesleki gelişimini sürdüremediği, atama sorunlarının olduğu ve maddi sıkıntılar yaşadığı, okullardaki çalışma koşullarının elverişsiz olduğu; öğrencilerin yoğun şekilde sınav stresi yaşadığı, okullarda disiplin sorunlarının görüldüğü, ailelerin sosyoekonomik düzeyinin düşük olduğu; yönetici atama ve yetiştirme sorunlarının yaşandığı, yöneticilerin yönetim becerisinin yetersiz olduğu; okul-veli iletişimde sorunlar yaşandığı ve velilerin sorumsuz olduğu; okul binalarının fiziki mekân ve unsurlarının öğrenci gelişim seviyesine uygun olmadığı, binaların mimari yapısının elverişsiz olduğu; eğitime ayrılan bütçenin yetersiz olduğu;
15	Göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar ve	Fatih Yasin KEMAN	2019	Mesleki yeterliliğin düşük olması, bürokratik işlerde yavaşlık, okul yöneticilerine yönelik olumsuz tavırlar, ödüllendirme sistemindeki eksiklikler, iletişim kurmada yaşanan sorunlar, yasal düzenlemelerin yetersiz kalması, özlük

çözüm önerileri			haklarındaki sorunlar, liyakat sorunu, asılsız şikayetlerle uğraşmak zorunda kalma, iş yükünü arttırıcı evrak işleri, diğer kurum ve kuruluşların sorumluluk almaktan kaçınması, fiziki ve maddi imkânsızlıkların yetersizliği	
16	Mevsimsel tarım işçileri (MTİ) olarak çalışan ailelerin, okul çağındaki çocuklarının eğitim sorunlarının öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi	Muhammed DİLEKÇİ	2019	MTİ olarak çalışan ailelerin çocuklarının ailelerinden yeterince destek almadıkları ve bunların büyük kısmının kız çocukları olduğu; öğrencilerin okul devamsızlıkları ve sürekli yer değiştirmeleri sonucu okula yönelik tutumlarının negatif olduğu; öğrencilerin gerek akademik gerekse sosyal ve psikolojik sorunlar yaşadığı ve öğrenciler için yeterli düzeyde telafi eğitim hizmeti sağlanamadığı

Eğitim sistemi ile ilgili sorunlar incelendiğinde doğrudan eğitim sistemini konu alan 16 araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalardan 3 tanesi 2010 yılında, 1 tanesi 2011 yılında, 2 tanesi 2014 yılında, 4 tanesi 2015 yılında, 3 tanesi 2016 yılında, 1 tanesi 2017 yılında, 1 tanesi 2018 yılında ve 2 tanesi de 2019 yılında yapılmıştır. Yapılan araştırmalarda elde edilen sonuçlara bağlı olarak tespit eden sorunlar göç eden ailelerin okula uyum yaşama sorunları, göç eden aileler ile diğer ailelerin çocukları arasındaki arkadaşlık ve iletişim problemleri, öğrenciler arasında başarı düzeyleri arasındaki farklılıklar, çeşitli bölgelerden gelen öğrencilerin beslenme ve giyim farklılıkları, kaynaştırma öğrencileri ile normal öğrencilerin aynı sınıflarda bulunmasının ortaya çıkardığı problemler, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik bilgi eksiklikleri, taşınmalı gelen öğrencilerin yaşadıkları mağduriyetler, öğrencilerin servis ve yemekler ile ilgili şikayetlerinin çözülmemesi, servislerde şoförlerin öğrencilere olumsuz davranışları gibi problemler bulunmaktadır. Ayrıca okul yöneticilerinin atama kriterlerinin sürekli değişmesi, okulların kendilerine ait bütçelerinin bulunmaması, geçici görevlendirmeler sonucunda okulların politik bir alan haline gelmesi, kırtasiye işlerinin çok olması okul içerisindeki alt birimlerin okul yönetimlerine katılamaması problemleri yer almaktadır. Okullarda başarısız olan öğrencilerin sınıf tekrarının yapılmaması, norm fazlası olan öğretmenlerin branş değişikliği yapmaları sonucunda niteliğin düşmesi, bir sınıfa kaydedilen çocuklar arasındaki gelişim farklılıklarından kaynaklı problemler, öğretmenlerin görev yaptıkları bölgelerde kalmamaları, taşınmalı gelen öğrencilerin aileleri ile okul arasındaki iletişim problemleri, mevsimlik tarım işçisi olarak çalışan ailelerin çocuklarının eğitime uyum

sağlayamaması, Öğretim programlarının öğrenciye uygun olmaması, kitapların yetersizliği, eğitime ayrılan bütçenin yetersiz olması, öğretmenlik mesleğinin önemsenmemesi, eğitimin siyasetin gölgesinde kalması, engelli öğrencilerin eğitim hizmetlerinden yeterince istifade edememesi, eğitim sorunlarına ilişkin araştırmaların yetersiz olması, eğitimin merkezîyetçi bir anlayışa sahip olması, sınav odaklı eğitim anlayışı, yabancı dil eğitimine gereken önemin verilmemesi, okul ile veliler arasında işbirliğinin yeterince sağlanamaması, okulların ve derslerin öğrenciler için cazip hale gelmemesi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürülememesi, yöneticilerin yönetim problemleri, öğretmenlerin mesleki yetersizlikleri, yasal düzenlemelerin yetersizliği, liyakatsizlik sorunları da araştırmalarda elde edilen sonuçlar arasında yer almaktadır.

İlk/Ortaokullara Yönelik Sorunlar

Tablo 2: Tezlerde ilk/ortaokullar ile ilgili sorunlar

Araştırma Başlığı	Yazar	Yıl	Tespit Edilen Sorunlar
1. Denizli merkez ilköğretim okullarındaki okul aile ilişkilerinde karşılaşılan sorunlar üzerine yönetici görüşleri	Asım PORSUK	2010	Velilerin eğitim konusunda bilgisinin olmaması Çocuklarıyla ilgilenmemeleri Çocuklarının olumsuz yönlerini kabul etmemeleri Çağırıldıklarında okula gelmemeleri
2. Taşınmalı ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar (Aksarayili örneği)	Adem KÜÇÜK	2010	Taşınmalı ilköğretim uygulamasının taşıma, yemek, eğitim öğretim hizmetleri, okul-veli ilişkileri ve iş yükü boyutlarında yaşanma sıklığı farklılık gösteren sorunlar yaşanmaktadır.
3. Birleştirilmiş sınıflardaki kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşler	Gülcihan HASANOĞLU	2013	Birleştirilmiş sınıflarda verilen eğitimlerin başarılı olmadığı ve verimin düşük olduğu, bu öğrencilerin başarılarının ölçülmesinde sorunlar yaşandığı, özel gereksinimli ve normal gelişen çocukların okul içi ve dışı iletişimlerinde sorunlar yaşandığı, veli-öğretmen işbirliğinin yeterince sağlanamadığı belirlenmiştir.
4. Yatılı ilköğretim bölge okullarının sorunları ve çözümlerine ilişkin	Neslihan DEMİREL	2013	Yatılı okulda çalışmayı yorucu, yıpratıcı buldukları, bu okulda çalışmanın olumsuz duygular oluşturduğu, Okul yönetimi-öğretmenler arasında ve veliler arasında

	yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin görüşleri			işbirliğinin yeterli olmadığı, okulda disiplin sorunlarının olduğu
5.	Sınıf öğretmenlerinin kendi sınıflarında parçalanmış aile çocuklarıyla ilgili yaşadıkları sorunlar	Zehra Duygu ŞAHİN	2013	Parçalanmış aile çocuklarının eğitime uyum sağlamasında zorluklar yaşandığı, okullardaki rehberlik hizmetlerinin bu sorunu çözmeye yetersiz kaldığı, ve öğrencilerin sosyal ve duygusal açıdan olumsuz etkilendikleri belirlenmiştir.
6.	sınıf öğretmeni değişikliği olan ilkökul öğrencilerinde görülen sorunlar	Ahmet Zekeriya YILDIZ	2015	İlkokulda öğretmeni sık değişen öğrencilerin eğitime uyum sağlayamadıkları ve bu nedenle akademik başarılarının azaldığı, öğretmenlerin bu öğrencilerde başarı sağlayamadıkları belirlenmiştir.
7.	İlkokullarda kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri	Esen Damla BALO	2015	Sınıf öğretmenleri, okul müdürleri ile rehber öğretmenlerin büyük çoğunluğu kaynaştırma uygulamaları konusunda kendilerini yeterli hissetmedikleri Kaynaştırma öğrencilerinin normal akranları üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri olduğu
8.	Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili karşılaştıkları sorunların incelenmesi	Adem YORULMAZ	2015	Kaynaştırma öğrencilerine yönelik BEP hazırlanması, okullarda malzeme eksikliklerinin giderilmesi ve rehber öğretmenler tarafından gerekli bilgilendirmelerin yapılması gerektiği belirtilmiştir.
9.	Taşımali ilkökullarda karşılaşılan güçlükler (Ağrı ili örneği)	Mustafa TAŞDEMİRÇİ	2017	Okulların fiziki imkanlarının yetersiz olduğu, Velilerin ilgisiz olduğu ve okuldaki toplantılara katılmadıkları
10	İlkokullarda kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri	Ayten DURAN DÜŞÜNÜR	2018	Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusunda aldıkları rehberlik hizmetini yeterli bulmadıkları Kaynaştırma eğitimine ilişkin özel bir müfredatın eksikliği

İlk ve ortaokullara yönelik sorunlar ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde 2010 yılında 2 tane, 2013 yılında 3 tane, 2015 yılında 3 tane, 2017 ve 2018 yıllarında ise birer tane olmak üzere toplamda 10 çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Araştırmalarda ilk ve ortaokullara yönelik sorunlar incelendiğinde eğitim ile ilgili velilerin yeterince bilgi sahibi olmamaları, verilerin çocuklarıyla ilgilenmemesi, çocuklarının olumsuz yönlerini kabul etmemeleri, velilerin okula gelmemesi, taşımali eğitim uygulamasının getirdiği taşıma ve yemek problemleri, birleştirilmiş sınıflardaki öğretim uygulamalarının zorlukları, özel

gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı sınıfta bulunmalarını getirdiği problemler, kaynaştırma öğrencileri ile diğer öğrenciler arasındaki iletişim problemleri, yatılı okullarda çalışmanın yorucu olması, Veli öğretmen işbirliğinin yeterince kurulamaması, parçalanmış ailelerin çocuklarının yaşadıkları problemler, rehberlik servislerinin sorunlu öğrencilere yönelik yetersiz kalması, öğretmen değişikliklerinin sık olması sonucunda öğrencilerin öğretmenlere uyum sağlayamaması, sürekli öğretmen değişimi sonucunda öğrencilerdeki davranış problemlerinin artış göstermesi gibi problemler yer almaktadır. Ayrıca hem öğretmenler hem de okul yöneticilerin kaynaştırma öğrencileri ile ilgili yeterli donanıma sahip olmamaları, kaynaştırma öğrencileri ile diğer öğrenciler arasındaki olumsuz ilişkiler, okulların fiziksel şartlarının yetersiz olması, Veli toplantılarına davet edilen verilerin gelmemesi, kaynaştırma eğitimi ile ilgili özel programların hazırlanması gibi sorunlar da bulunmaktadır.

Lise/Ortaöğretime Yönelik Sorunlar

Tablo 3: Tezlerde lise/ortaöğretim ile ilgili sorunlar

Araştırma Başlığı	Yazar	Yıl	Tespit Edilen Sorunlar
1. İmam-hatip lisesi öğrencilerinin sorun ve beklentileri (Batman ili örneği)	Tuncay KARATEKE	2010	Sınıfların kalabalık olması, programın yoğun olması; öğrencilerin barınma problemleri
2. Yönetici görüşlerine göre meslek liselerinin sorunları ve çözüm önerileri(Esenyurt ilçesi örneği)	Zeynel Abidin ULUĞ	2019	Öğretmen niteliğinin önceki yıllara oranla belirgin biçimde düştüğü, Devlet bütçesinden okullara ayrılan ödeneğin az olduğu, Okul sanayi işbirliğinin yeterince yapılmadığı, Okulların ekonomik olarak zor durumda kaldıkları

Araştırmalarda lise/ortaöğretime ilişkin sorunlar incelendiğinde 2010 ve 2019 yıllarında 2 çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda lise ve orta öğretime yönelik tespit edilen sorunlar sınıfların kalabalık olması, öğrencilerin barınma sorunları, Öğretim programlarının yoğunluğu, öğretmen niteliğinin düşmesi, okulların bütçesinin yetersiz olması, okullar ile sanayi işbirliğinin yeterince sağlanamaması gibi problemler olduğu görülmektedir.

Yabancı Öğrencilerin Eğitimine Yönelik sorunlar

Tablo 4: Tezlerde yabancı öğrencilerin eğitimi ile ilgili sorunlar

Araştırma Başlığı	Yazar	Yıl	Tespit Edilen Sorunlar
1. Göçe bağlı olarak ilk ve orta okullarda yaşanan sorunlara ilişkin yönetici görüşleri-Karabağlar örneği	Pınar GAZELLER	2014	Velilerin eğitim düzeyi düşüktür, çoğu okumayazmabilmemektedir. Çocuk işçiliği ve bundan kaynaklı okula devam sorunları yaşanmaktadır. Velilerin okula karşı aidiyet geliştirmemesi ve önyargılı oluşu iletişim için ciddi bir sorun teşkil etmektedir. Anadili eğitim dilinden farklı öğrencilerin aynı sınıfta eğitim aldıkları
2. Anadili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin bir araştırma	Ferhan SİNCAR	2015	Dilin dört temel becerilerinde çok zayıf oldukları Öğretmenlerini anlamadıkları ve buna bağlı olarak kendilerini ifade edemedikleri Akademik başarı düzeylerinin çok düşük olduğu Öğretmenleri ve farklı gruptan arkadaşları ile çok az iletişim kurabildikleri Devamsızlık yaptıklarını, okuldan kaçtıkları
3. Suriyeli mülteci çocukların eğitiminde yaşanan sorunların incelenmesi	Emrah KULTAS	2017	Öğrencilerin eğitim başta olmak üzere, beslenme ve barınma gibi çeşitli konularda ciddi sorunlar yaşadıkları, bu sorunların eğitimi olumsuz etkilediği ve okula devam konusunda sorunlar yaşandığı belirlenmiştir.
4. Çok kültürlülük bağlamında Türkiye'deki Suriyeli sığınmacıların eğitim sorunu	Abdullah Sait ÖZCAN	2018	Suriyeli öğrencilerin yaşadığı en büyük problem Türkçe bilmemeleridir. Uyumun önündeki en büyük engel dil bilmemektir
5. Resmi ilköğretim okullarına devam eden Suriyeli mülteci çocuklarının eğitim sorunlarının belirlenmesi	Fatma CIRIT KARAAĞAÇ	2018	Suriyeli velilerin, çocuklarının eğitimine dahil olamaması Dil problemi
6. Geçici eğitim merkezlerinde yaşanan sorunların öğretmen ve yönetici görüşlerine göre	Ramazan SÖNMEZ	2018	Öğrencilerin sosyal ve psikolojik sorunlar yaşadıkları, eğitsel ve sportif etkinliklerin öğrenciler için sınırlı düzeyde kaldığı, öğretim ortamlarında gerekli materyallerin bulunmaması, velilerle iletişim sorunları yaşandığı belirlenmiştir.

incelenmesi			
7.	Türkiye'deki Suriyeli çocuklarında devlet okullarında karşılaştığı sorunlar Ankara ili örneği	Müberra Nur EMİN	2018
8.	Suriyeli mülteci çocukların eğitiminde farklılıklara saygı temelinde sosyal hizmetlerin incelenmesi	Serdar AYKUT	2019

İncelenen tezlerde yabancı öğrencilerin eğitimine yönelik sorunlar incelendiğinde 2014, 2015 ve 2017 yıllarında 1'er tane, 2018 yılında 4 tane ve 2019 yılında ise 1 tane araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalarda yabancı öğrencilere yönelik yapılan eğitimlerde karşılaşılan sorunların velilerin eğitim düzeyinin düşük olması, çocukların işçi olarak çalışması ve buna bağlı olarak da okula devam problemleri, velilerin okulu benimsemeleri ve önyargılı olmaları, ana dili Türkçe olmayan öğrenciler ile Türkçe olan öğrencilerin aynı ortamda eğitim almaları, öğrencilerin temel dil becerilerini de yaşadıkları problemler, öğrencilerin anlayamama ve kendilerini ifade etme problemleri, akademik başarı düzeylerinin düşük olması, diğer Öğrenciler ile arkadaşlık ilişkilerinin zayıf olması, okuldan kaçma ve devamsızlık problemleri, velilerin eğitim süreçlerine dahil edilmemesi, öğretim programları ile ilgili sorunlar, ders materyallerinin yetersiz olması, yabancı öğrencilere sosyal çevrelerinin olumsuz yaklaşımları gibi problemler yaşandığı görülmektedir.

Tartışma

Eğitim sistemi ile ilgili sorunlar incelendiğinde göç eden ailelerin okula uyum yaşama sorunları, göç eden aileler ile diğer ailelerin çocukları arasındaki arkadaşlık ve iletişim problemleri, öğrenciler arasında başarı düzeyleri arasındaki farklılıklar, çeşitli bölgelerden gelen öğrencilerin beslenme ve giyim farklılıkları, kaynaştırma öğrencileri ile normal öğrencilerin aynı sınıflarda bulunmasının ortaya çıkardığı problemler, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik bilgi eksiklikleri, taşınmalı gelen öğrencilerin yaşadıkları mağduriyetler, öğrencilerin servis ve yemekler ile ilgili şikayetlerinin çözülmemesi, servislerde

şoförlerin öğrencilere olumsuz davranışlarının olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Aysel, 2015; Demirel, 2013; Ağırkaya, 2010; Keman, 2019).

Araştırmada okul yöneticilerinin atama kriterlerinin sürekli değişmesi, okulların kendilerine ait bütçelerinin bulunmaması, geçici görevlendirmeler sonucunda okulların politik bir alan haline gelmesi, kırtasiye işlerinin çok olması okul içerisindeki alt birimlerin okul yönetimlerine katılamaması problemlerinin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Aktaş, 2018; Aysel, 2015; Demirel, 2011).

Okullarda başarısız olan öğrencilerin sınıf tekrarının yapılmaması, norm fazlası olan öğretmenlerin branş değişikliği yapmaları sonucunda niteliğin düşmesi, bir sınıfa kaydedilen çocuklar arasındaki gelişim farklılıklarından kaynaklı problemler, öğretmenlerin görev yaptıkları bölgelerde kalmamaları, öğretmenlik mesleğinin önemsenmemesi, eğitimin siyasetin gölgesinde kalması, eğitimin merkeziyetçi bir anlayışa sahip olması, sınav odaklı eğitim anlayışı, yabancı dil eğitimine gereken önemin verilmemesi, okul ile veliler arasında işbirliğinin yeterince sağlanamaması, okulların ve derslerin öğrenciler için cazip hale gelmemesi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürülememesi, yöneticilerin yönetim problemleri, öğretmenlerin mesleki yetersizlikleri, yasal düzenlemelerin yetersizliği, liyakatsizlik sorunları olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Han, 2010; Duran Düşünür, 2018; Aykut, 2019).

İlk ve ortaokullara yönelik sorunlar ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde velilerin yeterince bilgi sahibi olmamaları, verilerin çocuklarıyla ilgilenmemesi, çocuklarının olumsuz yönlerini kabul etmemeleri, velilerin okula gelmemesi, taşınmalı eğitim uygulamasının getirdiği taşıma ve yemek problemleri, birleştirilmiş sınıflardaki öğretim uygulamalarının zorlukları, özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı sınıfta bulunmalarını getirdiği problemler, kaynaştırma öğrencileri ile diğer öğrenciler arasındaki iletişim problemleri, rehberlik servislerinin sorunlu öğrencilere yönelik yetersiz kalması, öğretmen değişikliklerinin sık olması sonucunda öğrencilerin öğretmenlere uyum sağlayamaması, sürekli öğretmen değişimi sonucunda öğrencilerdeki davranış problemlerinin artış göstermesi olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Aysel, 2015; Kultaş, 2017; Ağırkaya, 2010; Keman, 2019).

Öğretmenler hem de okul yöneticilerin kaynaştırma öğrencileri ile ilgili yeterli donanıma sahip olmamaları, kaynaştırma öğrencileri ile diğer öğrenciler arasındaki olumsuz ilişkiler, okulların fiziksel şartlarının yetersiz olması, veli toplantılarına davet edilen verilerin gelmemesi sorunlarının olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Porsuk, 2010; Memek, 2014).

Araştırmalarda lise/ortaöğretime ilişkin sorunlar incelendiğinde sınıfların kalabalık olması, öğrencilerin barınma sorunları, Öğretim programlarının yoğunluğu, öğretmen niteliğinin düşmesi, okulların bütçesinin yetersiz olması, okullar ile sanayi işbirliğinin yeterince sağlanamaması olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Küçük, 2010; Sincar, 2015).

İncelenen tezlerde yabancı öğrencilerin eğitime yönelik sorunlar incelendiğinde velilerin eğitim düzeyinin düşük olması, çocukların işçi olarak çalışması ve buna bağlı olarak da okula devam problemleri, velilerin okulu benimsemeleri ve önyargılı olmaları, ana dili Türkçe olmayan öğrenciler ile Türkçe olan öğrencilerin aynı ortamda eğitim almaları, öğrencilerin temel dil becerilerini de yaşadıkları problemler, öğrencilerin anlayamama ve kendilerini ifade etme problemleri, akademik başarı düzeylerinin düşük olması, diğer öğrenciler ile arkadaşlık ilişkilerinin zayıf olması, okuldan kaçma ve devamsızlık problemleri, velilerin eğitim süreçlerine dahil edilmemesi olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Aysel, 2015; Demirel, 2013; Parlak, 2015)

Sonuçlar Ve Öneriler

Sonuçlar

Araştırmalardan elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde göç eden öğrencilerin problemleri, okulların fiziki şartlarının yetersiz olması, kaynaştırma öğrencileri ile ilgili problemler, öğrencilerin yabancı dil konusunda yaşadıkları problemler, veli okul işbirliğinin sağlanamaması, okullardaki görevlendirmeleri ve atama işlemlerinin siyasetin gölgesinde kalması, öğretmen ve öğrencilerin nitelik problemleri, okulların yeterli bütçeye sahip olmaması gibi problemler 2010-2019 yılları arasında yapılan araştırmaların çoğunda tekrar eden sorunlar arasında yer almaktadır. Dolayısıyla bu problemlerin eğitim sürecinin halen çözülememiş ve devam eden problemleri olduğu söylenebilir.

Öneriler

Araştırmada incelenen çalışmalardan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir;

- Bölgesel ve şehir içerisinde göç eden öğrencilerin eğitim problemlerinin çözülmesine ve bu öğrencilerin eğitim süreçlerinin aksamasına yönelik tedbirlerin alınması gerekmektedir.
- Fiziki şartlar bakımından okulların değerlendirilmesi ve eksikliklerin giderilmesi bakımından

idarecilerin çalışmalar yapması gerekmektedir.

- Kaynaştırma öğrencilerinin yaşadıkları problemlerin tespit edilmesi ve bu öğrencilere yönelik özel eğitim programlarının hazırlanarak uygulanması yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Öğrencilerin yabancı dil gelişimlerinin desteklenmesi bakımından problemlerin tespit edilmesi ve pratik çözüm önerileri uygulanmalıdır.
- Okullarda atama işlemleri de görevlendirmelerin somut ve nesnel kriterleri dayalı olarak gerçekleştirilmesi, herhangi bir şüphe olmadan tarafsız atamaların yapılması öğretmenlerin motivasyonlarının yükselmesine katkı sağlayacaktır.
- Okulların kendilerine ait bütçesinin oluşturulması amacıyla gerekli çalışmaların yapılması önemlidir.

Kaynakça

- Ağırkaya, A. (2010). *Taşınabilir Eğitim Uygulamasında Öğretmenler Ve Öğrencilerin Karşılaştıkları Güçlükler*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aktaş, H. A. (2018). *Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarının İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aykut, S. (2019). *Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitim Sorunları: Farklılıklara Saygı Eğitimi Odağında Okul Sosyal Hizmeti Önerisi*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aysel, İ. (2015). *Kırsal Yaşamda Eğitim Sorunları (Muğla Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Badur, S. (2014). *12 Yıllık Zorunlu Eğitim Sisteminde Okul Yönetiminde Karşılaşılan Sorunlar*, Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 25. Baskı, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çitil, M. (2016). *Engelli Çocuğu Olan Ailelerin Toplumsal Yapısı Ve Eğitsel Sorunları (Ankara İli Örneği)*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Demirel, İ. N. (2011). *Milli Eğitim Örgütündeki Yönetici, Müfettiş Ve Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yönetiminin Sorunları: Ağrı Ve Erzurum İlleri Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirel, N. (2013). *Yatılı İlköğretim Bölge Okullarının Sorunları Ve Çözümlerine İlişkin Yöneticilerin, Öğretmenlerin, Öğrencilerin Ve Velilerin Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dilekçi, M. (2019). *Mevsimsel Tarım İşçileri (Mti) Olarak Çalışan Ailelerin, Okul Çağındaki Çocuklarının Eğitim Sorunlarının Öğretmen, Veli Ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Duran Düşünür, A. (2018). *İlkokullarda Kaynaştırma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Emin, M. N. (2018). *Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Devlet Okullarında Karşılaştığı Sorunlar Ankara İli Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ertürk, T. (2017). *Türk Eğitim Sisteminin Yapısal Sorunları Hakkında Okul Yöneticileri Ve Öğretmen Görüşleri: Şahinbey İlçesi Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gazeller, P. (2014). *Göçe Bağlı Olarak İlk Ve Orta Okullarda Yaşanan Sorunlara İlişkin Yönetici Görüşleri- Karabağlar Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Han, T. (2010). *Göç Eden Ailelerin Çocuklarının Eğitim Ve Öğretimde Karşılaştıkları Uyum Sorunları*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hasanoğlu, G. (2013). *Birleştirilmiş Sınıflardaki Kaynaştırma Eğitiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşler*, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karaağaç, F. C. (2018). *Resmi İlköğretim Okullarına Devam Eden Suriyeli Mülteci Çocukların Eğitim Sorunlarının Belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karateke, T. (2010). *İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Sorun Ve Beklentileri (Batman İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Keman, F. Y. (2019). *Göreve Yeni Başlayan Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Sorunlar Ve Çözüm Önerileri*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi ve İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kultaş, E. (2017). *Türkiye'de Bulunan Eğitim Çağındaki Suriyeli Mültecilerin Eğitimi Sorunu (Van İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Küçük, A. (2010). *Taşımali İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici Ve Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar (Aksaray İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Memek, A. (2014). *Taşımali Eğitim Yapılan Okullardaki Yönetici Ve Öğretmenlerin Taşımali Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri (Şanlıurfa İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özcan, A. S. (2018). *Çokkültürlülük Bağlamında Türkiye'deki Suriyeli Sığınmacıların Eğitim Sorunu*, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Parlak, Ş. (2015). *Okul Yöneticileri Ve Öğretmenlere Göre Türk Eğitim Sisteminin Sorunları Ve Önerilen Çözümler: Nitel Bir Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Porsuk, A. (2010). *Denizli Merkez İlköğretim Okullarındaki Okul Aile İlişkilerinde Karşılaşılan Sorunlar Üzerine Yönetici Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sincar, F. (2015). *Anadili Eğitim Dilinden Farklı Olan Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bir Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sönmez, R. (2018). *Yönetici Ve Öğretmen Görüşlerine Göre Geçici Eğitim Merkezlerinin Sorunları Ve Çözüm Önerileri*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi ve İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, Z. D. (2013). *Parçalanmış Aileye Sahip Çocukların Eğitiminde Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştığı Problemlerin Belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şekercioğlu, B. (2010). *İlköğretim II. Kademe Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlar İle İlgili Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Taşdemirci, M. (2017). *Taşımali İlkokullarda Karşılaşılan Güçlükler (Ağrı İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uğur, V. (2015). *Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Yönetim Sürecinde Karşılaştığı Zorluklar*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uluğ, Z. A. (2019). *Yönetici Görüşlerine Göre Meslek Liselerinin Sorunları Ve Çözüm Önerileri(Esenyurt İlçesi Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi ve İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uzundere, A. (2015). *Türkiye'de Mevsimlik Tarım İşçileri: Temel Eğitim Sorunları Ve Çözüm Önerileri (Fındık Tarımı Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yeşilmen, F. (2016). *Okul Yönetimi, Örgütsel İletişim Ve Okul Yönetiminde Yönetici Ve Öğretmenlerden Kaynaklanan Sorunların İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, A. Z. (2015). *Birden Fazla Sınıf Öğretmeni Değişen İlkokul Öğrencilerinin Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Eğitimcilerin Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yorulmaz, A. (2015). *Kaynaştırma Eğitimi Veren İlkokul Ve Ortaokul Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitiminde Karşılaştığı Problemler Batman İl Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Öğretmenlerin Sosyal Kaygı Düzeylerinin Belirlenmesi

Talat IŞIK¹

Habibe TUNGA²

Melahat YILMAZ³

Fatih OK⁴

DOI: 10.5281/zenodo.10070110

Öz

Öğretmenlerin sosyal kaygı düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmada nicel bir yöntem olan tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Ergenler için sosyal kaygı ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS 24.0 istatistiksel veri analiz programı kullanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir. Araştırma sonucunda cinsiyet, medeni durum, branş değişkenlerin öğretmenlerin sosyal kaygı düzeyleri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yaşadıkları yerin depremde gördüğü zararın artması yaşadıkları sosyal kaygı düzeyinin de artmasına sebep olmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Kaygı, Sosyal Kaygı

Determining Teachers' Social Anxiety Levels

Abstract

The survey model, which is a quantitative method, was used in the research conducted to determine the social anxiety levels of teachers. Social anxiety scale for adolescents 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 accepted as $p < 0.05$. As a result of the research, it was determined that gender, marital status, branch variables were effective on teachers' social anxiety levels. The increase in the damage of the place where the teachers live in the earthquake causes an increase in the level of social anxiety they experience.

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

² Akçadağ Akmercan Ortaokulu, Akçadağ/Malatya, hopeness23@gmail.com.

³ İbn-i Sina Anaokulu, Tatvan/Bitlis, mlht-ylmz@hotmail.com.

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

Keywords: Teacher, Anxiety, Social Anxiety

Giriş

Sosyal anksiyete bozukluğu, genel olarak, başkalarının önünde utandırılma veya küçük düşürülme ve bu insanlar tarafından olumsuz değerlendirilme ve yargılanma korkusunu ifade eder. Sosyal ortamlarda belirgin ve sürekli bir mahcubiyet veya utanma korkusu ve bireylerin başkaları tarafından yargılanma endişesidir. Sosyal anksiyete, bireyin bulunduğu sosyal alanlarda utangaçlık, sosyal beceriksizlik ve bireyin kendi sosyal statüsü, rolü, davranışı vb. durumlar hakkında rahatsız ve huzursuz hissetmek olarak tanımlanır (Budak, 2003).

Davidson ve Neale'ya (2004) göre sosyal kaygı, insanlara ve çevrelerindekiyle karşı irrasyonel, kalıcı, yaşamı sınırlayıcı bir korkudur. Amerikan Psikiyatri Birliği'nin (APA) (2013) DSM-IV tanı ölçütlerine göre, sosyal anksiyete, bir veya daha fazla sosyal duruma veya kişinin kendisine, bu kalıcı korkuya karşı açık ve yoğun bir tepki olarak tanımlanmaktadır. Kişi sosyal yaşamında küçük düşürüleceği veya utandırılmasına sebep olabilecek bir eylemde bulabilmekte ve davranışının sonucunun bu olabileceğini düşünebilmektedir. Sosyal kaygı, bu davranışı ile kişinin kendisini utandıracak davranışlarda bulunmasından korkması olarak tanımlanır. Kişi aslında yaşadığı bu duygunun fazla ve anlamı olmayan bir duygu olduğunun farkındadır ve anlamsız olduğunu bilir ve korktuğu durumdan kaçınmaya çalışır, engelleyemiyorsa yoğun bir kaygı ve ıstırapla ifade etmektedir.

Öte yandan sosyal kaygı, bireyin diğer bireylerin bakışlarını hissedeceğinden ve aşağılanma ve utanmaya yol açacak davranışlar sergilemesinden duyduğu aşırı korku olarak tanımlanmaktadır (Beck ve Emery, 2006). Bacanlı (1999) sosyal kaygıyı, gerçek ya da hayali sosyal durumlarda kişilerarası değerlendirmelerin öngörülebilirliğine ya da varlığına ilişkin kaygı olarak tanımlamıştır. Sosyal kaygısı olan kişiler kendi yeteneklerine inanmazlar ve olumsuz yargılanmaktan korkarlar. Bireyler eleştiriye, olumsuz değerlendirmeye ve başkaları tarafından reddedilmeye karşı son derece hassastır. Bu duygudurumunda olan bireylerin benlik saygısı düzeyleri de düşük olmakta ve birey sosyal yaşamda kendisine verilen hakları koruyamayarak toplumdaki uzaklaşmaktadır. Dikkate alınma, eleştirilme, aşağılanma veya utandırılma korkusuyla başkalarının önünde bir şey yapma veya konuşma korkusu yaşamaktadır (Güleç ve Köroğlu, 1997).

Beck ve Emery'e (2006) göre birey, her zaman bir etki yaratmak, kendini kanıtlamak ve sonsuza kadar mükemmel olmak ister. Sosyal kaygı sadece bir duruma karşı korku olarak gelişebilirken, birden fazla duruma karşı yaşanan korku ile de oluşabilmektedir. Bireyin bir topluluk karşısında göstereceği davranışlar ya da sergileyeceği performansı, bir şey yaparken izlenme, yetkili kişilerle görüşme, hepsi sosyal kaygının kapsamı içerisinde bulunmaktadır (Davidson ve Neale, 2004).

Bireylerin sosyal kaygı ile başkalarına beceriksiz, zayıf veya kötü görüneceklerini düşündüklerini belirten Beck ve Emery'nin (2006) aktardığı gibi sosyal olarak yemek yemekten, başkalarının önünde yazmaktan, telefon görüşmeleri yapmaktan ve umumi tuvaletleri kullanmaktan endişe edebilirler. Başkalarının yanında yazarken veya yemek yerken ellerinin titreyeceğinden, konuşurken seslerinin titreyeceğinden, ne konuştuğunu unutacağından ve yüz kızarması yaşayacaklarından endişe etmektedirler. Bu durumda

başkalarının kendilerini zayıf görüp küçük düşürmelerinden korkarlar. Bu korku nedeniyle başkalarıyla etkileşimi gerektiren durumlardan kaçınmaya çalışırlar.

Sosyal Kaygı

1970'lerde birçok kişi kendi yaşamlarını iyileştirmenin bireylere bağlı olduğuna inanıyordu. Bu zamanlarda, toplumda öz sorumluluk ve öz yeterlilik kavramları gelişmiştir. Daha sonraki yıllar içinde, psikoloji ilmi giderek daha fazla takip edilmeye başlanmış ve aşırı utangaçlık, sosyal kaygı bozukluğu olarak bilinen psikolojik bir bozukluk olarak kavramsallaştırılmıştır (Heimberg, 2002).

Utangaçlık; duygusal, ani, tepkisel, anlık veya geçici olarak tanımlanan kafa karışıklığıdır. Sosyal anksiyete; gerilim hali, yaygın bir duygu olarak tanımlanmaktadır. Bu faktörler utangaçlık ile sosyal kaygı arasındaki farkı ortaya koymaktadır. Literatürde "sosyal kaygı" ve "sosyal fobi" terimleri birbirinin yerine kullanılmaktadır. Sosyal kaygının bireylerin günlük yaşamları üzerinde olumsuz ve orantısız bir etkisi bulunmaktadır. Bu kaygı, sosyal durumlarda başkaları tarafından olumsuz değerlendirilmekten duyulan yoğun korku olarak tanımlanır (Jefferies ve Ungar, 2020; Morrison ve Heimberg, 2013).

Sosyal kaygısı yüksek olan insanlar, yabancılarla etkileşimlerinde kendilerini daha az açığa vurma eğilimindedir. Bu tutum, özellikle olumsuz değerlendirme riski yüksek olduğunda, kendini koruma stratejisinin bir parçası gibi görünmektedir (Cuming ve Rapee, 2010). Sosyal kaygı, çoğunlukla çok erken yaşlarda ortaya çıkan en yaygın bozukluklardan biridir ve kadınların sosyal kaygı yaşama olasılığı erkeklerden daha fazladır (Asher vd., 2017). Sosyal kaygı çoğunlukla erken yaşlarda belirginleşiyor gibi görünse de aslında hemen her yaşta bu tür bir bozukluğu yaşama ihtimali bulunmaktadır. Sosyal anksiyete bozukluğunun genellikle 13 yaş civarında başlaması beklenmektedir. Bununla birlikte, orijinal semptomlar yetişkinlikte de başlayabilmektedir. Sosyal kaygının başlama yaşı, bireysel farklılıklar, aile öyküsü ve yaşam deneyimleri gibi çeşitli faktörlere bağlıdır (Bittner vd., 2017).

Sosyal kaygının sebebinin tam olarak hangi faktörlerden kaynaklandığı bilinmemekle beraber çoğu faktörün (genetik, nörobiyolojik faktörler, yaşam deneyimleri, kişilik, çevresel faktörler) bozukluğun gelişiminde rol oynadığı görülmektedir (Stein ve Kean 2000). Genetik özelliklerin genellikle sosyal kaygı tetikleyicileri olduğundan şüphelenilir. Bununla birlikte, etiyolojik açıdan aile çalışmaları, genetik etkilerin çevresel etkilerden tam olarak ayırt edilemeyeceğini göstermiştir (Furmark, 2000).

Bireylerde sosyal kaygı veya sürekli kaygı bozukluğuyla alakalı ilgili araştırmalar yürütülmüştür. Bireylerde görülen sosyal kaygı bozukluğunun yaygınlığı nüfusa ve değerlendirme yöntemine göre değişebilmektedir. Yapılan bir araştırmada sosyal kaygı yaşayanlarının oranının %9,8 ile %22 arasında değiştiği belirlenmiştir (İzgiç vd., 2000). Bununla birlikte, bazı araştırmalarda bireyler arasında sosyal kaygı bozukluğu yaygınlığının %5 ile %20 arasında olduğu tespit edilmiştir. Dikkat edilmesi gereken nokta, sosyal kaygı bireyler arasında yaygın bir deneyim olduğu ve birçok birey sosyal kaygı bozukluğu kriterlerini karşılamadan sosyal kaygı yaşayabileceğidir. Bu durum sosyal durumlarda normal anksiyete ile sosyal anksiyete bozukluğunu karakterize eden sosyal durumlardan sürekli ve yoğun korku ile kaçınma arasında ayırım yapmanın önemini vurgular. Sosyal kaygının daha

yüksek boyutuna sosyal fobi denir. Sosyal fobi en yaygın anksiyete bozukluğudur (Chapman vd, 1995). Sosyal fobi, beklenmedik durumlara uyum sağlayamama veya esnek olamama dahil olmak üzere benzer bilişsel içerik ve tarzlardan kaynaklanabilecek sosyal değerlendirmelerle ortak korkuları paylaşmaktadır (Arlt vd., 2016).

Sosyal fobi, ciddi sorunlara neden olabilen, ancak ilaç ve psikoterapiye yanıt veren, çok yaygın ruhsal bir durum olarak göze çarpmaktadır. Sosyal kaygı bozukluğu, spesifik antidepressan tedavisinden bağımsız olarak çoğu hasta için belirli kriterlerin ortaya çıkması ile tercih edilmektedir. Tedavi planlaması, hasta tercihlerini, semptomların şiddetini, fonksiyonel bozukluğun derecesini, psikiyatrik ve madde ile ilişkili komorbiditeleri ve uzun vadeli tedavi hedeflerini dikkate almalıdır (Bruce ve Saeed, 1999).

Ito ve arkadaşlarına (2008) göre sosyal fobi, yeti yitimine neden olan özellikler gösteren bir bozukluktur. En sık görülenleri, titreme, aşırı terleme ve konsantrasyon güçlüğü gibi tutum ve kaygı belirtileri; sosyal durumlarda küçük düşürülme veya alay konusu olma korkusudur. Sosyal anksiyete bozukluğunun başkaları tarafından bakıldığında korkulu ve çekingen olduğu gösterilmiştir. Otomatik düşünceler de bu duruma veya bu durumun yüksek düzeyde yoğunlaşmasına yol açabilir (Iancu vd., 2015). Sosyal fobide korku ve kaçınma, zamanla ciddi şekilde rahatsız edici, zayıflatıcı ve moral bozucu olabilen bir kısır döngü yaratmaktadır. Danışanlar genellikle korkularının mantıksız olduğunun farkında olsalar da, korkutucu sosyal durumlara karşılaşmadan önce kendilerini ciddi korkular yaşarken bulurlar. Bu durumda kişi durumla birlikte yaşayacak ya da çoğunlukla bundan kaçınmayı tercih edecektir. Bu kaçınma biçimleri kısa vadeli rahatlama sağlayabilir, ancak bir bireyin altta yatan patolojik sosyal kaygısını hafifletemez ve önemli sıkıntı veya işlev bozukluğuna yol açar (Bruce ve Saeed, 1999).

Bu nedenle, sosyal kaygı ve sosyal kaygıdan dolayı yaşanan bozukluk durumu sıklıkla birbirinin yerine kullanılır, ancak farklı alanları ve kavramları ifade eder. Sosyal kaygı, sosyal durumlarda huzursuzluk, özbinç ve utanç duygularını karşılamaktadır. Bu durum, çoğu bireyin hayatının bir noktasında yaşayacağı normal ve yaygın bir deneyimdir. Sosyal anksiyete bozukluğu, başkaları tarafından aşağılanma, eleştirilme veya yargılanma korkusu nedeniyle sosyal ortamlardan kaçınma konusunda sürekli, yoğun ve abartılı bir korku olarak tanımlanan klinik bir durumdur. Korku o kadar yoğundur ki, kişinin günlük hayatını ve aktivitelerini sekteye uğratmaktadır. Bu, onun sosyal durumlardan kaçınmasına veya büyük acılara katlanmasına yol açmaktadır. Sosyal kaygı bozukluğu tanısı konulabilmesi için belirtilerin DSM-5'te belirtilen ölçütleri karşılaması gerekmektedir (APA, 2013). Anksiyete bozuklukları, psikiyatride ve tıbbın diğer alanlarında yaygın olarak görülen başlıca bozukluk kategorilerinden biridir. Nörobilim ve terapötik yaklaşımlardaki ilerlemeler, dikkatleri kaygı bozukluklarının sınıflandırılmasına odaklasa da, bu bozuklukların sınıflandırılması önemli ölçüde değişmemiştir. DSM-5 süreci sayesinde, bu hastalıkların olası nedenlerine daha ileri bilimsel bir yaklaşım getiriyoruz. DSM-5 süreci ve 2013 senesinde piyasaya sürülmesi, kaygı bozukluklarının sınıflandırılmasında büyük bir etkiye sahiptir (Kupfer, 2022).

Sosyal kaygı bozukluğu, bireyin diğer bireylerce yargılanabilmesine sebep olan sosyal durumlardan yoğun bir korku olarak tanımlanır. Kişi olumsuz olarak yargılanmaktan korkar (endişeli, zayıf, aptal, sıkıcı veya nahoş olarak yargılanma korkusu). Sosyal kaygı bozukluğu için tanı ölçütleri, Bilişsel Bozuklukların Teşhis ve İstatistik El Kitabı, Beşinci Baskı (DSM-

5)'te verilen ölçütlerle özetlenmiştir. Sosyal kaygı bozukluklarında; korku veya kaygı neredeyse her zaman sosyal durumlar tarafından tetiklenir, yoğun korku veya kaygı ile sosyal durumlardan kaçınılır veya tolere edilir, başkaları tarafından olumsuz olarak değerlendirilecek davranışlar sergileme korkusu görülmeme benzeri duygudumlar söz konusu olabilmektedir (Leichsenring ve Leweke, 2017).

DSM-5 Sosyal Anksiyete Bozukluğu Kriterleri, yalnızca sosyal performans durumlarında kaygı yaşayanlar için "Yalnızca Performans" etiketi içerir. 'Yalnızca performans' belirteçlerinin daha geniş sosyal kaygı belirteçlerinden farklı bir şekilde değerlendirilip değerlendirilemeyeceği veya semptomların, sosyal kaygı bozukluğunun boyutsal kavramıyla tutarlı olarak daha hafif sosyal kaygı belirtileri olarak ortaya çıkıp çıkamayacağı konusunda tartışmalar olmuştur (Fuentes-Rodriguez vd., 2018).

Kapsamlı DSM-4'ün sosyal kaygıyı tanımlamada yetersiz olduğu bulundu çünkü yetersiz tanımlanmıştı ve içerikten ziyade hacme dayanıyordu. Ayrıca, DSM-4'ün geniş alt türleri ayırt etme yaklaşımı, diğer sosyal kaygı bozukluğu hastalarının büyük ölçüde aynı olduğunu düşündürmektedir (Bögels vd, 2010). DSM-4'ün piyasaya sürülmesinden bu yana yalnızca küçük değişiklikler yapılmıştır (Leichsenring ve Leweke, 2017). Sosyal kaygı için bir tanı ölçütü olarak DSM-5 ile DSM-4 arasındaki en büyük farklardan biri performans belirteçlerinin eklenmesidir (Fuentes-Rodriguez vd, 2018). Epidemiyolojik çalışmalarda DSM-5 tanı kriterlerini değerlendiren tam yapılandırılmış bir tanı görüşmesi geliştirilmemiş ve doğrulanmamıştır. Bununla birlikte, DSM-5'te getirilen bazı değişikliklerin sosyal kaygı bozukluğu kavramını veya yaygınlığını önemli ölçüde etkilemesi olası değildir. Örneğin, süre kriterinin 6 aya uzatılması, büyük geçişlerde karşılaşılanlar gibi geçici sorunları ortadan kaldırmayı amaçlamaktadır (Crome vd., 2015).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin sosyal kaygı düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmada nicel bir yöntem olan tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2022-23 eğitim öğretim yılında Malatya ilinde bulunan okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerdir. Araştırmanın örneklemini ile evren içerisinde seskisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olan 250 öğretmendir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

		N	%
Cinsiyet	Kadın	115	%46,0
	Erkek	135	%54,0
Medeni Durum	Evli	182	%72,80
	Bekar	68	%27,20

Branş Gurubu	Sayısal	103	%41,20
	Sözel	147	%58,80
Eğitim Durumu	Lisans	163	%65,20
	Lisans Üstü	87	%34,80
Yaşadığınız yerin hasar durumu	Hasarsız	34	%13,6
	Az Hasarlı	55	%22,0
	Orta Hasarlı	54	%21,6
	Ağır Hasarlı	69	%27,6
	Yıkıldı	38	%15,2
Toplam		250	100

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerden %54'ü erkek, %46'sı kadındır. %72,8'i evli olan öğretmenlerden, %58,8'inin branş gurubu sözeldir ve %65,2'si lisans mezunudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerden %27,6'sının yaşadığı yer 6 Şubat depreminden ağır hasar alırken, %22'sinin yaşadığı yer az hasarlı, %21,6'sının orta hasarlı, %15,2'sinin yıkılmış, %13,6'sının ise hasarsız durumdadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak 'Ergenler için sosyal kaygı ölçeği' kullanılmıştır. Ölçek 22 maddeden oluşmaktadır (Garcia-Lopez vd. 2001, Inderbitzen-Nolan ve Walters 2000). Ölçeğin güvenirlik katsayısı .71 olarak tespit edilmiştir (La Greca ve Lopez 1998; La Greca 1999; Inderbitzen-Nolan ve Walters 2000; Storch vd., 2004). Bizim çalışmamızda ise güvenirlik katsayısı .84 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Aydın ve Tekinsav-Sütcü (2007) tarafından yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde SPSS 24.0 istatistiksel veri analiz programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde öncelikle veri setinin normallik analizi yapılmış ve verilerin normal dağıldığı belirlenmiştir. Veri setinin normal dağılım gösteriyor olması sebebiyle analizlerde parametrik yöntemler kullanılmış ve t Testi ile ANOVA testi kullanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Araştırmada öğretmenlerin sosyal kaygı ile ilgili görüşleri alınmış ve öğretmenlerin sosyal kaygı ölçeğine vermiş oldukları cevaplar ile demografik özellikleri ilişkilendirilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Sosyal Kaygı Düzeylerinin Analizi

Gruplar	Kadın		Erkek		t	P
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Sosyal Kaygı	72,63	0,85	68,62	0,85	1,62	0,010

Tablo 2’de yer alan bilgilere göre öğretmenlerin cinsiyetleri ile sosyal kaygı seviyeleri arasında $p=0,05$ anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlılık bulunmaktadır. Kadınların sosyal kaygı (72,63) düzeyleri erkek öğretmenlere (68,62) göre daha yüksek düzeydedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Sosyal Kaygı Düzeylerinin Analizi

Gruplar	Evli		Bekar		t	P
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Sosyal Kaygı	69,62	1,63	64,12	1,93	2,978	0,000

Tablo 3’e göre öğretmenlerin medeni durumları ile sosyal kaygı düzeyleri arasında $p=0,05$ anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlılık bulunmaktadır. Evli öğretmenlerin (69,62) sosyal kaygı düzeyleri bekar öğretmenlere (64,12) göre daha yüksek düzeydedir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Branş Gurubuna Göre Sosyal Kaygı Düzeylerinin Analizi

Gruplar	Sayısal		Sözel		t	P
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Sosyal Kaygı	70,78	2,12	69,42	3,68	1,11	0,015

Tablo 4’e göre öğretmenlerin branş gurupları ile sosyal kaygı düzeyleri arasında $p=0,05$ anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlılık bulunmaktadır. Branş gurubu sayısal (70,78) olan öğretmenlerin sosyal kaygı düzeyleri branş gurubu sözel olan öğretmenlere (69,42) göre daha yüksek düzeydedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Sosyal Kaygı Düzeylerinin Analizi

Gruplar	Lisans		Lisans Üstü		t	P
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Sosyal Kaygı	65,66	0,08	63,73	2,96	4,623	0,120

Tablo 5’e göre öğretmenlerin öğrenim durumu ile sosyal kaygı düzeyleri arasında $p=0,05$ anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlılık bulunmamaktadır. Öğrenim durumu lisans (65,66) olan öğretmenlerin sosyal kaygı düzeyleri öğrenim durumu lisans üstü (63,73) olan öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Yaşadıkları Yerin Hasar Durumuna Göre Sosyal Kaygı Düzeylerinin Analizi

Gruplar	Hasarsız		Az Hasarlı		Orta Hasarlı		Ağır Hasarlı		Yıkıldı		F	P
	Ort	Ss	Ort	Ss	Ort	Ss	Ort	Ss	Ort	Ss		
Sosyal Kaygı	61,36	0,41	63,74	0,81	64,63	0,92	66,74	0,80	67,95	1,25	3,800	0,000

Tablo 6'ya göre öğretmenlerin yaşadıkları yerin hasar durumu ile sosyal kaygı düzeyleri arasında $p=0,05$ anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlılık bulunmaktadır. Sosyal kaygı düzeyi en yüksek olanlar yaşadıkları yer depremde tamamen yıkılmış (67,95) olan öğretmenlerken, en düşük olanlar ise yaşadıkları yer depremde hasar almamış (61,36) olanlardır.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Öğretmenler çalışma koşullarının yoğunluğu ve özellikle 6 Şubat tarihinde yaşanan deprem felaketi sonrasında oldukça stresli yaşam koşulları içerisinde olmuşlardır. Öğretmenlerin bu mevcut durumda yaşadıkları önemli sorunlardan biri de sosyal kaygı bozukluğudur. Araştırmada öğretmenlerin sosyal kaygı düzeyleri bazı demografik özelliklerine göre farklılaşma durumu incelenmiştir.

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile sosyal kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlılık bulunmaktadır. Özyüksel (2022) araştırmasında cinsiyet değişkeni ile sosyal kaygı arasında istatistiksel olarak anlamlılık bulunmadığını belirlemiştir. Kadınların sosyal kaygı düzeyleri erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir. Kadın öğretmenler toplumsal cinsiyet rollerinin vermiş olduğu yükleri de taşıyarak daha yoğun sosyal kaygı yaşayabilmektedirler.

Öğretmenlerin medeni durumları ile sosyal kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlılık bulunmaktadır. Karakaya (2022) araştırmasında medeni durum ile sosyal kaygı arasında anlamlı farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Evli öğretmenlerin sosyal kaygı düzeyleri bekar öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir. Evlilik öğretmenlerin daha yoğun bir düzeyde sorumluluk duygusu yaşamalarına sebep olabilirken sosyal kaygı düzeylerinin de yüksek olmasına sebep olabilmektedir.

Öğretmenlerin branş gurupları ile sosyal kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlılık bulunmaktadır. Branş gurubu sayısal olan öğretmenlerin sosyal kaygı düzeyleri branş gurubu sözel olan öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir. Öğretmenler öğrencilerinin girecekleri sınavlarda daha başarılı olabilmeleri için yoğun bir şekilde çalışırken özellikle öğrencilerin zorlandıkları sayısal branşlarda olan öğretmenlerin sosyal kaygı düzeyleri yükselebilmektedir.

Öğretmenlerin öğrenim durumu ile sosyal kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlılık bulunmamaktadır. Karakaya (2022) yaptığı araştırmada eğitim düzeyi ile sosyal kaygı arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın bulunduğunu belirlemiştir. Öğrenim durumu lisans olan öğretmenlerin sosyal kaygı düzeyleri öğrenim durumu lisansüstü olan öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir. Eğitim seviyesinin yükselmesi öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin de yükselmesini sağlarken aynı zamanda yaşadıkları sosyal kaygı ile daha etkin bir şekilde mücadele etmelerine ve dolayısıyla sosyal kaygı düzeylerinin düşmesine sebep olabilmektedir.

Öğretmenlerin yaşadıkları yerin hasar durumu ile sosyal kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlılık bulunmaktadır. Sosyal kaygı düzeyi en yüksek olanlar yaşadıkları yer depremde tamamen yıkılmış olan öğretmenlerken, en düşük olanlar ise yaşadıkları yer depremde hasar almamış olanlardır. Öğretmenler yaşanan deprem felaketinde görmüş oldukları maddi zararlar sebebiyle yaşadıkları duygudurumla birlikte olumsuz yönde düşüncelere sahip olabilmekte ve sosyal kaygı düzeyleri yükselbilmektedir.

Araştırma sonucunda cinsiyet, medeni durum, branş değişkenlerin öğretmenlerin sosyal kaygı düzeyleri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yaşadıkları yerin depremde gördüğü zararın artması yaşadıkları sosyal kaygı düzeyinin de artmasına sebep olmaktadır. Öğretmenlerin yaşadıkları sosyal kaygıdan dolayı mesleki tükenmişlik yaşamamaları için içerisinde bulunacakları kaygı durumlarını azaltmak için hizmet içi eğitimlerin yoğunlaştırılması yararlı olabilecektir.

Kaynakça

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 5th edition (DSM-5)*. American Psychiatric Publishing.
- Arlt, J., Yiu, A., Eneva, K., Dryman, M. T., Heimberg, R. G. ve Chen, E. Y. (2016). Contributions of cognitive inflexibility to eating disorder and social anxiety symptoms. *Eating Behaviors*, 21, 30-32.
- Asher, M., Asnaani, A. ve Aderka, I. M. (2017). Gender differences in social anxiety disorder: A review. *Clinical Psychology Review*, 56, 1-12.
- Aydın, A. ve Tekinsav-Sütcü, S. (2007). Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeğinin (ESKÖ) geçerlilik ve güvenilirliğinin incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14(2), 79-89.
- Bacanlı, H. (1999). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Beck, A. ve Emery, G. (2006). *Anksiyete bozuklukları ve fobiler*. (V. Öztürk, Çev.). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Bittner, A., Meltzer-Brody, S. ve Safford, M. M. (2017). Social anxiety disorder. *American Family Physician*, 95(10), 668-676.

- Bögels, S. M., Alden, L., Beidel, D. C., Clark, L. A., Pine, D. S., Stein, M. B. ve Voncken, M. (2010). Social anxiety disorder: Questions and answers for the DSM-V. *Depression and Anxiety*, 27(2), 168-189
- Bruce, T. J. ve Saeed, S. A. (1999). Social anxiety disorder: A common, underrecognized mental disorder. *American Family Physician*, 60(8), 2311.
- Budak, S. (2003). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Chapman, T. F., Mannuzza, S. ve Fyer, A. J. (1995). Epidemiology and family studies of social phobia. In R. G. Heimberg, M. R. Liebowitz, D. A. Hope, & F. R. Schneier (Eds.), *Social phobia: Diagnosis, assessment, and treatment* (21-40). The Guilford Press.
- Crome, E., Grove, R., Baillie, A. J., Sunderland, M., Teesson, M. ve Slade, T. (2015). DSM-IV and DSM-5 social anxiety disorder in the Australian community. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 49(3), 227-235.
- Cuming, S. ve Rapee, R. M. (2010). Social anxiety and self-protective communication style in close relationships. *Behaviour Research and Therapy*, 48(2), 87-96.
- Davidson G. C. ve Neale J. M. (2004). *Anormal psikolojisi* (İ. Dağ, Çev.). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Fuentes-Rodriguez, G., Garcia-Lopez, L. J. ve Garcia-Trujillo, V. (2018). Exploring the role of the DSM-5 performance-only specifier in adolescents with social anxiety disorder. *Psychiatry Research*, 270, 1033-1038.
- Furmark, T. (2000). *Social phobia: From epidemiology to brain function* Doctoral Dissertation. Acta Universitatis Upsaliensis.
- García-López, L. J., Olivares, J., Hidalgo, M. D., Beidel, D. C. ve Turner, S. M. (2001). Psychometric properties of the social phobia and anxiety inventory, the Social Anxiety Scale for Adolescents, the Fear of Negative Evaluation Scale, and the Social Avoidance and Distress Scale in an adolescent Spanish-speaking sample. *Journal of Psychopathology and behavioral assessment*, 23, 51-59.
- Güleç, C. ve Köroğlu, E. (1997). *Psikiyatri temel kitabı*. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Heimberg, R. G. (2002). Cognitive-behavioral therapy for social anxiety disorder: Current status and future directions. *Biological Psychiatry*, 51(1), 101-108.
- Iancu, I., Lupinsky, Y. ve Barenboim, D. (2015). Negative and positive automatic thoughts in social anxiety disorder. *Israel Journal of Psychiatry*, 52(2), 129-135.

- Inderbitzen-Nolan, H. M. ve Wolters, K. S. (2000) Social Anxiety Scale for Adolescents: Normative data and further evidence of construct validity. *J Clin Child Psychol* 29: 360-371.
- Ito, L. M., Roso, M. C., Tiwari, S., Kendall, P. C. ve Asbahr, F. R. (2008). Terapia cognitivocomportamental da fobia social. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 30, 96-101.
- İzgiç, F., Akyüz, G., Doğan, O. ve Kuğu, N. (2000). Üniversite öğrencilerinde sosyal fobi yaygınlığı. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 1(4), 207-214.
- Jefferies, P. ve Ungar, M. (2020). Social anxiety in young people: A prevalence study in seven countries. *PLoS One*, 15(9), e0239133.
- Karakaya, F. (2022). *Madde kullanımı sebebiyle denetimli serbestlik tedbirine tabi tutulan kişilerin sosyal kaygı düzeyleri ve özyeterlilik algısının incelenmesi: İstanbul-Bakırköy ilçesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Kupfer, D. J. (2022). Anxiety and DSM-5. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 24(1), 9-19.
- La Greca, A. M. (1999). The Social Anxiety Scales for Children and Adolescents. *the Behavior Therapist*, 22(7), 133-136.
- La Greca, L. J. ve Lopez, N. (1998) Social anxiety among adolescents: Linkages with peer relations and friendships. *J Abnorm Child Psychol* 26: 83-94.
- Leichsenring, F. ve Leweke, F. (2017). Social anxiety disorder. *The New England Journal of Medicine*, 376(23), 2255-2264.
- Morrison, A. S. ve Heimberg, R. G. (2013). Social anxiety and social anxiety disorder. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 249-274.
- Özyüksel, Ş. (2022). *Genç yetişkin bireylerde sosyal kaygı ile erken dönem uyumsuz şemalar arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Stein, M. B. ve Kean, Y. M. (2000). Disability and quality of life in social phobia: Epidemiology, assessment, and treatment. *Depression and Anxiety*, 11(2), 68-72.
- Storch, E. A., Masia-Warner, C., Dent, H. C., Roberti, J. W. ve Fisher, P. H. (2004). Psychometric evaluation of the Social Anxiety Scale for Adolescents and the Social Phobia and Anxiety Inventory for Children: Construct validity and normative data. *Journal of Anxiety disorders*, 18(5), 665-679.

Akran Eğitim Modeline Yönelik Öğretmen Tutumları

Elhan BİLGİN¹

Bülent ÖZTÜRK²

Sibel ÇELİK³

DOI: 10.5281/zenodo.10070196

Öz

Akran eğitim modeline yönelik öğretmen tutumlarının incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi 2022 yılının Aralık ayında Şahinbey/Gaziantep'te bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapmakta olan 400 öğretmendir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Özdemir (2018) tarafından geliştirilmiş olan "Akran Eğitimi Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma verilerin analizinde SPSS 24,0 istatistiksel veri analiz programı kullanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin akran eğitimine yönelik tutum düzeylerinin yüksek olduğu, cinsiyet, yaş, branş ve eğitim durumu değişkenleri ile akran eğitimine yönelik tutum arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmenlerin akran eğitimine yönelik tutumlarının bütün alt boyutlarda yüksek düzeyde olduğu belirlenmiş, cinsiyet, yaş, branş, eğitim düzeyi değişkenlerinin akran eğitimine yönelik tutum üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Eğitim, Akran Eğitimi

Teacher Attitudes Towards Peer Education Model

Abstract

In the research conducted to examine teacher attitudes towards the peer education model, the survey model, one of the quantitative research methods, was used. The sample of the research is 400 teachers working in schools affiliated with the Ministry of National Education in Şahinbey / Gaziantep in December 2022. "Peer Education Attitude Scale" developed by Özdemir (2018) was used as a data collection tool in the study. SPSS 24.0

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.

statistical data analysis program was used in the analysis of research data. In the analyses, the significance level was accepted as $p < 0.05$. In the study, it was observed that teachers' attitude levels towards peer education were high, and there was a statistically significant difference between gender, age, branch and educational status variables and attitudes towards peer education. As a result of the research, it was determined that teachers' attitudes towards peer education were at a high level in all sub-dimensions, and it was concluded that gender, age, branch and education level variables were effective on attitudes towards peer education.

Keywords: Teacher, Education, Peer Education

Giriş

Akran eğitimi alanyazında, öğrencilerin sınıf içinde ve dışında, öğretmenin kontrolü altında akranlarına bilgi transferi yapmaları olarak tanımlanmaktadır (Gearheart vd, 1992). Akran eğitimi, davranışsal ve akademik başarısı nispeten daha yüksek öğrenciler ile diğer öğrencilerin bir araya getirilmesi ve bir plan doğrultusunda birlikte öğrenmelerini sağlamayı hedefleyen bir yöntemdir. Bu hedefte de belirtildiği gibi akran eğitiminde öğrenme iki taraflı olmaktadır. Öğretme ile görevli olan öğrenci kendisi de bu faaliyetten sırasında öğrendiklerini daha pekiştirebilmektedir. Mynard ve Almarzouqi'nin (2006) belirttiği gibi akran eğitiminde aslında öğrenciler birbirlerine yardım etmektedirler. Bu tanımlara ek olarak Vygotsky (1978) akran eğitimini, öğrencilerin birbirlerinin son gelişim alanlarında etkileşim ve yardımlaşma yoluyla bilgi edinmedeki rolü olarak tanımlamıştır. Akran eğitimi uygulamanın amacına göre farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Ancak tüm bunların temeli akran danışmanlığıdır. Akran odaklı model; akran danışmanlığı; akran kolaylaştırıcısı; akran yardımcısı, akran desteği, akran mentor, akran arabuluculuğu, akran eğitimi, akran liderliği gibi farklı terimlerle de adlandırılmaktadır (Korkmaz, 2010). Bu tanım ve adlandırmaların odağında aynı amaç bulunmaktadır. Bu amaç eğitimidir. Akran eğitimi modelinde profesyonel olmayan öğretmenler (akranlar), benzer sosyal gruplardaki arkadaşların öğrenirken öğreterek öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Akran eğitimini, akademik ve bilişsel konularda yardımcı olan bir kaynak gibi düşünmek mümkündür. Hem öğretmenler hem de öğrenciler öğrenmeyi öğrendiklerinde, öğrettikleri konuları da öğrenirler (Korkmaz, 2010). Mazur (1997) akran öğretimini kısa kavramsal sorularla kavramsal öğrenmeyi ve öğrencileri sınıfta aktif tutmayı amaçlayan bir metot şeklinde tarif etmiştir. Akran eğitimiyle ilgili yukarıdaki tanımlardan hareketle akran öğretiminin, tüm öğrencilerin hevesini harekete geçiren, kavramsal eğitime öncelik tanıyan, iletişim becerilerini güçlendirme amacı güdeni kalabalık ortamlarda rahatlıkla kullanılabilen, grup çalışmasına dayalı aktif bir öğrenme yöntemi olduğu söylenebilir. Akran eğitimi ile öğrenciler birbirlerini eğitime dahil etmekte, eğitimden uzaklaşmış olan öğrencinin eğitime yönelik motivasyon düzeyi yükselebilmektedir. Eğitim-öğretim faaliyetlerini daha etkin hale getirebilmek amacıyla geliştirilen ve kullanılan akran eğitim modelinin etkililiğine öğretmenlerin bu modele olan tutumları önemli olmaktadır. Öğretmenlerin akran eğitime yönelik tutumları, sınıf içerisinde bu yöntemi kullanmaları konusunda etkili olmaktadır. Bu çalışmada öğretmenlerin akran eğitime yönelik tutumlarının bazı demografik değişkenlere göre farklılaşma durumunun analiz edilmesi amaçlanmıştır.

Eğitim

Bilginin değerinin sürekli arttığı günümüz dünyasında eğitim kavramları oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Son yıllarda bilim ve teknolojinin hızla gelişmesi, ekonomik ve sosyal alandaki değişimler ve bilgi dağıtım kanallarının artması, eğitimin insan hayatındaki önemi sürekli olarak kendini hissettirmektedir. Eğitimin amacı, gelecek nesillere toplumsal yaşamda yer bulabilmeleri için birçok bilgi ve beceri kazandırılmaktadır (Çolakoğlu, 2004). Eğitim, ömür boyu devam etmektedir. İnsan yaşamını sürdürebilmek için yaşadığı çevreye uyum sağlamak zorundadır. Çevresi ile devamlı surette iletişimde olan bireyler, bu çevreye uyum sağlamak için çeşitli davranışlar, değerler ve kurallar oluşturmaktadırlar (Kangalgil ve Dönmez, 2003). Bu kurallar ile toplumun geleceğe hazırlanması ve bir arada yaşamaları daha kolay hale gelebilmektedir.

Ülkeler, gelecekte de devamlılıklarının olması için çocukların eğitimine önem vermektedirler. Eğitimi, insanın var olduğu andan itibaren ürettiği bilgiyi, nesilden nesile devam edebilmesi için sonraki nesillere aktarması olarak tarif etmek mümkündür. Eğitimin diğer işlevleri, milletler arasındaki siyasi ve ekonomik ilişkilerin düzenlenmesini sağlamak, farklı ırk ve kültürlerle sahip insanlar arasında iletişimi sağlamak, çatışmaları çözmek ve karşılıklı olumlu ilişkiler kurmaktır (MEB, 1997). Eğitim, bireylerde istenen davranış değişikliklerini meydana getirme sürecidir. Davranış değişikliği belli plan ve programlar çerçevesinde önceden belirlenir ve okullarda öğretmenler tarafından yürütülmektedir. Ülkemizde uygulanan eğitim programlarının çocukların gelişim düzeylerine uygunluğu ve öğretmen-öğrenci ilişkisinin boyutları günümüzde sıklıkla tartışılan konulardan biridir. Bir eğitim programının başarısında içeriğe ek olarak, öğretmenlerin uygulamaları ve öğrencilerine nasıl davrandıkları da önemli bir rol oynamaktadır (Özbel, 2003). Öğretmenler mevcut eğitim programının amaçlandığı biçimde uygulanabilmesi için çalışırken, eğitimde farklı modelleri kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin eğitimde kullandıkları modellerden biri akran eğitimidir.

Akran Eğitimi

Akran eğitimi yaklaşımı, öğrencilerin eleştirel düşünerek daha hızlı ve kolay karar vererek problem çözmelerine yarayan yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Tan, 2019). Akran eğitimi yaklaşımı, eğitimde yoğunlukla tercih edilmektedir. John Dewey'in açıklamasına göre, eğitim etkinlikleri bireysel olarak geçmiş ve gelecek ilişkisini kurmalı, öğrenci merkezli planlanmalı ve eğitim sürecinde bireylerin sorunları çözmeye ve başarıya ulaşmasına rehberlik etmelidir. Öğretmenler bu amaç doğrultusunda meslektaşları ile beraber eğitim çalışmalarını yapmakta, öğrencilerin sosyal ve psikolojik gelişim ve değişimi için bir ortam yaratarak problem çözme becerisi olan, işbirliği ile öğrenmeyi sağlayan akran desteğini eğitime dahil etmeyi düşünmektedirler (Guttek ve Kale, 2011).

Piaget'nin açıklamasına göre öğrencilerin zihinsel ve bilişsel gelişim aşamalarındaki önde gelen faktör, birey ve çevre arasındaki etkileşimdir. Bu etkileşimler sırasında öğrenciler, akademik olarak kendilerinden daha iyi olan akranları veya yetişkinlerle etkileşime girmektedirler. Öğrenciler, kurulan etkileşimler nedeniyle kritik dönemlerde kavramsal öğrenmeyi başarabilmektedir (Can, 2009). Bandura'nın belirttiğine göre sosyal öğrenme,

etkileşim ile daha hızlı sağlanabilmektedir. Bireylerin kendi kararlarına göre bilgi edinmeyi veya paylaşmayı seçmeleri onların öğrenme isteği içerisinde oldukları anlamına gelmektedir. Eğitim öğretim için oluşturulan eğitim ortamı öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmayı amaçlamaktadır. Eğitim ortamında öğrencinin daha başarılı olabilmesi için akran eğitimi etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Bu yolla öğrenen ve öğreten taraf ikisi birden öğrenmekte ve öğrendiklerini pekiştirmektedirler (Bayrakçı, 2007).

Vygotsky'nin vurguladığına göre bireyler sosyal gelişimlerinde çevrelerinden yoğun bir şekilde etkilenmektedirler. Çünkü bireyin ilk deneyimi sosyal çevresinden sağlamaktadır. Anne, baba, öğretmen ve akranlar bu sosyal çevrenin içindedirler ve onların acil ihtiyaçları bu ilk çevre tarafından karşılanmaktadır. Bu nedenle bireylerin edindikleri bilgi ve beceriler üzerinde etraflarında bulunanların etkilerinin sayıca fazla olduğu söylenebilir. Eğitim öğretim döneminde iletişim ve işbirliği faktörleri dikkate alınarak yapılacak uygulama, akran desteği sürecinde bireyin dünyayı keşfetmesini ve doğru algılamasını sağlamaktadır (Özdemir, 2018).

Akran Eğitimi Çeşitleri

Akran eğitimi yöntemi, çapraz yaş ve aynı yaşlarda olan akranlar ile gerçekleştirilmekte ve bu açıdan düşünülerek iki şekilde ele alınmaktadır n öğretimi olmak üzere iki öğretim şekli vardır. Akran öğretimi, karşılıklı akran öğretimi olarak da bilinmektedir (Özdemir, 2018).

1. Çapraz yaş akran eğitimi, yurtdışında "*yaşlar arası akran eğitimi*" olarak adlandırılmaktadır. Bu öğretim biçiminde, hem başarılı öğrenciler hem de öğrenme sorunları olan öğrenciler için işe yaramaktadır. Başarılı öğrenciler öğretmen, öğrenme sorunu olan öğrenciler ise öğrencidir (Yardım, 2009).

b) Aynı yaş akran öğretimi yabancı kaynaklarda "*same age peer tutoring*" olarak yer alırken karşılıklı akran eğitimi "*reciprocal peer tutoring*" olarak adlandırılmaktadır (Demirel, 2013). Bu öğretim şeklini çapraz yaş akran öğretiminden ayıran nokta aynı başarı düzeyi seviyesi ve aynı yaşlarda olanların birbirleri arasında etkileşimde bulunması durumunu ifade etmektedir (Yardım, 2009).

Akran Eğitimi Yaklaşımının Organizasyonu

Bağlam basamağı

Bu adım, öğrenmenin anlamlı hale gelmesi için günlük yaşamla ilişkilendirilebilen akran eğitiminde duruma dayalı uygulamaların kullanılmasını içermektedir. Bu aşamaya eşlik eden amaç, öğrencilerin akran eğitimi yönteminin uygulandığı derse olan ilgilerini artırmak ve süreç boyunca gerçekleştirilecek kavramsal ilişkileri ve etkinlikleri kazandırmaktır (Glynn ve Koballa, 2005).

Hedef aşaması

Yardım'a (2009) göre akran desteğinin etkinliği için ilgi ve motivasyon, davranışın neyi başarması gerektiği, eğitim sırasında işbirliğinin katkısı gibi konular da dahil olacak biçimde anlaşılır ve net hedefler belirlemek gerekmektedir.

Katılımcı seçimi ve eşleştirme aşaması

Bu aşama, akran eğitimi sürecinde öğrenciler ve öğretmenler tarafından araştırmalarda tanımlanan bir adımdır. Gardner ve arkadaşlarına (2001) göre bu aşamada hangi tür akran eğitimi yönteminin seçileceği ve kullanılacağı belirlenmektedir. Çünkü bir yaklaşımda hem öğreten hem de öğrenen olabilmektedir Bu nedenle katılımcı seçimi ve eşleştirme sürecinde akranlar arasındaki etkileşim çok önemlidir.

Bilgilendirme aşaması

Akran eğitiminde tercih edilen yöntem, bilgi aktarımının türüne ve belirli bir konuda kazanılan deneyime bağlı olacak şekilde tek taraflı ya da karşılıklı uygulanan adımlardır. Bu noktada etkinliğin dikkatli bir şekilde yürütülmesi bilginin anlaşılması sürecini içerdiğinden önemlidir (Köse ve Çam, 2010).

Başlama aşaması

Etkinliğin nerede ve ne zaman gerçekleşeceği, görüşme sıklığı, etkinliğin kaç hafta süreceği ve kaç dakika oluşturulacağı ile ilgili konuları içermekte olduğunu belirten Yardım'a (2009) göre tüm bunları başarmak için dikkatli bir değerlendirme gereklidir. Çünkü olası bir olumsuz durum tüm işi sekteye uğratabilecektir.

Materyaller aşaması

Akran eğitim yaklaşımının uygulanmasında planlama süreci çok önemlidir. Bu nedenle, eğitim süreci başlamadan önce program materyallerinin ve yöntemlerinin özellikleri kapsamlı bir şekilde kontrol edilmelidir. Eğitim sürecinin başarılı olabilmesi için materyallerin doğru seçilmesi, doğru uygulanıyor olması ve uygulamalar sonrasında geri bildirimlerin sağlıklı bir şekilde alınmakta olduğundan emin olmak gerekmektedir (Yardım, 2009).

Gözlem aşaması

Eğitim sürecinde müdahale ve rehberlik, akran eğitimi yöntemini kullanırken aynı anda önemli bir rol oynamaktadır. Akran eğitimi yönteminin etkisini ortaya koyabilmek için uygulama sürecinde beklenen durum gözlemlenmeli ve ölçülmelidir (Köse ve Çam, 2010).

Değerlendirme aşaması

Uygulama sonucunda akademik başarılarında veya davranışlarında farklılık olup olmadığı tespit edilecektir. Basamakların ve malzemelerin etkisi gözlenerek belirlenmektedir (Köse ve Çam, 2010).

Akran Eğitimi Yaklaşımının Faydaları

Akran eğitiminin faydalarını aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür.

a) Akran eğitiminde öğrenciler arasında karşılıklı diyalogun gerçekleşmesi, öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişmesine vesile olmaktadır. Bu anlamda öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişimi, öğretmenleri ile kurdukları iletişimin kaynaklarını, kanallarını,

alıcılarını ve geri bildirim kriterlerini tam olarak gerçekleştirmelerine de aktif olarak katkı sağlayacaktır (Özdemir, 2018).

b) Akran öğretimi yöntemini kullanırken, öğrencilerin öğrenen veya öğretmen olabilmeleri için öğretim yöntem ve tekniklerini öğrenmeleri ve kullanmaları gerekmektedir. Bu da eğitim ortamının en doğru şekilde planlanması ile gerçekleştirilebilmektedir (Tan, 2019).

c) Öğretmenlerin akran eğitimi sürecine liderlik etmeleri ve eğitim sürecini değerlendirme konusunda eğitim sürecini takip etmelerini kolay olmaktadır. Daha etkili gözlem faaliyetleri ve öğretim nedeniyle öğretmenin konumu değişecektir (Tan, 2019).

d) Öğrencilerin akran eğitimi sürecine aktif katılımının öğrencilerin ilgisini etkilediği ve motivasyonlarının arttığı söylenebilir. Bu anlamda akran eğitimi yoluyla donanım ve deneyim kazanan öğrencilerin beceri kazanma becerilerinde değişimler yaşayacaklar ve akademik başarılarını arttırabileceklerdir (Tan, 2019).

e) Akranlar arası etkileşim yoluyla akran eğitimi yöntemini benimser, öğrencilerin birlikte çalışmalarını sağlayarak özgüvenlerini geliştirmelerini ve birbirlerine saygı duymalarını sağlamaktadır (Mynard ve Almarzouqi, 2006).

f) Bu modelin uygulanması sırasında ortaklaşa gerçekleştirilen uygulamaları teşekkür ederek paylaşan öğrenciler, bilimsel tartışmalara katılma ve geri bildirimlere dayalı düzeltmeler yapma fırsatı yakalamaktadırlar. Böylece kalıcı ve anlamlı öğrenmeye katkı sağlanmaktadır (Secomb, 2008).

g) Diğer öğretim yöntemlerine göre kalabalık veya küçük gruplarda özel bir düzenleme, araç-gereç veya maliyet gerektirmeden uygulanabilmesi, öğrenci veya öğretmen eğitiminde değerlendirilebilecek bir yöntem olmasını sağlar (Özcan, 2017).

Akran Eğitimi Yaklaşımının Dezavantajları

Bu yaklaşımda eğitimin etkinliğini sürdürmek geleneksel eğitime göre daha zordur. Öğretmenlerin sınıftaki diğer öğrencileri kontrol etmesi ve başarılarını etkili bir şekilde değerlendirmesi çok çaba gerektirmektedir. Bunun yanında öğrencilerin işbirliği içerisinde öğrenme çabası içerisinde olmaları öğrenmiş olanın daha çok öğrenmesi sağlanabilmiş olacaktır. Örnek olarak, başarılı öğrencileri öne çıkararak ve onları liderlikle güçlendirerek öğrencilerin daha etkili öğrendikleri söylenebilir. Sonuç olarak, akademik olarak başarısız olan öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkilenmekte ve öğrenciler kendilerini yetersiz hissetmektedirler. Bunun olmasını önlemek için bir dengeyin korunması gerekmektedir. (Kaya, 2013). Akran eğitimi sürecinde karşılaşılan sorunlar ve dikkat edilmesi gereken hususlar aşağıda açıklanmıştır.

a) Akran eğitimi sürecinde öğrenciler ister öğretmen ister öğrenci olsunlar kendilerini sürekli yenilemeli ve öğrenme açlığını sürdürmelidir. Eğitimde gelişme ve değişme, öğrenme arzusu olmadan gerçekleşmemektedir. Gelişim ve değişim eksikliği kavramın devamlılığını da etkileyerek akran eğitiminin amaç ve hedefinden saparak bir kısır döngüye dönüşecektir (Ekşioğlu, 2007).

b) Akran seçme ve eşleştirme sürecinde özen gösterilmelidir. Seçme ve eşleştirme sürecinde bir öğrenci sevmediği, katılmadığı, katılmadığı kişilerle karşılaşarsa akran eğitiminin dayandığı ortak bağlamın oluşturulmasında sorunlar yaşanabilecektir (Özdemir, 2018).

c) Öğretim veren konumundaki öğrenci, eğitim öğretimi sürecinde anlamsal ve kavramsal hatalar yaparsa, bunu öğrenen konumdaki akranlarına iletcek ve öğrenme amaçlanan şekilde gerçekleşmemiş olacaktır (Karabulut, 2003).

d) Öğretmen etkili rehberlik ve gözlem yapmazsa, akran eğitimi hedef dışı değerlendirmeye fırsat vermemektedir. Öğretmenlerin nitelik eksikliği veya yeniliklere karşı direnci de gözlem ve öğretim standartlarını etkileyebilmektedir (Özdemir, 2018).

e) Akran eğitimi yönteminin uygulandığı gruplardan biri olan öğrenme güçlüğü çekenler için düzenlenen kurslarda, öğretim elemanı olarak görev yapan kişinin fazladan çalışması gerekmektedir. Uygulamanın çevre ve zaman faktörlerinin de bu yöntemin başarısında önemli faktörler olduğu düşünüldüğünde fazla mesai ve özel eğitim faktörleri süreçte karşılaşılabilecek kaçınılmaz sorunlardır (Demirel, 2013).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Akran eğitim modeline yönelik öğretmen tutumlarının incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, birden fazla öğeden oluşan bir evrende evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenin tamamını veya bir grubunu veya örneğini tarayan bir düzenlemedir. Genel tarama modelleri aracılığıyla tekli veya ilişkisel taramalar da gerçekleştirilebilmektedir (Creswell, 2017).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2022 yılının Aralık ayında Şahinbey/Gaziantep'te bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerdir. Araştırmanın örneklemini ilse evren içerisinden belirlenmiş 400 öğretmendir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

Cinsiyet	N	%
Kadın	185	46,25
Erkek	215	53,75
Yaş		
25 yaş ve altı	111	27,75
26-30 yaş	105	26,25
31-35 yaş	86	21,50
36-40 yaş	80	20,00
41 yaş ve üzeri	18	4,5
Branş		
Sözel	221	55,25

Sayısal	179	44,75
Eğitim Durumu		
Lisans	243	60,75
Yüksek Lisans	131	32,75
Doktora	26	6,5

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerden %53,75'i erkek, %27,75'i 25 yaş ve altında, %55,25'inin branş grubu sözel, %60,75'inin eğitim durumu ise lisanstır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan Akran Eğitimi Tutum Ölçeği, öğretmenlerin akran eğitimine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla Özdemir (2018) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 5'li likert tipinde hazırlanmıştır ve puanlaması; "1-Kesinlikle katılmıyorum", "2-Katılmıyorum", "3-Kararsızım", "4-Katılıyorum" ve "5-Tamamen katılıyorum" şeklinde yapılmaktadır. Tutum ölçeği, 15 olumlu madde ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Kullanım boyutu 12 maddeden, program içeriği boyutu 3 maddeden oluşmaktadır. Öleğkten alınabilecek en yüksek puan 75, en düşük puan 15'dir. Tutum ölçeğinin ölçmek istenilen özelliği ölçüp ölçmediği hakkında bilgi veren Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı geliştirme çalışmasında tümü için .88, kullanım boyutu için .93 ve program içeriği boyutu için .71 olarak bulunmuştur. Araştırmamızda ise Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı tutum ölçeği için .82 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerin analizinde SPSS 24,0 istatistiksel veri analiz programı kullanılmıştır. Yapılan analizde veri setinin normal dağılım göstermiş olduğu belirlenmiş ve değişkenler arasındaki anlamlılık durumunu belirleyebilmek için t Testi ve Anova testi kullanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Öğretmenler eğitimin etkililiğini sağlayabilmek amacı ile çeşitli öğretim yöntemleri kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin bu amaçla uyguladıkları yöntemlerden biri de akran eğitimi yaklaşımıdır. Araştırmada öğretmenlerin akran eğitimine yönelik tutumları öğretmenlerin bazı demografik özellikleri göre analiz edilmiştir. Aşağıdaki tablolarda öğretmenlerin bazı sosyo-demografik özelliklerine göre akran eğitimine yönelik tutumlarına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2. Akran Eğitimi Tutum Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	\bar{x}	Ss	Min.	Maks.	Seviye
Kullanım boyutu	3,88	0,11	2,21	5,00	Yüksek
Program içeriği boyutu	3,86	0,42	1,32	5,00	Yüksek
Akran eğitime yönelik tutum	3,72	0,55	2,34	5,00	Yüksek

Tablo 2'ye bakıldığında öğretmenlerin akran eğitimine yönelik tutumlarının bütün alt boyutlarda yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Akran Eğitim Modeline Yönelik Tutumlarının Analizi

		f	\bar{x}	ss	t	P
Kullanım boyutu	Kadın	185	4,250	0,261	-1,575	0,000
	Erkek	215	4,111	0,740		
Program içeriği boyutu	Kadın	319	4,131	0,854	-0,624	0,024
	Erkek	154	4,164	0,766		
Akran eğitime tutum	Kadın	319	4,279	0,484	-1,995	0,020
	Erkek	154	4,364	0,543		

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri ile akran eğitime yönelik tutum alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlılığın mevcut olduğu görülmektedir ($p<0,05$).

Tablo 4. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Akran Eğitim Modeline Yönelik Tutumlarının Analizi

Puan	Grup	f	\bar{x}	ss	F	P
Kullanım boyutu	25 yaş ve altı	111	2,625	0,521	0,925	0,003
	26-30 yaş	105	2,826	0,478		
	31-35 yaş	86	2,425	0,650		
	36-40 yaş	80	2,965	0,421		
	41 yaş ve üzeri	61	2,524	0,653		
Program içeriği boyutu	25 yaş ve altı	111	2,421	0,741	0,865	0,004
	26-30 yaş	105	2,619	0,794		
	31-35 yaş	86	2,425	0,631		
	36-40 yaş	80	2,542	0,713		
	41 yaş ve üzeri	61	2,472	0,986		
Akran eğitime tutum	25 yaş ve altı	111	2,825	0,785	1,115	0,000
	26-30 yaş	105	2,263	0,458		
	31-35 yaş	86	2,627	0,463		
	36-40 yaş	80	2,511	0,743		
	41 yaş ve üzeri	61	2,689	0,872		

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları ile akran eğitime yönelik tutum alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlılığın mevcut olduğu belirlenmiş durumdadır ($p<0,05$).

Tablo 5. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Akran Eğitim Modeline Yönelik Tutumlarının Analizi

		f	\bar{x}	ss	t	P
Kullanım boyutu	Sözel	221	2,825	0,524	-0,362	0,021
	Sayısal	179	2,623	0,625		
Program içeriği boyutu	Sözel	221	2,921	0,746	-0,455	0,000
	Sayısal	179	2,750	0,975		
Akran eğitime tutum	Sözel	221	2,421	0,253	-0,564	0,045
	Sayısal	179	2,630	0,475		

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin branşları ile akran eğitimine yönelik tutum alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlılığın mevcut olduğu görülmektedir ($p<0,05$).

Tablo 6. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Akran Eğitim Modeline Yönelik Tutumlarının Analizi

		f	\bar{x}	ss	t	p
Kullanım boyutu	Lisans	243	2,225	0,442	-0,965	0,000
	Yüksek Lisans	131	2,426	0,536		
	Doktora	26	2,411	0,432		
Program içeriği boyutu	Lisans	243	2,864	0,623	-0,845	0,045
	Yüksek Lisans	131	2,721	0,425		
	Doktora	26	2,122	0,475		
Akran eğitime tutum	Lisans	243	2,412	0,632	-0,754	0,033
	Yüksek Lisans	131	2,517	0,542		
	Doktora	26	2,465	0,479		

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumları ile akran eğitimine yönelik tutum alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlılığın mevcut olduğu görülmektedir ($p<0,05$).

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Akran eğitimi öğretmenler tarafından tercih edilen bir uygulama olmakla birlikte, öğretmenlerin akran eğitimini eğitimde kullanmaları onların bu modele yönelik tutum düzeyleri ile yakından ilgilidir. Araştırmada öğretmenlerin bazı sosyodemografik özellikleri ile akran eğitime yönelik tutumları incelenmiştir.

Öğretmenlerin akran eğitime yönelik tutumlarının bütün alt boyutlarda yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Oral (2020) araştırmasında öğretmenlerin akran eğitime yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğunu belirlemiştir. Akran eğitimi alınan sonuçlar itibariyle öğretmenlerin tercih ettikleri yöntemlerden biri olmaktadır. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile akran eğitime yönelik tutum alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlılık mevcuttur. Özdemir (2018) araştırmasında öğretmenlerin cinsiyetleri ile akran eğitime yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemiştir. Öğretmenlerin yaşları ile akran eğitime yönelik tutum alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlılık mevcuttur. Özdemir (2018) araştırmasında öğretmenlerin yaşları ile akran eğitime yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu belirlemiştir. Öğretmenlerin branşları ile akran eğitime yönelik tutum alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlılık mevcuttur. Oral (2020) yaptığı araştırmada öğretmenlerin branşları ile akran eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Öğretmenlerin eğitim durumları ile akran eğitime yönelik tutum alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlılık mevcuttur. Özdemir (2018) araştırmasında öğretmenlerin yaşları ile akran eğitime yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu belirlemiştir. Öğretmenler akran eğitimi ile

İlgili kendilerinin almış olduğu eğitimin de etkisi ile akran eğitimi modeline yönelik tutumları daha yüksek olabilmektedir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin akran eğitimine yönelik tutumlarının bütün alt boyutlarda yüksek düzeyde olduğu belirlenmiş, cinsiyet, yaş, branş, eğitim düzeyi değişkenlerinin akran eğitimine yönelik tutum üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaynakça

- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulaması. *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 198-210.
- Can, A. (2018). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S. B. Demir Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çolakoğlu, T. (2004). *Sporun topluma yaygınlaştırılması açısından okul sporları*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, F. (2013). *Akran eğitiminin matematik dersinde kullanımının öğrenci tutumu, başarısı ve bilgi kalıcılığına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Ekşioğlu, A. B. (2007). *Akran eğitimi yolu ile anneden anneye emzirme yeterlilik eğitiminin etkisinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gardner, R., Cartledge, G., Seidi, B. & Woolsey, L. (2001). Mt. Olivet. after-school program: Peer-mediated interventions for risk student. *Remiadel and Special Education*, 22(1), 22-33.
- Gearheart, B.R., Weishahn, M.W. & Gearheart, C.J. (1992). *The exceptional student in a regular class* (5th ed). New York, USA: Merrill.
- Glynn, S. & Koballa, T. R. (2005) The contextual teaching and learning instructional approach. In Yager, R. E.(Eds.), *Exemplary science: Best practices in professional development* (pp.75-84.), United States of America: NSTA Press
- Gutok, G. L. & Kale, N. (2011). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Kangalgil, M. ve Dönmez, B. (2003). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersine ilişkin görüşleri (Sivas örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 159, 20-24.

- Karabulut, Ö. Ö. (2003). *Aile planlaması konusunda üniversite öğrencilerinin akran eğitimi etkinliklerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kaya S. (2013). *İşbirlikli öğrenme ve akran değerlendirmenin akademik başarı, bilişüstü yeti ve yardım davranışlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Korkmaz, M. (2010). *İnternet kullanımı konusunda uygulanan akran eğitiminin ergenler üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Köse E. ve Çam F. (2010). Yaşam temelli öğrenmenin sinir sistemi konusunda öğrenme başarılarına etkileri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(2), 91-106.
- Mazur, E. (1997). *Peer instruction: A user's manual*, Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- MEB. (1997). *Beden eğitimi öğretmen kılavuzu*. İstanbul: M.E. B. Yayınları.
- Mynard, J. & Almarzouqi, M. (2006). Investigating peer tutoring. *English Language Teaching Journal*, 60(1), 13-22.
- Oral, G. (2020). *Sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin akran eğitime ilişkin tutumları*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Özbek, O. (2003). *Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki etik ilkeleri ve bu ilkelere uyma düzeyleri*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özcan, O. (2017). Akran öğretimi yöntemiyle asitler ve bazlar konusunun 12.sınıflarda öğretimi: Bir eylem araştırması. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Özdemir, B. (2018). *Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin akran eğitime ilişkin tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tan, E. (2019). *Ortaöğretim 7. sınıf ışık konularında akran öğretiminin uygulanması*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Yardım, H. G. (2009). *Matematik derslerinde akran eğitimi yaklaşımının 9. sınıf öğrencilerine etkisi üzerine eylem araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Okul Müdür ve Müdür Yardımcılarının Depresyon Düzeyinin Analizi

Şeref KÜÇÜK¹

Ömer KAYIŞ²

Hüseyin AKTAŞ³

DOI: 10.5281/zenodo.10070215

Öz

Okul müdür ve müdür yardımcılarının depresyon düzeyinin analizi amacıyla yapılan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni Malatya ilinde bulunan resmi okullarda görev yapmakta olan okul müdür ve müdür yardımcılarıdır. Araştırmanın örneklemini ise evren içerisinde seçilmiş 210 müdür ve müdür yardımcısıdır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Beck Depresyon Ölçeği (BDÖ) kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak alınmıştır. Araştırma sonucunda okul müdür ve müdür yardımcılarının hafif ve orta düzeyde depresyon yaşadıkları belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca cinsiyet, medeni durum, 6 Şubat depreminde evlerinin hasar görmesi, deprem sonrasında yaşanan yer değişkenlerinin okul müdür ve müdür yardımcılarının depresyon düzeyinde belirleyici rolünün olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Müdür, Müdür Yardımcısı, Depresyon

Analysis of Depression Level of School Principal and Deputy Principals

Abstract

In this study conducted to analyze the depression levels of school principals and deputy principals, a survey model, one of the quantitative research methods, was used. The population of the research is school principals and deputy principals working in public schools in Malatya. The sample of the research is 210 principals and assistant principals selected from the universe. Beck Depression Scale (BDÖ) was used as a data collection tool in the study. SPSS program was used to analyze the data of the research. The significance level was taken as $p < 0.05$. As a result of the research, it was determined that school principals

¹ Topsöğüt Mehmet Akif Ersoy İmam Hatip Ortaokulu, Yeşilyurt/Malatya, serefkucuk44@hotmail.com.

² Mehmet Topsakal Ortaokulu, Yeşilyurt/Malatya, kavgam44@hotmail.com

³ Fatih Anadolu Lisesi, Battalgazi/Malatya, useyinaktas4444@gmail.com.

and assistant principals experienced mild and moderate depression. The study also concluded that gender, marital status, damage to their homes in the February 6 earthquake, and location after the earthquake had a determining role in the depression level of school principals and assistant principals.

Keywords: Director, Deputy Director, Depression

Giriş

Depresyon, bireyin ruh halini, davranış kalıplarını ve dünya görüşünü değiştiren, hatta önemli bozulmaların yaşanmasına sebep olan bir durumdur. Depresyon ile yaşamın her döneminde karşılaşılabilir (Akçay ve Canat 1991). Depresyon hastalarında uyku bozuklukları, iştahsızlık, konsantrasyon güçlüğü, ilgi ve istek düşüklüğü, enerji azalması ve kendine zarar veren davranışlar görülebilir (Karamustafalıoğlu ve Yumrukçal, 2011). Depresyon çok eski senelerde de bilinir durumdadır. MÖ 4. yüzyılda Hipokrat depresyona melankoli adını vermiş ve bunu klinik olarak depresyondan maniye kadar uzanan duygudurum durumlarına atıfta bulunarak açıklamıştır (Beck ve Alford, 2009).

Bireyin depresyon yaşaması ve üzüntü, mutsuzluk, karamsarlık, durgunluk, istek azalması gibi belirtiler göstermesidir (Türkçapar, 2008). Depresyon, Hipokrat tarafından "Kara safra" olarak tanımlanmıştır. Teknolojinin gelişmesi ve beyin görüntüleme araçlarının hayatımıza girmesiyle ilerlemeye devam etse de depresyonun nedeni hala tam olarak aydınlatılamamıştır. Bunun nedenini farklı alt grupları kapsayan ve birden fazla etkeni bünyesinde barındıran bir sendrom olmasına bağlamak mümkündür. Depresyonun net bir nedeni olmasa da farklı etkileri bulunmaktadır (Yemez ve Alptekin 1998).

Depresyona genetik yatkınlık bilirse de bazı durumlar bunu tetikleyebilmektedir. Bazı durumlarda çevresel koşullar da etkili olabilir. Örneğin tek yumurta ikizlerinden birinde depresyon varsa diğer kardeşinde de depresyon görülme ihtimali %50'dir ya da depresyonu bulunan kişilerin birinci derece akrabalarında depresyona maruz kalmaları daha yüksek olabilmektedir (Türkçapar, 2008).

Depresyonun tedavisine yönelik biyolojik yaklaşımlar, beyindeki nörokimyasal bozukluklar fikrine dayanmaktadır. Nörotransmitterlerin beyindeki hücreler arasındaki iletişimi sağladığı söyleniyor ve bazı nörotransmitterlerin depresyona katkıda bulunan yapıları var. Depresyonlu kişilerin, depresyonu bulunmayan kişilere kıyasla daha düşük seviyede serotonin, dopamin ve norepinefrin (monoamin nörotransmitterleri) olduğu söylenmektedir. Depresyona neden olan çevresel uyaran ya da olay zamanla ortadan kalksa bile depresyonun tekrarlayabildiği görülebilir. Bu durum, çevresel koşulların her zaman neden olmadığını ve depresyonun yalnızca bir nedene bağlı olmadan farklı sebep veya sebeplerden kaynaklı olarak gelişebileceğini göstermektedir (Callahan ve Berrios, 2005).

Stres ve sonrasında yaşanan depresyon durumu eğitimcilerde de görülürken, özellikle yönetici konumunda olan okul yöneticilerinin bu duygudurumunu yaşamaları neredeyse kaçınılmaz durumdadır. Eğitim döneminin yoğunluğu, okul müdür ve müdür yardımcılarının yönetici konumlarından dolayı dönem aralarında dahi bazı sorumluluklarının olması, onların

yoğun çalışma programını içerisinde sürekli olarak kalmalarına sebep olabilmektedir. Bu yoğun ve dikkatli çalışma temposunun yanında 6 Şubat tarihinde yaşanan deprem sonrasında okul müdür ve müdür yardımcılarının sorumlulukları daha da artmış ve buna bağlı olarak yaşadıkları stres ve depresyon düzeyi de yükselmiş olabilmektedir. Eğitimin devamlı olması düşünüldüğünde okul müdür ve müdür yardımcılarının yaşadıkları olumsuz duyguların ve bu duyguların sebeplerini oluşturan faktörlerin belirlenerek bu konuda çalışmaların yapılması önemli bir gerekliliktir. Bu çalışmada okul müdür ve müdür yardımcılarının depresyon düzeyinin analizinin yapılması amaçlanmıştır.

Depresyon

Depresyon, en yoğun görülen psikolojik sorunlardan biridir. Depresyonu duygudurum bozukluğu olarak sınıflandırılan araştırmalara göre artmaya devam etmesi beklenmektedir. Toplumda yaşam koşullarının zorlaşması, yeme-içme, konaklama, eğitim gibi temel ihtiyaçların karşılanmasındaki maddi yetersizlikler, iş bulamama veya çalışılan işin koşullarının ya da gelirin bireye uygun olmaması depresyonu olumsuz yönde etkileyen faktörler olmaktadır (Işık, 2021). Duygudurum bozuklukları, kişilerin günlük yaşamlarında görünürde hiçbir neden olmaksızın yoğun coşku veya depresyon hissetmelerine neden olan ve yaşadıkları bu duyguların, işlevselliklerini önemli ölçüde olumsuz yönde etkilediği durumlar olarak tanımlanabilir. Depresyon ise hastanın kaygı ve karamsarlık gibi ruh halleri yaşadığı, günlük aktivitelere ve daha önce keyif aldığı durumlara karşı ilgi kaybı, fiziksel ve bilişsel yeteneklerde azalmanın olduğu duygudurum bozukluğunu ifade etmektedir (Çelik ve Hocoğlu, 2016).

Bu durumların depresyon olarak tanımlanabilmesi için kişinin günlük yaşam aktivitelerini yerine getirme yeteneğini olumsuz yönde etkilemesi, belirli bir süre mevcut ve kalıcı olması gerekmektedir. Ani veya geçici olarak ortaya çıkan depresyon benzeri duygudurumlar geçici oluş tekrarlanmayabilmektedir. Depresyon hafif, orta ya da şiddetli olabilir ve şiddeti arttıkça intihara kadar varabilecek kendine zarar verme davranışlarına yol açabilmektedir. "Depresyon" kelimesi, Latince "alçakta olmak" ve "bastırmak" anlamına gelen "depressus" kelimesinden türeyen "depresyon" kelimesinin kökü olup, ifade ettiği duygu ve durumla paralellik göstermektedir (Çelik ve Hocoğlu, 2016). Depresyon kavramının geçmişi, eski hikayelerde ve efsanelerde depresyona benzer durumların anlatıldığı Hıristiyanlık öncesi dönemlere kadar uzanmaktadır. Anlatılan hikaye ve efsanelerde kahramanların depresyon benzeri duygular yaşadıkları görülebilmektedir (Yalvaç, 2012).

Duygudurum bozuklukları, melankoli, mani gibi terimler Yunan ve Romalı hekimler tarafından sıklıkla kullanılmıştır (Konuş, 2019). Bu hekimler, Satürn etkisi ve karaciğerden safra salgılanması gibi ruh halini etkileyebilecek ve depresyona yol açabilecek durumlardan bahsetmişlerdir (Konuş, 2019). MÖ 400'lü yıllarda Hipokrat, durgun, istekli olmama, ilgi duymama, uyuyamama, kaygı, yetersiz olduğunu hissetme ve intihar gibi düşüncelerin karaciğer ve safra hastalıkları ile delicesine âşık kişilik yapısı ve mizacından kaynaklandığına dikkat çekerek "melankoli" kelimesini kullanmış, "kara safra" olarak adlandırmıştır (Yalvaç, 2012). İsa'nın doğumunu takip eden yıllarda depresyon ve melankoli gibi kavramlar netlik kazanmaya başlamış ve başkalarına karşı memnuniyetsizliği ve nefreti ifade etmek için kullanılmaya başlanmıştır (Konuş, 2019).

Antik çağlardan beri insanlar depresif belirtileri anlamaya ve bunları çeşitli şekillerde tanımlamaya çalışmışlardır. Yıllar boyunca insanlarda görülen bu duygudurum bozukluğu bilim insanlarının dikkatini çekmiş ve bu konuda çalışmalar yapılmıştır. 1900'lü yıllara gelindiğinde bu tanımlar sistemleşmeye başlamış ve 1952 yılında DSM'nin ilk baskısına depresyonun dahil edilmesiyle tanımı ve tanı kriterleri net bir çerçeveye kavuşmuştur (Richards, 2011). DSM-5'in (2013) son versiyonunda depresyon, "Depresyon" başlığı altında yer almaktadır. Hastalıkların Uluslararası Sınıflamasında (ICD-10), ilgi kaybı, körelmiş duygusal tepkiler, uyku bozukluğu, iştah kaybı, yavaşlayan motor aktivite, kilo kaybı, cinsel istek eksikliği ve azalan enerji ile tanımlanan depresyon ile birlikte zihinsel bozuklukların ve diğer hastalıkların uluslararası tanımlarına yer verilmiştir. Ancak DSM'den farklı olarak ICD-10'da tanı için gerekli olan kriterler daha azdır (Richards, 2011).

Nedenleri

Biyolojik Nedenler: Biyolojik nedenlerine göre depresyon kalıtsaldır ve aileden geçebilmektedir. Örneğin biyolojik ebeveynlerde depresyon varsa, evlat edinilen çocuğun da depresyona girme olasılığı oldukça yüksektir. Ayrıca genetik faktörlerin, yaşamdaki ani ve derin değişikliklerin, çocukluk çağı travmalarının aynı anda veya ayrı ayrı meydana gelebileceği ve bireyler arasında yaşanan etkileşim yoluyla depresyona yol açabileceği belirtilmektedir (Yıldız ve Eliş-Yıldız, 2009).

Kişilik Yapısı: Bireyin kişilik özellikleri onu bazı hastalıklara yatkın hale getirebilmekte, özellikle depresyon gibi bazı sorunları yaşama sıklığını yükseltebilmektedir. Ancak bu durum, belirli bir kişilik özelliğinin tek başına depresyona neden olduğu şeklinde anlaşılmamalıdır. Her kişilik tipindeki insanın depresyon yaşayabileceği belirtilirken, bazı bireylerin özellikleri depresyon yaşamaya daha yatkın durumdayken, bazılarında ise bu yatkınlık pek fazla söz konusu olmayabilmektedir (Özmen vd, 1997). Ayrıca depresyona yatkın kişilerin başkalarını kırmamaya çalışsan, duyarlı, sorumluluk duygusu güçlü, beklentileri yüksek, namusu seven, öfke göstermeyen, çabuk sinirlenen kişiler olduğu anlaşılmaktadır (Öztürk ve Uluşahin, 2004).

Medeni Durum: Evlilik sırasında yaşananlar veya hiç evlenmemiş bireylerin kendi içinde yaşadıkları duygudurumlar depresyon ve medeni durum kavramlarının ilişkili olabileceğini göstermektedir. Bekar, boşanmış veya dul kişilerin depresyona yakalanma riski evli kişilere göre daha yüksek olabilmektedir (Lehtinen ve Joukamaa, 1994).

Biyokimyasal Nedenler: Biyokimyasal faktörler kapsamında bazı hormon ve nörotransmitterlerin düzeylerinden de bahsedilmektedir. Bu açıdan bakıldığında depresyon, beyindeki sinirsel aktivitenin bozulmasından kaynaklanan ve biyolojik kökleri olan bir hastalık olarak görülmektedir. Bu durumda serotonin, norepinefrin, dopamin gibi maddelerin düşük seviyeleri vurgulanmakta ve bu eksikliğin kişide sadece depresyona değil aynı zamanda bazı anksiyete bozukluklarına da yatkınlık oluşturduğu söylenmektedir (Tan, 2014).

Cinsiyete Bağlı Nedenler: Yapılan bir çalışmaya göre erkeklerin ve kadınların depresyondan muzdarip olma ihtimalinin eşit olmadığını, kadınların depresyondan muzdarip olma ihtimali erkeklerden daha yüksektir (Alpert vd., 1994). Depresyonun biyolojik nedenlerinin yanı sıra, kadınlarda depresyon oranının bu kadar yüksek olduğunun düşünülmesinin birkaç nedeni daha vardır. Kadınların genç yaşta şiddete maruz kalması,

özgürlükleri kısıtlanmış bağımlı bireyler haline getirilmesi, düşük eğitim, reddedilme, ahlaki yükler ve kadınların birden fazla kimliğe sahip olması gibi nedenlerle depresyona yakalanma riski artmaktadır (Noble, 2005).

Çevresel Etkiler: Depresyonun yalnızca biyolojik nedenlerle açıklanmasının mümkün olmadığı genel kabul görmektedir. Yalnızca biyolojik sebepler kaynaklı olarak görülen depresyonla karşılaşıldığı gibi, psikososyal nedenlere bağlı olarak ortaya çıkan depresyonla da karşılaşılmaktadır. Depresyon, sevilen birinin kaybı, maddi sıkıntı ve iflas, kişinin sosyal statüsünü sarsan gelişmeler veya kişinin onurunu zedeleyen olaylardan da kaynaklanabilmektedir (Tan, 2014). Öte yandan Yıldız ve Eliş-Yıldız (2009), mobbing ve zorbalık mağdurlarının kaygı, depresyon, kırgınlık ve kendini sevmeme benzeri ciddi psikolojik belirtiler bildirdiklerini gösteren çalışmalara dikkat çekmişlerdir.

Sağlık Durumu: Kişinin fiziksel sağlık sorunları yaşamını olumsuz etkilediği için kişiyi karamsar bir ruh haline itebilmekte ve depresyon belirtilerine yol açabilmektedir. Bu faktörlerden bazıları şunlardır: Kafa travması, ameliyat, çeşitli enfeksiyon hastalıkları, herhangi bir intrakraniyal oluşum veya çeşitli hastalıklar, gebelik, lohusalık, menopozal hormonal değişiklikler, tiroid hastalığı, tiroid hormon bozuklukları, çeşitli kanser türleridir (Alper vd., 1994).

Depresyonun Belirtileri

Fiziksel Belirtiler: Depresyon sık görülmesi ve kişilerin fizyolojik hareketlerinde bozulmaya sebep oluşundan dolayı halk sağlığı açısından önemlidir. Yüzyıllardır depresyonla birlikte fiziksel belirtilerin ortaya çıktığı bilinmektedir (Lipowski, 1988). Tıbbi uygulamalarda ve psikiyatride sıklıkla tartışılan somatizasyonun genel açıklamasına göre somatizasyon, depresyon ve anksiyetenin spesifik bir göstergesi olabilmektedir (Clarke ve Smith, 2000).

Depresyonun en belirgin fiziksel belirtileri uyku düzeninin bozulması, iştah azalması, libido düşüklüğü, hareketlerin yavaşlaması veya bozulması ve yorgunluktur (Beck ve Alford, 2009; Gülseren, 2004). Kişi depresyonda ise; hayattan, kendisi olmaktan ya da kendisi olmaktan yorulmuştur (Sayar, 2006). Depresyona eşlik eden hastalıklar da vardır. Felç, diyabet, parkinson ve kalp hastalığı gibi fiziksel durumların tümü depresyonla birlikte ortaya çıkabilir ve depresyona neden olabilmektedir. Depresyonlu kişilerin %75'inin aynı zamanda anksiyete bozukluğundan da muzdarip olduğu söylenmektedir (Hirschfeld, 2001).

Bilişsel Belirtiler: Kişi depresyonda olduğunda günlük faaliyetlerinde azalma görülmektedir. Konsantrasyon, algılama ve karar vermede zorluklar ortaya çıkmaktadır (Evren ve Ögel, 2003). Depresyondaki kişiler zihin berraklığını kaybederler. Bellek güçlüklerinin yanı sıra zaman algısı sorunlarıyla da karşılaşılabilir (Öztürk ve Uluşahin, 2014). Depresyonla ilişkili suçluluk ve değersizlik duyguları gibi bilişsel işlevlerdeki bozulma, depresyonlu kişilerde intihar düşüncelerine yol açabilmektedir. Depresyondaki kişilerin intihar girişiminde bulunma riskinin çok yüksek olduğu belirtilmektedir. Depresyonu kontrol altına alınamadığı için intihar girişiminde bulunan depresyonlu kişilerin sayısının, başarılı bir şekilde intihar edenlerin sayısından daha fazla olduğu bilinmektedir (Bertone-Johnson, 2009).

Felç ve intihardan kaynaklanan ölümler dikkate alındığında üçüncü sırada yer alan hastalık depresyondur ve 2030 yılında bir numaralı hastalık olması beklenmektedir (Murray vd., 2013). Depresyonun ana duygudurum belirtileri düşük ruh hali, üzüntü, düşük enerji, ilgi ve zevkin azalmasıdır. Ayrıca özgüvenin azalması, suçluluk duygusu, kendini suçlama, yalnızlık, uyuşukluk, olumsuz düşüncelere yoğunlaşma, intihar, kendine zarar verme ve cezalandırma düşüncelerinin artması da eşlik etmektedir. Depresyon yaşayan bireyler yoğun umutsuzluk ve çaresizlik duyguları yaşarlar. Suçluluk duygusu intihar düşüncelerine yol açabilmektedir (Yüksel, 2014).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Okul müdür ve müdür yardımcılarının depresyon düzeyinin analizi amacıyla yapılan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Nicel araştırma, durumları bağlantılarıyla incelemek için bütünsel bir bakış açısı kullanmaktadır. Araştırma olayları etkileyen değişkenleri ortaya çıkarmaktadır. Nicel araştırma tasarımı çalışma öncesinde belirlenmekte ve aşamalar halinde gerçekleştirilmektedir. Tarama modeli ise örnek olay çalışmaları ve ilişkisel araştırma yöntemleri yer almaktadır. Genel olarak geniş bir kitlenin görüş ve özelliklerini hedef almaktadır. Amacı; bir araştırma konusunun mevcut durumunu fotoğraf çeker gibi anlatmaktır (Akarsu ve Akarsu, 2019).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Malatya ilinde bulunan resmi okullarda görev yapmakta olan okul müdür ve müdür yardımcılarıdır. Araştırmanın örneklemini ise evren içerisinde seçilmiş 210 müdür ve müdür yardımcısıdır.

Tablo 1. Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

		N	%
Cinsiyet	Kadın	72	34,29
	Erkek	138	65,71
Medeni durum	Evli	180	85,71
	Bekar	30	14,29
Evinizin hasar Durumu	Az hasarlı	71	33,81
	Orta hasarlı	96	45,71
	Ağır hasarlı/Yıkıldı	43	20,48
Deprem sonrasında 3 ay nereden kaldınız	Çadırda	22	10,48
	Konteyner	31	14,76
	Akraba evinde	35	16,67
	Yurtta	122	58,10
Toplam		210	100,0

Tabloya göre araştırmaya katılan okul müdür ve müdür yardımcılarında %65,71'i erkek, %85,71'i evlidir. Araştırmaya katılan okul müdür ve müdür yardımcılarında %45,71'inin evi orta hasarlıyken, %58,10'u deprem sonrasındaki 3 ayı KYK yurdunda geçirmişlerdir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Beck Depresyon Ölçeği (BDÖ) kullanılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışması Teğin (1980) tarafından yapılmıştır. Ölçekte 21 ifade bulunmaktadır. Ölçekten 0 ile 63 arasında puan alınabilmektedir Ölçekten alınan puan 0-9 arasındaysa minimal, 10-16 arasındaysa hafif, 17-29 arasındaysa orta, 30-63 arasındaysa şiddetli düzeyde depresyon olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. BDÖ Cronbach Alpha değeri .88 olarak bulunmuş, bizim çalışmamızda ise .86 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerinin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Analizler öncesinde araştırma verilerinin normallik düzeyi incelenmiş araştırma verilerinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Araştırma verilerinin normal dağılım göstermesi sebebiyle, değişkenler arasındaki anlamlılık düzeyinin belirlenirken $p < 0,05$ düzeyinde parametrik testler (t Testi ve ANOVA Testi) uygulanmıştır. Demografik özelliklerin dağılımı ile okul müdür ve müdür yardımcılarının depresyon düzeylerinin belirlenmesinde frekans ve yüzde analizi yapılmıştır.

Bulgular

Okul müdür ve müdür yardımcılarının depresyon düzeyinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmanın verilerinin analizinde öncelikle okul müdür ve müdür yardımcılarının depresyon düzeyinin dağılım durumu belirlenmiş, daha sonra ise değişkenler arasındaki anlamlılık düzeyleri tespit edilmiştir.

Tablo 2. Okul Müdür ve Müdür Yardımcılarının Depresyon Düzeyleri

		Frekans	Yüzde
Depresyon Düzeyi	Minimal	42	20,00
	Hafif	69	32,86
	Orta	85	40,48
	Şiddetli	41	19,52
	Toplam	210	100,0

Tabloya göre araştırmaya katılan okul müdür ve müdür yardımcılarında %40,48'i orta düzeyde depresyon yaşarken, %32,86'sı hafif, %20'si, minimal, %19,52'si ise şiddetli düzeyde depresyon yaşamaktadır.

Tablo 3. Müdür ve Müdür Yardımcılarının Cinsiyetlerine Göre Depresyon Düzeyleri

		N	\bar{x}	ss.	t	p
Depresyon	Kadın	72	1,636	0,639	0,336	0,003

Erkek	138	1,725	0,725
-------	-----	-------	-------

Tabloya göre 0,05 anlamlılık düzeyinde araştırmaya katılan Müdür ve Müdür Yardımcılarının cinsiyetleri ile depresyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Tablo 4. Müdür ve Müdür Yardımcılarının Medeni Durumlarına Göre Depresyon Düzeyleri

		N	\bar{x}	ss.	t	p
Depresyon	Evli	180	2,436	0,963	0,464	0,000
	Bekar	30	2,825	0,842		

Tabloya göre 0,05 anlamlılık düzeyinde araştırmaya katılan müdür ve müdür yardımcılarının medeni durumları ile depresyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Tablo 5. Müdür ve Müdür Yardımcılarının Evinin Hasar Durumuna Göre Depresyon Düzeyleri

		N	\bar{x}	ss.	t	p
Depresyon	Az hasarlı	71	1,528	0,525	0,425	0,021
	Orta hasarlı	96	1,693	0,636		
	Ağır hasarlı/Yıkıldı	43	1,789	0,454		

Tabloya göre 0,05 anlamlılık düzeyinde araştırmaya katılan müdür ve müdür yardımcılarının evlerinin hasar durumu ile depresyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Tablo 6. Müdür ve Müdür Yardımcılarının depremde sonra yaşadıkları yere Göre Depresyon Düzeyleri

		N	\bar{x}	ss.	F	p
Depresyon	Çadırda	22	1,963	0,625	1,369	0,000
	Konteyner	31	1,641	0,532		
	Akraba evinde	35	1,452	0,432		
	Yurtta	122	1,115	0,490		

Tabloya göre araştırmaya katılan müdür ve müdür yardımcılarının depremde sonra yaşadıkları yer ile depresyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Okul yöneticilerini çalışma koşullarının yoğunluğu sebebiyle oldukça stresli çalışma koşulları içerisinde bulunmaktadır. Bu çalışma koşullarının yanında 6 Şubat tarihinde yaşanan deprem felaketi okul müdür ve müdür yardımcılarını da etkilemiş durumdadır. Araştırmada okul müdür ve müdür yardımcılarının 6 Şubat depreminden sonraki depresyon düzeyleri bazı demografik özelliklerine göre incelenmiştir.

Araştırmaya katılan müdür ve müdür yardımcılarının çoğunluğu hafif ve orta düzeyde depresyon yaşamaktadırlar. Akın (2023) yaptığı araştırmada öğretmenlerin depresyon düzeyinin hafif düzeyde olduğunu belirlemiştir. Okul müdür ve müdür yardımcılarını ile

öğretmenler mesleki eğitimlerinden dolayı yoğun koşullarda çalışabilirlerken, 6 Şubat depremi gibi felaketler onların depresyon düzeylerini yükseltebilmektedir. Araştırmaya katılan Müdür ve Müdür Yardımcılarının cinsiyetleri ile depresyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Uçar (2016) araştırmasında okul yöneticilerinin cinsiyetleri ile depresyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Kadın ve erkek okul yöneticileri özellikle deprem felaketi sonrasında eğitim yöneticiliği ve aile sorumluluğundan dolayı yoğun bir strese maruz kalmışlar ve bu da onların depresyon düzeylerine yansımıştır. Müdür ve müdür yardımcıların medeni durumları ile depresyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Akın (2023) araştırmasında öğretmenlerin medeni durumu ile depresyon düzeyi arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemiştir. Deprem felaketi sonrasında evli bekar okul yöneticileri stres ve depresyon yaşarlarken, evli olan okul yöneticileri birbirlerine destek olarak daha az depresyon yaşamışlardır. Müdür ve müdür yardımcıların evlerinin hasar durumu ile depresyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Okul müdür ve müdür yardımcıların evlerinin hasar durumunun fazla olması onların, güvenlik kaygısının yanında kalacak kaygısı yaşamalarına da sebep olurken, bu duygu onların stres ve depresyonu daha yoğun yaşamalarına sebep olmuştur. Müdür ve müdür yardımcıların depremden sonra yaşadıkları yer ile depresyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Yaşanılan yerin güvenli ve yaşam konforunun bulunması okul müdür ve müdür yardımcıların depresyon düzeyine yansımış, deprem sonrasında çadırda yaşayanlarla bir evde yaşayanlar arasında depresyon düzeyi farklı şekillerde ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonucunda okul müdür ve müdür yardımcıların hafif ve orta düzeyde depresyon yaşadıkları belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca cinsiyet, medeni durum, 6 Şubat depreminde evlerinin hasar görmesi, deprem sonrasında yaşanan yer değişkenlerinin okul müdür ve müdür yardımcıların depresyon düzeyinde belirleyici rolünün olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdür ve müdür yardımcıların deprem felaketinden dolayı özellikle güvenlik kaygısı yaşamamaları için okullarda ve evlerde hasar tespit çalışmalarının titizlikle yapılması ve gerekli önlemlerin en uygun şekilde alınması eğitimin sağlıklı bir şekilde devamlılığı açısından yararlı olabilecektir.

Kaynakça

- Akarsu, B. ve Akarsu, B. (2019). *Bilimsel araştırma tasarımı nicel, nitel ve karma araştırma yaklaşımları*. İstanbul: Cinius Yayınları.
- Akçay, G. ve Canat, S. (1991). Ergen kız ve yetişkin kadınlarda depresyonun kognitif açıdan karşılaştırılması. *Ankara Tıp Mecmuası*, 44, 213-220.
- Akın, F. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik özellikleri ile örgütsel depresyon arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim enstitüsü, İstanbul.
- Alpert, J. E., Maddocks, A., Rosenbaum, J. F., & Fava, M. (1994). Childhood psychopathology retrospectively assessed among adults with early onset major depression. *Journal of Affective Disorders*, 31(3), 165-171.

- American Psychiatric Association, A. ve American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (Vol. 10). Washington, DC: American psychiatric association.
- Beck, A. T. & Alford, B. A. (2009). *Depression: Causes and treatment*. University of Pennsylvania Press.
- Bertone-Johnson, E. R. (2009). Vitamin D and the occurrence of depression: causal association or circumstantial evidence? *Nutrition reviews*, 67(8), 481-492.
- Callahan, C. M. & Berrios, G. E. (2005). *Reinventing depression: A history of the treatment of depression in primary care*. Oxford University.
- Clarke, D. M. & Smith G. C. (2000). Somatisation. What is it? *Australian Family Physician*, 29, 109-113.
- Çelik, H. F. ve Ç. Hocoğlu. (2016). Major depresif bozukluk' tanımı, etyolojisi ve epidemiyolojisi: bir gözden geçirme. *Çağdaş Tıp Dergisi*, 6(1), 51-66.
- Evren, C. ve Ögel, K. (2003). Alkol/madde bağımlılarında dissosiyatif belirtiler ve çocukluk çağı travması, depresyon, anksiyete ve alkol/madde kullanımı ile ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 4, 30-37.
- Gülseren, Ş. (2004) Depresyon ve anksiyete. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, Ek 1, 5-13.
- Hirschfeld, R. M. (2001). The comorbidity of major depression and anxiety disorders: recognition and management in primary care. *Primary Care Companion to the Journal of Clinical Psychiatry*, 3(6), 244-254.
- Işık, Ş. (2021). *Psikolojiye giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karamustafalıoğlu, O. ve Yumrukçal, H. (2011). Depresyon ve anksiyete bozuklukları. *Şişli Etfal Hastanesi Tıp Bülteni*, 45(2), 65-74.
- Konuş, F. (2019). *Bir üniversite hastanesi aile hekimliği polikliniğine dispepsi ile başvuran hastalarda anksiyete ve depresyonun etkisi*. Tıpta Uzmanlık Tezi. Dicle Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Elazığ.
- Lehtinen, V. & Joukamaa, M. (1994). Epidemiology of depression: prevalence, risk factors and treatment situation. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 89, 7-10.
- Lipowski, Z. J. (1988). Somatisation: the concept and its clinical application. *Am J Psychiatry*, 145, 1358-1368.
- Murray, C. J., Abraham, J., Ali, M. K., Alvarado, M., Atkinson, C., Baddour, L. M., ... Lopez, A. D. (2013). The state of US health, 1990-2010: Burden of diseases, injuries, and risk factors. *JAMA*, 310(6), 591-606.
- Noble, R. E. (2005). Depression in women. *Metabolism*, 54(5), 49-52.

- Özmen, E., Aydemir, Ö. ve Bayraktar, E. (1997). Genel tıpta psikiyatrik sendromlar. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Öztürk, O. ve Uluşahin, A. (2014). *Ruh sağlığı ve bozuklukları 2*. İstanbul; Nobel Tıp Kitapları.
- Richards, D. (2011). Prevalence And Clinical Course Of Depression: A Review. *Clinical Psychology Review*, 31(7), 1117-1125.
- Sayar, K. (2006). *Ruh hali*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Tan, O. (2014). *Depresyon*. İstanbul: Timaş yayınları
- Teğin, B. (1987). Depresyonda bilişsel süreçler, Beck modeline göre bir inceleme. *Psikoloji Dergisi*, 6, 116-121.
- Türkçapar, H. (2008). *Bilişsel terapi*. 8. Baskı. Ankara: HYB Yayıncılık.
- Uçar, L. (2016). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç türleri ve örgütsel depresyon: bir ilişkisel tarama modeli*, Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Yalvaç, H. D. (2012). Depresyonun Epidemiyolojisi. *Türkiye Klinikleri J Psychiatry-Special Topics*, 5(2), 7-13.
- Yemez, B. ve Alptekin, K. (1998). Depresyonun etiyolojisi. *Psikiyatri Dünyası*, 1, 21- 25.
- Yıldız, S. ve Eliş-Yıldız, S.(2009). Bullying ve depresyon arasındaki ilişki: Kars ilindeki sağlık çalışanlarında bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 133-150.
- Yüksel N. (2014). *Ruhsal hastalıklar*. Ankara: Akademisyen Tıp Kitapevi.

Öğretmenlerin Öfke İfade Tarzlarının Değerlendirilmesi

Faruk KASAPBAŞIOĞLU¹

Ramazan CENGİZ²

Sevinç CERRAH³

Mehmet BALIK⁴

DOI: 10.5281/zenodo.10070233

Öz

Öğretmenlerin öfke ifade tarzlarının değerlendirilmesi amacıyla yapılmış olan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2023 yılında Malatya ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı okullarda görev yapmakta olan 300 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği (SÖ-ÖİTÖ) kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS 24,0 istatistiksel veri analiz programı kullanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak alınmış, değişkenler arasındaki anlamlılık düzeyini belirlemek amacıyla t Testi ve Anova testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile sürekli öfken ve öfke kontrolü alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunurken diğer alt boyutlarda anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Öğretmenlerin kıdemleri ve 6 Şubat depreminde gördükleri zararın derecesi ile öfke ifade tarzları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Kadın öğretmenlerin öfke kontrolü erkek öğretmenlere göre daha yüksektir. Kıdemi 5-10 yıl olan öğretmenler diğerlerine göre öfke kontrolü yapabilmektedirler. 6 Şubat depreminden görülen zararın derecesinin yükselmesi öğretmenlerin öfke kontrolüne olumlu şekilde yansımakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Deprem, Öfke, Öfke İfade Tarzı

Evaluation of Teachers' Anger Expression Styles

Abstract

In this study, which was conducted to evaluate teachers' anger expression styles, a survey model, one of the quantitative research methods, was used. The sample of the research

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

² Yakınca Ortaokulu, Yeşilyurt/Malatya, ramazan_cngz@hotmail.com.

³ Akçadağ Anadolu İmam Hatip Lisesi, Akçadağ/Malatya, scerrah8585@gmail.com.

⁴ Akçadağ Halk Eğitim Merkezi, mehme_t801@hotmail.com. Orcid: 0000-0002-6731-7200

consists of 300 teachers working in schools affiliated with the Ministry of National Education in Malatya in 2023. Trait Anger and Anger Expression Style Scale (STA-ÖİTÖ) was used as a data collection tool in the study. SPSS 24.0 statistical data analysis program was used to analyze the research data. In the analyses, the significance level was taken as $p < 0.05$, and t Test and ANOVA test were applied to determine the significance level between the variables. While there is a statistically significant difference between the gender of the teachers and the trait anger and anger management sub-dimensions, there is no significant relationship in the other sub-dimensions. There is a statistically significant difference between teachers' seniority and the degree of damage they suffered in the February 6 earthquake and their anger expression styles. Anger management of female teachers is higher than male teachers. Teachers with 5-10 years of experience are better at anger management than others. It was concluded that the increase in the degree of damage from the February 6 earthquake had a positive impact on teachers' anger management.

Keywords: Teacher, Earthquake, Anger, Anger Expression Style

Giriş

Öfke tüm insanların paylaştığı bir duygudur ve ifade edilme biçimi kişiden kişiye farklılık gösterir. Bu nedenle öfke ve öfkenin nasıl ifade edildiği çok önemlidir. Her insan, diğerinin öfkesini ifade etme biçimine göre diğerini yargılayacak, yorumlayacak ve bu nedenle öfkelendikleri zaman birbirlerinin öfke düzeyleri farklı olduğundan sorunlarla karşılaşabileceklerdir (Soykan, 2003). İnsanlar öfkeli olabilmektedirler. Çocukluk döneminde öfkeyi ortaya çıkaran olay ve durumlar, bu etkenlere verilen kişisel tepkiler, çocuğun yetişkinlerden ve kendisine en yakın olan ebeveynlerden öğrendikleri ve öfkeyi bunları taklit ederek ifade etme yolları görmektedir. Dolayısıyla çocuk büyüdüğü ortamda sürekli öfke ifade etmenin yanlış olduğunu öğrenmektedir. Çocuk ergenlik çağına geldiğinde öfkesini kime, nasıl, ne zaman ve nasıl ifade edeceğine kendisi karar vermektedir (Kulaksızoğlu, 2002).

Yaşlandıkça insanlar öfkelerini gidermenin başka yollarını öğrenirler. Buna öfkenin ifadesini bastırmak, öfkeyi olumlu bir şekilde ifade etmek, öfkeyi bildirmemek, öfkeyi fiziksel olarak ifade etmek ve öfkeyi başkalarına aktararak dışsallaştırmak dahildir. Öfkeli bir kişinin tepkilerini sağlıklı ve olumlu bir şekilde ifade edebilmesi için insanların birbirleriyle açık cümlelerle konuşması, açık uçlu sorular sorması ve bu iletişimi sorunu çözmek için öfkesini kontrol altına almak amacıyla kullanmaya çalışması gerekmektedir (Üstün ve Yavuzarslan 1995).

Öfke ifade tarzı kişiden kişiye farklılık göstermekte ve her kişinin kendi “öfke ifade tarzına” göre incelenmekte ve bu farklılıklar nedeniyle kişiler arasında yanlış anlamalar oluşabilmekte ve sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Herkesin öfkesi farklı şekilde kendini gösterir. Öfke ifadesindeki farklılıklar; bireysel öfke ifadesi, öfke ifadesi ve öfke kontrolü olmak üzere üçe ayrılır (Bostancı vd. 2006).

Öfkesini ifade eden bireyler ani davranışsal tepkiler sergilemekte ve öfkesini çevreye yani dış dünyaya aktararak, kişinin öfkesinin yarattığı stresli durumla tutarlı bir tepki

olacaktır. Öfkesini sözlü olarak ifade eden kişiler argo sayılabilecek ifadeler kullanabilmektedirler. Bireyler birbirlerinin değerlerini anlamamakta, birbirlerinin değerlerine hakaret etmekte ve şiddet içeren davranışlarda bulunabilmektedirler. Öfkesini azaltmak için bu insanlar öfkelerini boşaltmak ve en derin düşüncelerini dökmek istemektedirler. Bu durumun devam etmesi, iki kişi arasındaki ilişkinin bozulmasına ve o kişi veya kişilerin artık yaşadığı toplum tarafından istenmez hale gelmesine neden olabilmektedir. Öfkesini sözlü olarak utandırarak ifade eden kişiler, sürekli olarak çevresindekileri küçümsedikleri ve kaba davranışlar sergiledikleri için yaşadıkları çevreye zarar verebilmektedirler. Bireyin yaşadığı bir durumu ağlaması da öfkesini dışa vurmasının bir yöntemi olarak yorumlanabilmektedir. Bu şekildeki bir öfke ifade tarzında birey yüksek sesle ağlar, bağırır ve öfkesini dışa vurmaktadır. Bu durumun devam etmesi ikili ilişkileri bozmakta, öfkesini bu şekilde ifade eden kişiler kendi sosyal çevrelerinden dışlanmaktadır (Köknel, 2000).

İnsanlar güven ortamı oluşturarak, birbirini eşit görme, öfke duygusunu düşünerek öfkesini ifade etmeye çalışmaktadırlar. Öfkenin yönetimi önemlidir. Ayrıca yemek yiyerek, uyuyarak, sigara içerek veya içki içerek, olayları örtbas ederek veya ilaç alarak da olumsuz bir şekilde öfke kontrol edilebilmektedir. Öfke duygusu yaşayan bireyin bu biçimdeki davranışı onun kendisine farklı şekillerde zarar vermesi ile sonuçlanabilmektedir (Kuzeyli ve Fadılıoğlu, 2005). Her birey gibi öğretmenlik mesleğini yapan bireylerin de yaşayabilecekleri öfke duygusunun ifade edilme tarzı ve öfke ifade tarzını etkileyen faktörler eğitimin etkililiği açısından önemli olmaktadır. Bu çalışmada öğretmenlerin öfke ifade tarzlarını etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Öfke

Psikolojide öfke kavramı; bir tehdit ile karşı karşıya kalma, yapmakta olduğu veya yapacağı bir konuda engelleme yaşaması, kendisi dışında gelişen olaylar sebebiyle yoksun bırakılması, saldırı durumu yaşaması, kısıtlanma gibi bir olay sırasında hissedilen ve genellikle olaya neden olan kişiye karşı farklı biçimlere bürünmesiyle sonuçlanan çok güçlü olumsuz duygu” olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2002). Öfke, kişinin istek, plan ve ihtiyaçlarının engellendiği, kişiliğine yönelik haksızlık, adaletsizlik ve tehditleri hissettiği durumlarda yaşadığı temel duygulardan biridir. Bir kişinin kendisini korumak ve başkasını uyarmak amacıyla öfke ifadeleri yıkıcı ya da yapıcı, davranışsal, sözel ya da fiziksel olabilir (Kısaç, 2005). Öfke, sıradan bir sinirlilik ya da kırgınlıktan yoğun öfkeye kadar değişebilen duygusal bir durumdur (Balkaya ve Şahin, 2003).

Öfke ve öfke kontrolüne ilişkin literatür incelendiğinde öfkenin her birey tarafından yaşanabilecek normal bir duygu olduğunun vurgulandığı, ancak asıl meselenin öfkenin nasıl ifade edildiği görülmektedir. Öfkeyi kontrol etmenin mümkündür. Duygu yönetimi; kışkırtmaya, kışkırtıldığında fiziksel tepkiler vermeye ve öfkeyi iyi ifade etmeye odaklanmaktadır (Soykan, 2003).

Bir çalışmada öfkenin ifade edilme biçimini iki bileşene ayrılmıştır. Bunlar yansıtıcı ve dürtüsel öfke ifade tarzlarıdır. Araştırmalar, öfkesini ifade eden bireylerin bir tehdit ile karşılaştıklarında ilk yaptıkları şeyin tepkilerini kontrol ederek soruna çözüm aramak olduğunu, dürtüsel olarak öfke ifade eden kişilerin ise tehdit edici bir durumla karşılaştıklarında bilinçsiz olduklarını, tepki verdiklerini göstermektedir. Dolayısıyla dürtüsel

tepkiler, uzlaşmayı engelleyen, yaygara, vurma, bağırma gibi fiziksel tepkilerin yanı sıra aniden ortamı terk etme, öfkelenme, pasif saldırganlık gibi davranışlarla da ortaya çıkan tepkilerdir (Pennebaker, 1991).

Birey öfke duygusunu doğru bir şekilde yansıtmak istiyorsa hissettiği öfke üzerinde öz kontrol sahibi olduğunun farkına varmalıdır. Bu farkındalığa sahip bir kişi, öfkesini kontrol altına aldıktan sonra, öfkesine neden olan kişiyle sakin ve net bir şekilde konuşarak, sorunlarını çözebilme becerisine sahip olmalıdır (Yılmaz, 2004). Deffenbacher ve arkadaşları (1996) öfkeli duyguların 20 farklı şekilde ifade edilebileceği fikrini savunmuşlardır:

1. Displacement (Yer değiştirme): Birey, kızgın duygularını ifade etmek veya açıkça ifade etmek yerine, duygularını başka nesnelere, kişilere veya kaynaklara yönlendirir.

2. Dikkatin dağıtılması: Bireyin kendisini sorundan uzaklaştıracak faaliyetlerde bulunarak öfkesini giderebilmesidir.

3. Hedefi görmeme: Bu, kişinin öfkelenildiği kişiyi sosyal ortamdan dışlamaya, öfkelenildiği kişiye karşı insanları kışkırtmaya ya da öfke duygusunun kaynağını itibarsızlaştırmaya çalışmasıdır.

4. Pasif müdahale: Bu, kişinin öfkelenildiği kişiye yardım etmeyi reddetmesi, planlarını sabote etmesi, planlarını bozacak şekilde zarar vermesi anlamına gelmektedir.

5. Malediction: Birey, düşündüğünü üçüncü bir kişiye anlatarak öfkelenildiği kişiyi yabancılaştırır.

6. Düzeltme çalışması: Birey öfkelenildiği kişinin sorununu çözmek için davranışını değiştirir.

7. Olumsuz yaklaşım: Bu durum bireyin öfkesini yüz ifadeleriyle ifade etmeye çalışması ve öfkelenildiği kişiye küçümseyerek bakması durumudur.

8. Öfkenin içe atılması: Bu, kişinin öfkesini ifade etmeyerek başkaları hakkında olumsuz yargılarda bulunmasıdır.

9. Öfkenin bastırılması: Bu, bireyin kendi içindeki öfkeyi kimseye söylemeden yaşayabilmesidir.

10. Sözel baskılama: Bireyin öfkelenildiği kişiye karşı aşağılayıcı söz ve cümleler kullanmasıdır.

11. Beden dilinin kullanılması: Bireyin öfkesini ifade etmesi sırasında öfkesini göstermek için bedeni ile yapmış olduklarıdır. Birey bazen dilden söyleyemediklerini bile beden dili ile etrafındakilere aktarma yolunu tercih edebilmektedir.

12. Münakaşaya girilmesi: Bu, kişinin öfkelenildiği biriyle yüksek sesle tartışmasıdır.

13. Şiddet uygulanması: Şiddet, başkalarına zarar verici, kaba davranışlarla insanlara yönelik öfkenin doğrudan ve kasıtlı olarak ifade edilmesidir.

14. Sözel saldırı: Kişinin öfkelenildiği bir nesneye ya da kişiye hakaret etmesi ya da öfkesini tehdit yoluyla ifade etmesidir.

15. Objeye yönelik fiziksel şiddet: Kişinin nesnelere zarar vererek, masaları tekmeleyerek veya duvarları yumruklayarak hissettiği öfkenin ifadesidir.

16. Öfkenin kontrol edilmesi: Kişisel sabır ve sakin tavırlar, öz kontrolü sağlar ve böylece öfkenin ifade edilmesini engeller.

17. Yüz yüze iletişim: Bu, bireyin öfkelendiği kişiyle aralarındaki bir sorunu çözmek amacıyla görüşlerini açıkça ifade etmesidir.

18. Zaman aşımı: Öfke duygusu geçene kadar birey öfke nesnesinden uzaklaşır.

19. Öfkenin doğrudan ifadesi: Bireyin öfkelendiği kişiye karşı duygularını açık ve doğrudan ifade etmesidir.

20. Sonuçları analiz etme: Öfkeyi kontrol etme ve olası tüm sonuçları tepki vermeden zihinsel bir süreçle değerlendirme sürecidir.

Bilişsel Kurama Göre Öfke

Bilişsel teori, hayal kırıklığı-saldırganlık hipotezini, yani öfkenin bireysel hedeflerle çatışan olumsuz olay veya durumlardan kaynaklandığını ve saldırgan davranış özelliklerinin öfke duygusundan kaynaklı olarak ortaya çıkmış olduğu düşüncesine dayanmaktadır (Dilekler vd, 2014). Bilişsel teori, öfke ve saldırganlık benzeri duygular ortaya çıktığında ortaya çıkan sistematik düşünme hatalarını ve bilişsel çarpıtmaları tartışmaktadır. Bahsedilen düşünme hataları arasında aşırı genelleme, kişiselleştirme, etiketleme, erken sonuçlara varma ve olayları abartma ya da küçümseme olarak sayılabilir. Bilişsel teoriye göre bireyler öfkelerini ifade ederlerken hatalarını gözden geçirerek düzeltme yolunu takip etmektedirler (Woolfe vd., 2003). Bu kurama göre öfke, bireysel bilişsel çarpıtmalardan kaynaklanan bir duygudur. Bilişsel kuram herhangi bir olayda öfkenin nedenleri kişisel stereotipler, şemalar ve sistematik düşünme hatalarıdır (Erdoğan, 2020).

Psikanalitik Kurama Göre Öfke

Psikanalitik teorinin öfkeye bakış açısı, tatmin edilemeyen yıkıcı ve cinsel dürtülerden kaynaklanan bilinçdışı psikolojik çatışmaların, bilinç düzeyine çıkıldığında savunma mekanizmaları yoluyla değişebileceği veya değişmeden kalarak doğrudan saldırganlık olarak ortaya çıkabileceği yönündedir (Feindler, 2006). Psikanalitik teoriye göre kişinin zorlayıcı ya da stresli durumlarda geliştirdiği öfkeye ilişkin savunma mekanizmaları içselleştirme, yüceltme, bastırma ve yönlendirmedir. Öfke, hak edilenin alınamaması durumunda ya da değer verilen birinin ondan beklentilere uygun davranmadığında yaşanan duygudur (Geçtan, 2019). Sigmund Freud, saldırgan dürtülerin doğumdan itibaren mevcut olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla saldırgan dürtüler olaylardan kaynaklanan dürtüler değildir. Burada asıl kaynak, bireyin karakteristik özelliklerinden dolayı olmaktadır (Glassman ve Hadad, 2018).

Öfkenin sonuçları

Öfke duygusu yalnızca kişinin kendisini etkilemekle kalmamaktadır. Bu duygunun yoğun yaşanması onun çevresinin de bu duygu ve sonrasında yaşananlardan etkilenmesine sebep olmaktadır (Deffenbacher, 2011). Öfke üzerine bilimsel anlamda ilk araştırmalar 1975 senesinde Novaco tarafından başlatılmıştır. Genel anlamda öfke olumsuz bir duygu olarak

tanımlanır. Ancak Nowaka'nın bulguları, öfke duygusunun belirli bir ölçüde yaşanması halinde olumlu sonuçlarının da olabileceği, buna karşılık fazla düzeyde yaşanması halinde ise olumsuz sonuçlarının görülmesinin mümkün olabileceği yönündedir.

Öfkenin olumsuz sonuçları

Öfke en temel duygulardan biridir ve bu duygunun sonuçlarının olumsuz olacağı biçiminde bir düşünce bulunmaktadır. Literatür incelendiğinde öfkenin bu düşüncenin birçok çalışmada dile getirildiği görülmektedir. Doğru yönetilmeyen, inkar edilmeyen, göz ardı edilen öfke, bireyi ve çevresini olumsuz yönde etkileyebilir (Soykan, 2003). Örneğin kontrol edilemeyen öfke ifadeleri ve saldırgan davranışlar kalp-damar hastalığına yol açabilir (Smith vd., 2004). Bireyin kendisine saygılı olmaması, yaşanan olumsuz bir durumdan kendisini sorumlu tutarak suçluluk hissetmesi gibi istenmeyen bir durum gerçekleşebilmektedir. Yaşanan bu durum bireylerin farklı psikolojik durumlar yaşamalarına neden olabilmektedir. Bu sorunlar da çoğunlukla olumsuz duygudurumlar olmaktadır (Erkek vd, 2006). Baltaş (1984) öfkenin insanı mutsuz ve gergin hissettirdiğine dikkat çekmiştir. Ayrıca bireyler öfkelendiklerinde kendilerini doğru ifade edememekte ve problem çözme becerileri yetersiz kalmaktadır. Bu durum bireyin sosyal sorunlar yaşamasına neden olabilir. Öte yandan insanlar öfkelendikleri zaman bazı fiziksel belirtiler de yaşarlar (Davila ve Beck, 2002). Bu belirtiler; normalde fazla olacak şekilde terleme, yüzde kızarma olması, vücutta ısı artışı, dişleri sıkma, yumruk sıkma, vücutta seğirmeler olması, hareketlerin kontrol edilememesi, daha hızlı hareket etme, vücutta titremeler olması, şiddetli baş ağrısının olması, kaslarda gerilmeler olması, nefes alı vermede güçlük yaşanması gibi ortaya çıkabilmektedir (Balkaya ve Şahin, 2003).

Öfkenin olumlu sonuçları

Öfkenin, hayal kırıklığı, tehdit ve adaletsizlik duygusu gibi durumlardan kaynaklanan olumsuz etkilerinden, insanlara ve çevreye verdiği zararlardan bahsetmişken, öfkenin bazı olumlu etkileri de vardır. Öfke çoğunlukla olumsuz sonuçlara yol açsa da motivasyonu artırmakta ve insanları hedef belirlemeye teşvik etmektedir. Öfkenin ürettiği enerji doğru kullanıldığında öfke duygusu insanlara faydalı olabilecektir (Köknel, 1982). Kısaç (2005) öfke kontrol edildiğinde insanları hedeflerine ulaşma konusunda motive edebilecek, olumsuz bir yönü bulunmayan bir duygu olabileceğini ve bu bireylerin daha başarılı insanlar haline geldiğini belirtmiştir. Özellikle ilk gençlik yıllarında oluşan öfke duygusunun; sorumluluk alma, kendini koruma, kişisel sınırları harekete geçirme gibi olumlu işlevleri olduğu görülmektedir (Köknel, 1982).

Öfkenin boyutları

Robins ve Novaco'nun (1999) belirttiği gibi öfkenin üç boyutu bulunmaktadır. Buna göre öfke, fizyolojik olabileceği gibi aynı zamanda bişisel ve davranışsal da olabilmektedir.

Öfke duygusunun yaşanması sırasında bireyin vücudunda kasılma, titreme gibi bazı fiziksel değişimler yaşanabilmektedir. Bu değişimler öfkenin fizyolojik boyutunu ifade etmektedir (Kısaç, 2005) Öfke sırasında birey vücudunda; titreme ve seğirmeler, terleme, gerilme, istenmeyen tik oluşması, kan basıncında yükselme gibi fiziksel değişiklikler olmaktadır (Nazik, 2003; Kökdemir, 2004; Geçtan, 2019).

Bir olaya verilen tepkiler, olayın anlamına bağlı olarak bireyden bireye farklılaşmaktadır. Bir olayın anlamı kişinin inanç sisteminden etkilenmektedir. Bireyin bir olayla karşılaştığında olumlu ya da olumsuz düşünce kalıpları öfkenin bilişsel boyutları kapsamında değerlendirilmektedir (Boman, 2003). Bireyin bir olay karşısında haksızlığa uğradığına dair inancı, olayla ilgili ön yargılı düşünceleri ve intikam arzusu öfkenin bilişsel boyutlarını oluşturmaktadır. Bireyin akılcı olmayan inançları, olumsuz otomatik düşünceleri ve olumsuz olayları kendisine atfetmesi öfkenin bilişsel boyutları olarak değerlendirilmektedir (Defenbacher, 2011).

Öfkenin davranışsal boyutu

Öfke insan hayatındaki en temel duygulardan biridir. Öfkeli duygulardan sonra herkes kendi öfkesine ve olayın ciddiyetine göre farklı tepkiler vermekte olduğunu belirten Robins ve Novaco'ya (1999) göre öfkeyi takip eden kaçınma veya saldırganlık şeklindeki tepkilerin öfkenin davranışsal boyutlarına girmektedir. Fiziki bir tepki bireyin yaşamış olduğu öfke duygusu ile oluşan rahatsızlığın tersine dönmesi anlamına gelmektedir (Reilly vd. 2002). Ancak saldırgan davranışlar yalnızca fiziksel saldırganlık olarak görülmemelidir. Muhataplara yönelik aşağılayıcı, incitici ve aşağılayıcı suçlamalar sözlü saldırı olarak tanımlanmaktadır. Cüceloğlu (1987) bazı kişilerin çatışmayı önlemek için öfkesini örtülü veya sözlü olarak ifade ederek karşı tarafı suçlu hissettirmeye başvurabileceğini belirtmiştir. Öfkenin ardından bireylerde ağlama, inatçılık, yeme bozuklukları, madde bağımlılığı, intikam alma gibi davranışlar ortaya çıkabilmektedir (Ankay, 1992). Tanımdan da anlaşılacağı üzere öfke sonrasında gösterilen davranış fiziksel ya da sözlü olabilmektedir. Ayrıca bu kişiler engelleme, algılanan tehdit ve stres gibi durumlara aşırı tepki gösterebilmektedirler (Burger, 2006).

Öfke ifade tarzları

İnsanlar öfkelenildiğinde bunu farklı biçimlerde ortaya koymaktadırlar. Bu belirtiler, kişilerin genetik özellikleri, ebeveynlerin ebeveynlik tutumları, yaşadıkları ortamın özellikleri gibi birçok değişkenden etkilenmektedir. İnsanlar öfkeyi bastırıp bloke ederek içe yansıttıkları, bastırmak yerine başka nesnelere aktararak dışsallaştırdıkları ya da rasyonelleştirme, savunma ve inkar mekanizmalarıyla kontrol altına aldıkları görülmektedir (Özer, 1994). Öfkeyi ifade etmenin üç farklı yolu bulunmaktadır (Spielberger vd, 1983):

Öfkenin içe yöneltilmesi

Öfke yaşayan kişiler bazen karşısındakini kaybetmekten, incitmekten korktukları için, bazen de çevrelerinden olumsuz tepkiler alacaklarından korktukları için öfkelerini ifade etmek yerine içselleştirmeyi tercih etmektedirler. İnsanlar öfkelerini bir kenara bırakırlarsa sorunun geçici olarak ortadan kalkacağını düşünebilirler. Ancak içe dönük öfke duygusuna neden olan asıl sorun ele alınmamakta ve kişi yaşadığı olumsuz durumdan kendini sorumlu görmektedir. Bazen kişiler öfkelerini uygun şekilde ifade edemedikleri için öfkelerini görmezden gelmeyi veya bastırmayı tercih edebilirler (Dilekler vd., 2014). Karslı (2011), öfkenin bu şekilde bastırılması ya da görmezden gelinmesinin fiziksel ve psikolojik sorunlara yol açabileceğini, kişinin çevreyle ilişkisini de olumsuz etkileyebileceğini belirtmektedir. Bu nedenle bireylerin öfkeyi uygun şekilde ifade etmeyi öğrenmeleri hem fiziksel ve ruhsal sağlıkları hem de çevreyle ilişkileri açısından son derece önemlidir. Bridewell ve Chang'in (1997) belirttiği gibi

öfkeyi uygun şekilde ifade etmek yerine içselleştirmek veya bastırmak şiddet içeren davranışlar içermemektedir. Bu nedenle içsel öfke, dışsal öfkeye göre çok daha az kırgınlığa, kırgınlığa ve düşmanlığa neden olmaktadır. Ancak öfkenin görmezden gelinmesi, bastırılması ya da öfkeyi ifade etmeye zorlanması birçok psikosomatik hastalığın temelidir

Öfkenin dışa yöneltilmesi

İçsel öfkenin aksine, bazı insanlar öfkelerini sözlerle veya eylemlerle ifade edebilirler. Öfkeyi dışarı çıkarmak bazen zararsız ve yıkıcı olmayan sözlü ifadeler kullanmanın makul bir yolu olabilir, ancak bazen sözlü veya fiziksel saldırganlık biçimini de alabilir. Navaro (2003) bazı kişilerin öfkelerini aşağılayıcı ifadeler kullanarak ve bağırarak ifade ettiğini, bazılarının ise etrafındaki kişi veya nesnelere fiziksel şiddet uyguladığını belirtmiştir. Öfkeyi kontrolsüz bir şekilde ifade etmek geçici bir rahatlama duygusu sağlayabilir. Ancak öfkeyi dışa vurmak sorunu çözemediğinde bireyler arasında kırgınlıklara ve ayrılıklara yol açabilmektedir. Üstelik bu alışkanlık haline gelirse bu kişiler hem iş hayatında hem de sosyal yaşamlarında sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır (Campbell, 2004)

Öfkenin kontrol edilmesi

Öfke en temel insan duygularından biridir ve kontrol edilebilir bir duygudur. Öfke duygusu bastırılır, görmezden gelinir, sözel ya da fiziksel saldırganlık yoluyla sağlıksız bir şekilde dışarıya doğru yönlendirilir, ancak doğru şekilde kontrol edilip ifade edilirse sağlıklı bir duyguya dönüşebilmektedir (Kısaç, 2005). Öfke yönetimi, bireyin ilişkilerde olumsuz duygular yaşarken sakin kalabilmesi, öfkesini kontrol edebilmesi ve kendini uygun şekilde ifade edebilmesi anlamına gelmektedir. Yaşadığı öfke duygusunun kontrol altına alamayan kişiler kolaylıkla öfkelenirler ve bu kişiler “öfkeli” olarak nitelendirilirler (Burger, 2006). Öfke duyguları insanlar için fiziksel, zihinsel ve sosyal açıdan oldukça önemlidir ve belirli teknikler kullanılarak yönetilebilir ve bireyin yaşam kalitesine olumlu etki yapmaktadır. Ayrıca öfke duygusunun tam olarak anlaşılması ve öfkenin temel nedenlerinin anlaşılması öfkenin kontrol altına alınması bakımından önemli olmaktadır (Kısaç, 2005).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin öfke ifade tarzlarının değerlendirilmesi amacıyla yapılmış olan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu betimlemek için tasarlanmış bir araştırma yöntemidir. Araştırmaya konu olan olay, kişi ya da nesne, kendi koşullarıyla ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Tarama modellerinde hedefler genellikle soru olarak ifade edilir. Taranan modeli kullanan bir araştırmacı, bir nesneyi veya kişiyi doğrudan kendisi inceleyebileceği gibi, daha önce muhafaza edilmiş çeşitli kayıtlara ve alanda çalışan kişilere danışarak elde ettiği verileri kendi gözlemleriyle birlikte yorumlamalıdır (Karasar, 2005).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2023 yılında Malatya ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerken, örneklem ise evren içerisinde belirlenmiş 300 öğretmenden oluşmaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

		N	%
Cinsiyet	Kadın	145	48,33
	Erkek	155	51,67
Kıdem	5 yıldan az	89	29,67
	5-10 yıl	81	27,00
	11-15 yıl	64	21,33
	16-20 yıl	55	18,33
	21 yıl ve üzeri	11	3,67
Deprem psikolojik durumunuzu ne düzeyde etkiledi	Az	25	8,33
	Orta	79	26,33
	Çok	104	34,67
Toplam		300	100,00

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerden %51,67'si erkek, '29,67'sinin kıdem süresi 5 yıl ve daha az, %34,67'si 6 Şubat depreminden çok etkilenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Spielberger vd. (1983) tarafından geliştirilmiş, Özer (1994) tarafından Türkçeye uyarlanmış Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği (SÖ-ÖİTÖ) kullanılmıştır. Dört alt boyutu olan ölçeğin sürekli öfke alt boyutunun alfa değerleri .67- .92, öfke kontrolü alt boyutu .80- .90, öfke dışı alt boyutu .69- .91 ve öfke içte alt boyutunun ise .58- .76 arasında olduğu belirlenirken, bizim çalışmamızda ise sırasıyla .86, .91, .90 ve .84 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde SPSS 24,0 istatistiksel veri analiz programı kullanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak alınmış, değişkenler arasındaki anlamlılık düzeyini belirlemek amacıyla t Testi ve Anova testi uygulanmıştır.

Bulgular

Araştırmada öğretmenlerin öfke ifade tarzları bazı kişisel özelliklerine göre analiz edilmiştir. Yapılan analizlerden elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir.

Tablo 2. Öğretmenlerin cinsiyetlerine Göre Öfke İfade Tarzları

		N	Ort.	ss.	Z	P
Sürekli Öfke	Kadın	145	2,625	0,225	-1,963	0,001
	Erkek	155	2,458	0,525		
Öfkeyi içe atma	Kadın	145	2,633	0,633	-1,452	0,230
	Erkek	155	2,425	0,758		
Öfkeyi Dışa Vurma	Kadın	145	2,525	0,625	-1,885	0,132
	Erkek	155	2,666	0,415		
Öfke Kontrolü	Kadın	145	2,215	0,623	-1,757	0,006
	Erkek	155	2,150	0,522		

Tabloya göre $p>0,05$ anlamlılık düzeyinde araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri ile sürekli öfken ve öfke kontrolü alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunurken diğer alt boyutlarda anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Öfke İfade Tarzları

		N	Ort.	ss.	F	p
Sürekli Öfke	5 yıldan az	89	2,432	0,425	2,623	0,000
	5-10 yıl	81	2,874	0,363		
	11-15 yıl	64	2,422	0,412		
	16-20 yıl	55	2,632	0,265		
	21 yıl ve üzeri	11	2,412	0,742		
Öfkeyi içe atma	5 yıldan az	89	2,332	0,764	3,421	0,003
	5-10 yıl	81	2,111	0,461		
	11-15 yıl	64	2,421	0,932		
	16-20 yıl	55	2,875	0,749		
	21 yıl ve üzeri	11	2,420	0,524		
Öfkeyi Dışa Vurma	5 yıldan az	89	2,652	0,436	3,623	0,014
	5-10 yıl	81	2,452	0,542		
	11-15 yıl	64	2,236	0,645		
	16-20 yıl	55	2,741	0,436		
	21 yıl ve üzeri	11	2,965	0,423		
Öfke Kontrolü	5 yıldan az	89	2,632	0,336	2,125	0,011
	5-10 yıl	81	2,741	0,252		
	11-15 yıl	64	2,112	0,226		
	16-20 yıl	55	2,336	0,425		
	21 yıl ve üzeri	11	2,455	0,632		

Tablo 3'e göre $p>0,05$ anlamlılık düzeyinde öğretmenlerin kıdemleri ile öfke ifade tarzları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Depremden Psikolojik Olarak Etkilenmeye Göre Öfke İfade Tarzları

		N	Ort.	ss.	F	p
Sürekli Öfke	Az	25	2,453	0,457	2,633	0,002
	Orta	79	2,632	0,795		
	Çok	104	2,415	0,425		
Öfkeyi içe atma	Az	25	2,472	0,632	2,641	0,004
	Orta	79	2,426	0,452		
	Çok	104	2,631	0,462		
Öfkeyi Dışa Vurma	Az	25	2,541	0,263	2,486	0,003
	Orta	79	2,962	0,742		
	Çok	104	2,842	0,963		
Öfke Kontrolü	Az	25	2,168	0,241	2,463	0,000
	Orta	79	2,475	0,743		
	Çok	104	2,563	0,425		

Tabloya göre $p>0,05$ anlamlılık düzeyinde öğretmenlerin 6 Şubat depreminden psikolojik olarak etkilenme ile öfke ifade tarzları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Öfke ifade tarzı bireylerin çevrelerince nasıl algılandıklarının ortaya çıkması adına önemlidir. Birey öfkesini nasıl ifade ediyorsa çevresi de bu davranışlarından etkilenmektedir. Özellikle öğretmenlik gibi rol model olarak alınan mesleklerde bireylerin öfke sonrası davranışlarını kontrol edebilmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin öfke ifadelerinde ortaya koyacakları tutumları da öğrenciler tarafından dikkate alınmaktadır. Öğretmenlerin öfke ifade tarzlarında etkili olan faktörlerin incelenmesi eğitim öğretimin hedeflerine ulaşmak açısından önemlidir. Araştırmada öğretmenlerin öfke ifade tarzları cinsiyet ve kıdem değişkenleri ile 6 Şubat'ta yaşanan deprem felaketinden görülen zarar düzeyine göre incelenmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile sürekli öfken ve öfke kontrolü alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunurken diğer alt boyutlarda anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Öztürk (2012) araştırmasında öğretmenlerin cinsiyetleri ile öfke ifade tarzları arasında anlamlı farklılık bulunduğunu belirlemiştir. Kadın ve erkek öğretmenler yaşadıkları öfke duygusuna farklı tepkiler verebilmektedirler. Cinsiyet farklılıklarının getirdiği farklı bakış açıları öğretmenlerin öfkelerini ifade etmeleri sırasında da ortaya çıkabilmektedir. Öğretmenlerin kıdemleri ile öfke ifade tarzları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Akmaz (2009) yaptığı araştırmada hizmet süresi ile öfke ifade tarzı arasında anlamlı farklılığın bulunduğunu belirlemiştir. Kıdemi artmış olan bir öğretmenin elde etmiş olduğu iş tecrübesi onun öfkesini kontrol etmesine ve öfkesini ifade ederken daha olumlu bir yaklaşım içerisinde olmasını sağlarken, öğretmenler mesleklerinin kendilerine yüklemiş olduğu sorumluluğun farkında olarak öğrencilerine rol model olarak her kıdem düzeyinde öfke ifade tarzlarında daha bilinçli davranabilmektedirler. Öğretmenlerin 6 Şubat depreminde gördükleri zararın derecesi ile öfke ifade tarzları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık

bulunmaktadır. Deprem gibi olağanüstü durumlar, her bireyi olduğu gibi öğretmenleri de olumsuz yönde etkilemiştir. Bu etkilenmenin sonucunda öğretmenler öfke ifade tarzlarında istendik davranışlardan uzaklaşabilmektedirler.

Araştırmanın sonucunda cinsiyet farklılıklarının ve yaşanan büyük travmatik olayların öfke ifade tarzında önemli bir faktörler olduğu görülmüştür. Öğretmenler yaşamış oldukları deprem felaketinden dolayı yaşadıkları kaygı ve korku durumu onların öfke ifade tarzlarına yansımaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerine rol model olduklarının bilinci ile öfke duygularını en doğru şekilde yansıtmaları için hizmet içi eğitimlerin daha sık verilmesi, öğrencilerin gelişimi adına yararlı olabilecektir.

Kaynakça

- Akmaz, N. (2009). *Eğitim yöneticilerinin bağlanma stilleri ve sürekli öfke ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ankay, A. (1992). *Ruh sağlığı ve davranış bozuklukları*. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Balkaya, F. ve Şahin, N. H. (2003). Çok boyutlu öfke ölçeği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 192-202.
- Baltaş, Z. (1984). Kavram olarak stres. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Pedagoji Dergisi*, (2), 211-220.
- Boman, P. (2003). Gender differences in school anger. *International Education Journal*, 4(2), 71-77.
- Bostancı, N., Çoban, Ş., Tekin, Z. ve Özen, A. (2006). Üniversite öğrencilerinin cinsiyete göre öfke ifade etme biçimleri. *Kriz Dergisi*, 14(3), 9-18.
- Bridewell, W. B. & Chang, E. C. (1997). Distinguishing between anxiety, depression, and hostility: relations to anger-in, anger-out, and anger control. *Personality and Individual Differences*, 22(4), 587-590.
- Budak, S. (2002). *Psikoloji sözlüğü*. 2. Baskı, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Campbell, J. L. (2004). *Institutional change and globalization*. Princeton: Princeton University Press.
- Cüceloğlu, D. (1987). *İnsan insana*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Davila, J. & Beck, J. G. (2002). Is social anxiety associated with impairment in close relationships? A preliminary investigation. *Behavior Therapy*, 33(3), 427-446.
- Deffenbacher, J. L. (2011). Cognitive-behavioral conceptualization and treatment of anger. *Cognitive and Behavioral Practice*, 18, 212-221.
- Deffenbacher, J. L., Oetting, E. R., Lynch, R. S., & Morris, C. D. (1996). The expression of anger and its consequences. *Behaviour Research and Therapy*, 34(7), 575-590

- Dilekler, İ., Törenli, Z. ve Selvi, K. (2014). Öfkeye farklı açılardan bakış: öfkenin mekanizması, farklı psikopatolojilerde öfke ve terapistin öfkesi. *Ayna Klinik Psikoloji Dergisi*, 1(3), 44-59.
- Erdoğan, E. (2020). *Üniversite öğrencilerinde aleksitimi, öfke ve öfke ifade tarzları ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gelişim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Erkek, N., Özgür, G. & Babacan Gümüş, A. (2006). Hipertansiyon tanısı alan hastaların sürekli öfke ve öfke ifade tarzları. *CÜ Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 10(2), 9-18.
- Feindler, E. L. (2006). *Anger-related disorders: a practitioner's guide to comparative treatments*. New York: Springer Publishing Company.
- Geçtan, E. (2019). *İnsan olmak*. 17. Baskı, İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Glassman, W. E. & Hadad, M. (2018). *Psikolojide yaklaşımlar*. (H. Kaynak, Çev.) Ankara: Nobel.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karşlı, N. (2011). *Öfke kontrolü ve dindarlık ilişkisi (Erzurum örneği)*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kısaç, İ. (2005). Gençlerin öfkelerini ifade ettikleri hedef kişiler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 71-81.
- Kökdemir, H. (2004). Öfke ve öfke kontrolü. *Pivolka*, 3(12), 7-10.
- Köknel, Ö. (1982). *Öfke ve saldırganlık. Kaygıdan mutluluğa kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köknel, Ö. (2000). *Bireysel ve toplumsal şiddet*. 2. Baskı. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kulaksızoğlu, A. (2002). *Ergenlik psikolojisi*. 7. Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kuzeyli Yıldırım, Y. ve Fadiloğlu, Ç. (2005). Diyaliz hastalarında progresif gevşeme yöntemlerinin kaygı düzeyi ve yaşam kalitesine olan etkisinin incelenmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 21(1), 33-45.
- Navaro, L. (2003). *Gerçekten beni duyuyor musun "sevdiklerinizi gerçekten duyun, kendinizi daha içtenlikle duyurun*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Nazik, B. (2003). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- Özer, K. (1994). Sürekli öfke ve öfke ifade tarzı ölçekleri ön çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9(31), 26-35.
- Öztürk, E. (2012). *İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öfke nedenleri ve öfke kontrol yöntemleri*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Pennebaker, J. W. (1991). Inhibition as the Linchpin of Health. J. C. Barefoot, J. M. Siegel, D. Stokols, J. W. Pennebaker, & H. S. Friedman (Dü.) içinde, Hostility, Coping, and Health (s. 140-147). Washington, DC: American Psychological Association.
- Reilly, P. M., Shopshire, M. S., Durazzo, T. C., & Campbell, T. A. (2002). Anger management for substance abuse and mental health clients: Participant workbook. US

Department of Health and Human Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration, Center for Substance Abuse Treatment.

- Robins, S., & Novaco, R. W. (1999). Systems conceptualization and treatment of anger. *Journal of clinical psychology, 55*(3), 325-337.
- Smith, T. W., Glazer, K., Ruiz, J. M., & Gallo, L. C. (2004). Hostility, anger, aggressiveness, and coronary heart disease: An interpersonal perspective on personality, emotion, and health. *Journal of personality, 72*(6), 1217-1270.
- Soykan, Ç. (2003). Öfke ve öfke yönetimi. *Kriz Dergisi, 11*(2), 19-27.
- Spielberger, C. D., Jacobs, G., Russel, F. S. & Crane, R. S. (1983). Assessment of anger: the state-trait anger scale. In: Butcher JN, Spielberger CD (ed.), *Advances in Personality Assessment*, vol. 2. (pp. 159-160), Hillsdale, NJ/ABD: Lawrence Erlbaum and Associates.
- Üstün, B. Ve Yavuzarslan F. (1995). Öfkenin gücü. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi, 2*(2), 42-46.
- Woolfe, R., Dryden, W., & Strawbridge, S. (2003). *Handbook of counseling psychology*. 4. Baskı, London: Sage Publications.
- Yılmaz, N. (2004). *Öfke ile başa çıkma eğitiminin ve grupla psikolojik danışmanın ergenlerin öfke ile başa çıkabilmeleri üzerindeki etkileri*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

6 Şubat Depremini Yaşayan Öğretmenlerin Stresle Başa Çıkma Tarzlarının Analizi

Ersan KIVANÇ¹

Tuncay CANYURT²

Emin ERYAZGAN³

Ahmet FIRAT⁴

DOI: 10.5281/zenodo.10070249

Öz

6 Şubat depremini yaşayan öğretmenlerin stresle başa çıkma tarzlarının analizinin yapılması amacıyla yapılan araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Malatya ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda 2023 yılının Nisan ayında görev yapmakta olan 200 öğretmenlerdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği (SBTÖ) kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS 24.0 istatistiksel veri analiz programı kullanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak alınmıştır. Araştırmada Öğretmenlerin yaşları ile stresle başa çıkma tarzlarından iyimser yaklaşım boyun eğici yaklaşım arasında, cinsiyetleri ile stresle başa çıkma alt boyutları arasında, medeni durumları ile kendine güvenli yaklaşım, çaresiz yaklaşım, boyun eğici yaklaşım arasında, depremde yakınını kaybetme durumu ile depremde yakınları kaybetme durumları ile çaresiz yaklaşım ve sosyal destek puanları arasında, ailelerinin yaşadıkları yer ile stresle başa çıkma alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu verilere göre araştırmada yaş, cinsiyet, medeni durum, depremde yakınını kaybetme, ailenin yaşadığı yer değişkenlerinin öğretmenlerin stresle başa çıkma tarzlarına etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Stres, Stresle Başa Çıkma, 6 Şubat Depremi

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

² Akmercan Ortaokulu, Akçadağ/Malatya, canyurt_mat44@hotmail.com.

³ Ahmet El Cezeri Ortaokulu, Cizre, emin441453@gmail.com.

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

Analysis of the Coping Styles of Teachers Who Experienced the February 6 Earthquake

Abstract

The survey model, one of the quantitative research methods, was used in the research conducted to analyze the stress coping styles of teachers who experienced the February 6 earthquake. The sample of the research is 200 teachers working in schools affiliated with the Ministry of National Education in Malatya province in April 2023. The Stress Coping Styles Scale (SST) was used as a data collection tool in the study. SPSS 24.0 statistical data analysis program was used to analyze the research data. In the analyses, the significance level was taken as $p<0.05$. In the research, teachers' ages were found to be between optimistic and submissive coping styles, between their gender and the sub-dimensions of coping with stress, between their marital status and self-confident approach, helpless approach, submissive approach, between losing a relative in an earthquake and helpless. There is a statistically significant difference between the approach and social support scores, where their families live, and the sub-dimensions of coping with stress. According to these data, it was concluded in the study that variables such as age, gender, marital status, losing a relative in the earthquake, and where the family lives were effective on teachers' styles of coping with stress.

Keywords: Teacher, Stress, Coping with Stress, February 6 Earthquake

Giriş

Günlük yaşamın önemli ve aynı zamanda kaçınması oldukça güç olan kavramlarından birisi olan stres ilk olarak laboratuvar ortamında Selye (1976) tarafından incelenmiştir Selye'e göre stres, uyum sağlayan doğal bir süreç olarak ifade edilmekte ve stressiz bir yaşamın pek makul olmamakta ve yaşam belirli bir miktarda stres gerektirmektedir. Çok fazla olmayan stres motivasyonu ve buna bağlı olarak da performansı artırmaktadır. Stresin uygun şekilde dozlanmaması durumunda bazı sorunların ortaya çıkması kaçınılmazdır. Stresi açıklayan en önemli biyolojik teori olan Selye'nin Genel Adaptasyon Sendromuna göre; tüm organizmalar homeostaz olarak bilinen iç dengelerini korumaya çalışmakta; vücudun dış strese verdiği tepkilerin alarm, direnç ve bitkinlik dönemlerini içerdiği varsayılmaktadır (Akman, 2004).

Belirli bir düzeyde stres bireye zarar vermezken, ancak stres düzeylerindeki kademeli bir artış bireye farklı boyutlarda zarar verebilmektedir. Birey yaşadığı stresli durumlar ile başa çıkma eğilimi içerisinde olmaktadır. Lazarus ve Folkman (1984) kişinin kendini dış etkenlerden ve içsel baskılardan korumak ve üstesinden gelmek için bazı davranışsal ve zihinsel çabalar gösterdiğini, bunlara başa çıkma denildiğini belirtmişlerdir. Başa çıkma yöntemleri, ruh sağlığını ve esenliğini önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Baş etmeye yönelik kuramsal yaklaşımlar arasında psikanalitik ve bilişsel etkileşim süreci yaklaşımlarının öne çıkmaktadır. Psikanalitik yöntemlere göre inkar, yansıtma, akıl yürütme, ketleme, yer değiştirme, yüceltme, özgecilik, öngörü ve mizah gibi savunma mekanizmaları, psikolojik dengeyi sağlamak için benlik ve çevre arasındaki uyumu sürdürmek için kullanılmaktadır (Doğru, 2018).

Lazarus'a (1993) göre bilişsel etkileşimli süreç yaklaşımına göre, bireyi stresin olumsuz sonuçlarından korumak için; stresin neden olduğu sorunları değiştirmek ve duyguları düzenlemek için bireyle çevresi arasında sürekli değişebilen bir etkileşim mevcuttur. Lazarus ve Folkman (1984), stresle başa çıkma stilleri "duygu odaklı" ve "problem odaklı" olarak adlandırılan iki türe ayırmaktadır. Problemi çözmeye yönelik stratejileri daha kontrol edilebilir stresörler için kullanılırken, duygusal stratejileri kontrol edilemeyen stresli durumlar için kullanılmaktadır. Çoğunlukla stresli çalışan meslek guruplarından biri öğretmenliktir.

Öğretmenlerin yaşadığı stres; iş performansından kaynaklanan öfke, kaygı, sinirlilik, hayal kırıklığı ya da depresyon gibi istenmeyen duygular ile ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlik mesleğinde stres yaygın olmasının sebebi, öğretmenlerin, eğitim kurumunun amaç ve hedeflerine ulaşmasını sağlama yanında öğrencilerin mevcut başarı düzeylerini de dikkate alarak eğitim öğretim faaliyetlerini en önde yürüten bireyler olmalarından kaynaklanmaktadır (Kyriacou ve Sutcliffe, 1978). Öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları stresli duruma bağlı olarak görülen depresyon ve tükenmişlik onların mesleki motivasyonlarını ve mesleklerine yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Ruh hali ve sağlık, tükenmişlik nedeniyle etkilenmekte, sinirlilik artmakta ve ruh sağlığında olası bozulmalar yaşanmaktadır. Öğretmenlerin yaşadıkları bu olumsuzluklar onların mesleklerinden uzaklaşmaları sonucunu doğurabilmektedir (Brouwers ve Tomic, 2000). Öğretmenler için stres ve stres oluşturan faktörler ile mücadele etme stresin olumsuzluklarını ortadan kaldıracı yönde etkili olmaktadır. Bu sebeple öğretmenlerin yaşadıkları stres ile mücadele etme tarzlarının sıklıkla ele alınarak, gerekli önlemlerin hayata geçirilmesine gereklilik bulunmaktadır. Bu araştırmada da 6 Şubat depremi gibi öğretmenlerin mesleki streslerinin yanında yaşadıkları travmatik olay sonrasında stresle başa çıkma tarzlarının araştırılması amaçlanmıştır.

Stres Kavramı

İnsanlar bazen hayatlarında karşılaştıkları durumların zorlayıcı etkileri ile karşı karşıya kalmaları mümkündür. Bu durumlarda bireyler zorlayıcı faktörün olumsuz etkisini en aza indirmeye çalışsalar da, yaşadıkları zorlayıcı etkinin yoğunluğundan dolayı yaşadıkları stresli durumun üstesinden gemlemeyebilmektedirler. Yukarıdaki aşılma durumu "stres" olarak tanımlanabilir (Meichenbaum, 1993).

Bireyler, yaşamlarındaki çeşitli değişikliklere farklı tepkiler sergileyerek yeni durumlara karşı direnç geliştirmektedirler. İnsanların değişmeden bir denge halinde yaşadığı varsayılırsa, bu dengedeki olumsuz veya olumlu olan değişiklikler bedeni uyaracak ve tepki üretecektir. Bu tepkiler stres olarak adlandırılır (Altıntaş, 2014). Stres kavramı kişinin ruh ve beden sağlığını etkileyebildiği gibi verimlilik düzeylerinin de belirleyicisi olabilmektedir. Bu nedenle stresin nedenlerini, ön uyarıcıları anlamak, strese sebep olabilecek yaşanmışlıkları belirlemek ve stresle karşı karşıya kalındığında bu durumu olumlu bir şekilde atlatabilmek ve bu durumda üzerine düşünebilmek çok önemlidir (Işıksan, 2017).

Değişen koşulların etkisi stresi oluşturmaktadır. Bu koşullar kendiliğinden gelişen bir süreç olmadığı için kontrol edilmesi zordur. Aynı durumda, bazı insanlar stres yaşarken bazıları yaşamamaktadır. Koşullar aynı olsa da algılanan stresin varlığı ya da düzeyindeki farklılıkların ardındaki temel faktörün kişilik özellikleri olduğu söylenebilir. İnsanların üzücü olayları nasıl algıladıklarını etkileyen üç faktör vardır: Bunlar; insanların motivasyonları ve

ihtiyaçları değerlendirme seviyeleri, benzer veya benzer durumların daha önce yaşanıp yaşanmadığı, kişinin eğitimi, tanık oldukları bireysel kaynaklar, stresli durumlarla karşılaşan kişilerin inançları ve algı sistemleridir (Baltaş ve Baltaş, 2013).

Stres olgusu genel anlamda bakıldığında olumsuz bir durum şeklinde öne çıkmakla birlikte aslında her durumda olumsuzluk söz konusu değildir. Kaygı, korku, sinirlilik, yıkıcılık vb. terimler, stresin etkilerine verilen tepkilerdir. Yapıcı iyi stres denen bir tür olmasına rağmen, stres genellikle yıkıcı olarak kabul edilmektedir ve stresin yıkıcı gücü, baskının boyutuna bağlıdır (Tutar, 2021).

Stres kontrol altında tutulduğu ve paniğe yol açmadığı sürece olumlu olarak değerlendirilebilir. Stresörlerin insanlarda neden olduğu en büyük kaygı, konfor alanlarından çıkmak istemeleridir. Konfor alanı; bireyin kendisini güvende gördüğü, ekstra bir çaba sarf etmeden sistematik bir şekilde hayatına devam edebildiği alandır. Konfor alanınızdan çıkmak kaygıya neden olabilirken, insan gelişimi ve ilerlemesindeki en büyük adımlardan biridir. Konfor alanından çıkan kişiler, öğrenme alanı kavramının tanımladığı değişim alanına doğru hareket etmektedirler. Bu değişim alanında öğrenme süreci sistematik olarak ilerletilirse, öğrenme özgüvenden ödün vermeden gerçekleşecektir. Panik anı kişinin karşılaştığı stresörlerle yeterince etkili bir şekilde baş edemediği ve sağlıklı bir düşünce ağına sahip olmadığı anlamına gelir. Amaç panik bölgesinden çıkıp öğrenme bölgesine geçmek, stresle en sağlıklı şekilde baş edebilmektir (Şeneldir, 2022).

Stres; düşük, normal ve aşırı olarak üç boyutta ele alınmaktadır. Düşük ve aşırı stres organizma için çok zararlı sonuçlar doğurabilir. Normal stres düzeyindeki bireyler, karşılaştıkları olaylara karşı durarak karşılaştığı sorunlar ile mücadele etmesi için gerekli motivasyonu gösterirler ve stresli durumların üstesinden başarıyla gelirler. Düşük stres düzeyine sahip kişiler, genellikle durumla başa çıkacak enerjiyi bulamadıkları için bunun farkına varmazlar. Stresli kişiler ise durumu göremedikleri ve stresle baş edemedikleri için olaylara uyum sağlayamazlar. Yapıcı olarak iyi huylu stresli durumlarda, normal stres düzeylerinin kişinin durumla başa çıkmak için içsel motivasyonunu bulması ve olumlu bir sonuca ulaşmanın arkasındaki itici güç olması daha olasıdır. Aşırı stresli durumlarda kötü stres ortaya çıkabilir. Stresli ise, birey olaydan fiziksel ve zihinsel olarak etkilenebilir (Tutar, 2021).

Stres duygusu bireyin psikolojik yapısından olduğu gibi fiziki durumundan da kaynaklı olabilmektedir. Stresli olayı birbiri ardına yaşama kronik strestir. Kronik stres, stres devam ettiğinde ve başa çıkma başarısız olduğunda ortaya çıkar. Akut stres ise stresli bir olayla karşılaştıktan sonra belli bir süre içinde baş edilebilen ve kalıcı olmayan strestir (Canpolat, 2006).

Stres Türleri

Stres türleri literatürde aşağıdaki gibi sınıflandırılmaktadır (Holmes ve Rate, 1967):

- **Akut Stres:** Akut stres, ani, kısa süreli stresi ifade eder. Bu stres türü günlük hayatta sık görülür ve derecesi çok önemlidir. Basınç yataydır. Geçici, kısa süreli veya yüksek-düşük doz stres, akut stresi ifade eder. Genellikle kısa ömürlü ve yönetilebilir olduğu bilinmektedir.

Bireylere enerji sağlamak onları uyanık tutmaktadır. Örneğin trafikte bir sürücü aniden önüne bir yaya çıkınca sinirlenirken, daha dikkatli olmaya başlar.

- *Episodik Akut Stres*: Akut stresin sıklığı arttıkça ortaya çıkan stres türüdür. Paroksizmal kavramı, epileptik nöbetler şeklinde aralıklı ve aralıklı olarak ortaya çıkmasıdır. Akut stres, dış etkenlerle beklenmedik bir şekilde ortaya çıksa da, ani akut stres, bireyde sıklıkla ortaya çıkan akut stresin bir belirtisi olarak bilinir. Bu durumdaki insanlar genellikle sinirli ve içine kapanık olarak görülür.

- *Kronik Stres*: Büyük sorunlarla yaşamaya zorlanmak gibi durumlar kronik strese yol açabiliyor. Stresin olumsuz etkileri, stresin yoğunluğu, büyüklüğü ve miktarı ile vurgulanabilir.

- *Olumlu-Olumsuz Stres*: Olumlu sonuçlar doğuran stres türü pozitif strestir. Bu baskı, bireyin kaygılanmak yerine yeteneklerini keşfetmesini sağlar ve bireyin yaşamına neşe katar. Olumsuz sonuçlar üreten stres türü, olumsuz strestir. Kendine güvenin azalmasına, yetersizlik duygularına, umutsuzluğa, hayal kırıklığına ve çaresizliğe yol açabilmektedir.

Stresin Belirtileri

Stres birçok kaynaktan dolayı ortaya çıkabilmektedir. Stresin nedenleri çevresel faktörlere bağlı olabileceği gibi, bireyden de kaynaklanabilir. Bu durumda bireyin stres kaynağı, bireyin psikolojik ve fiziksel özelliklerine bağlı olabilmektedir. Stresin oluşması, strese neden olan faktörlere bağlı olabileceği gibi, bireyin farkındalığına da bağlıdır. Kişisel kaynaklı stres; ruhsal, duygusal, zihinsel ve fiziksel olacak şekilde dört tür semptomla kendini göstermektedir. Duygusal belirtiler arasında endişe, depresyon veya hızlı ağlama, ruh halinde hızlı ve sürekli değişiklikler, sinirlilik, sinirlilik, azalmış özgüven, aşırı duyarlılık veya kolayca alınganlık, öfke patlamaları, saldırgan ya da düşmanca davranış, duygusal tükenme, konuşma güçlüğü, kolayca sinirli duygusal veya artan sigara ve alkol tüketimi gibi psikolojik davranış biçimleri en yoğun görülebilen semptomlardır (Sızan, 2006).

Davranışsal stres belirtileri göz önüne alındığında, kişinin günlük yaşamdaki davranış ve tutumlarında değişiklikler gözlemlenebilir. Yemek yeme, uyuma, konuşma, mantık ve günlük yaşam olumsuz etkilenebilir, alkol, sigara, uyuşturucu madde kullanımına eğilim olabilir. Davranışsal stres belirtileri stresin etkisiyle bozulurken, strese tepki olarak geliştirilen tutumlar (madde kullanımı gibi) kaçınma ve rahatlama amaçlıdır (Çakar, 2016).

Davranışsal stres belirtileri, kişinin stres altında olduğunu gösterebilen gözlemlenebilir belirtilerdir. Örneğin, agresif tutum, hızlı ve tutarsız konuşma, hızlı ve ani öfke patlamaları, üzüntü vb. Kişi, öncelikle çevresiyle ilişkilerinde bu tür davranışları sergilerken, iş veya yöneticiler konusunda çoğu zaman suskun ve içine kapanıktır. Ancak bu durum uzun vadede devam ettiğinde verimsizliğe, yabancılaşmaya, ciroya ve daha fazlasına yol açabilmektedir. Genel olarak kişinin hem kişisel hem de örgütsel ortamlarda stres altında olduğu gözlemlenebilir. Stres söz konusu olduğunda, bununla bireysel ve örgütsel düzeyde mücadele etmek ve uzman desteği almak mümkündür (Sızan, 2006).

Psikolojik Belirtiler

Özel ve Karabulut'a (2018) göre insanların stresi algılamaları çoğunlukla olumsuz bir şekilde olmaktadır. Stres bireylerin yalnızca davranışlarını etkilemekle kalmamakta, aynı zamanda bireyin fiziksel ve psikolojik rahatsızlıklar yaşamasına da sebebiyet vermektedir. Stresin duygusal davranışlar üzerinde de doğrudan etkisi vardır. Psikolojik belirtiler olarak; konsantrasyon bozukluğu, panik, korku ve kaygı, kendini yalnız hissetme, depresif ve ağlamaya yatkınlık, sıkılmış, öfkeli ve düşmanca hissetme, kararsızlık, eleştiriye tahammül edememe, düşük üretkenlik ve çok fazla hata yapma, muhakeme yeteneğinin zayıf olması, ani huysuzluklar, aşırı hayallere dalma, artan saldırganlık, erteleme veya bir göreve odaklanma sıklıkla gözlemlenmektedir.

Psikolojik stres belirtileri genellikle tepkiseldir. Zihinsel stres, bir bireyde belirli bir miktarda strese neden olan ve bir şekilde rahatlayan durumları ifade etmektedir. Bunun yanında yeni, alışılmadık veya çözümü önceden bilinmeyen durumlarla uğraşmayı da kapsamaktadır. Böylesi durumların yaşanması uzun dönemde belirgin bir şekilde hissedilirken bu durumlarda, kısıtlamalar uzun vadede hissedilirken, kısa vadede sert eylemler bağlamında da hissedilir. Karşılaşılan durumun stres olup olmadığına önce zihin karar vermektedir. Buna göre kişi, karar verme sürecinden sonra olayları yorumlar, sınıflandırır ve aslında stresi, kişilik özelliklerine ve çalışma koşullarındaki çevresine göre kendini tanımlayarak benimsemektedir (Akgündüz, 2006).

Fiziksel Belirtiler

İster uzun ister kısa olsun, bireyin strese karşı ilk tepkisi fiziksel bir tepkidir. Vücut durumu baş edemediğinde gözbebekleri genişlemeye başlar, tansiyon yükselir, terleme olur ve tükürük üretimi artar. Fiziksel belirtiler arasında stres vücutta farklı aşamalarda farklı şekillerde kendini gösterir. Stresin fiziksel belirtileri uyanıklık dönemlerinde başlar ve devam eder. Fiziksel belirtiler alarm düzeyine ulaştığında, belirtiler içerisinde tansiyon sorunları, nefes almada güçlük, midede yanma ve kramplar, kronik migren ve kalıcı yorgunluk yer alır (Özyıldız ve Büyükkaya, 2022).

Stresin insanlar üzerindeki olumsuz etkileri “genel uyum sendromu” olarak tanımlanmaktadır. Genel uyum sendromu, kişinin hayatının normal süreçlerine ve iş hayatındaki görev ve sorumluluklarına uyum sağlayamamasıdır. Genel uyum sendromunun ilk aşaması, üç aşamalı bir süreci olan alarm dönemidir. Birey stres kaynaklı duygudurumlar yaşadığında, meydana gelen durumdan kaçınma davranışları yoluyla stres etkeninin etkilerinden kaçınmaya veya etkilerini azaltmaya çalışacaktır. Alarm döneminde sinir sistemi tepki verir. Stres etkeni etkisinin devamında ikinci bir aşama olan “direnç aşaması” ortaya çıkar. Bu süre zarfında birey stresli durum ile karşılaştığında ve stres devam ettiğinde savunmalar gelişir. Direnç aşamasında, insanlar tutumlarına veya davranışlarına yönelirler, ancak süreç fiziksel ve psikolojik olarak yıpratıcıdır. Çünkü kişi stresle aslında kendi başına mücadele etmeye başlamıştır (Okutan ve Tengilimoğlu, 2002). Üçüncü aşama “tükenme dönemi” olarak tanımlanır. Bu dönem önceki ikisini takip eder ve kişi strese direnme sürecinde başarısız olduğunda gözlenir. Stresörlerle baş edemeyen kişiler tükenmeye veya strese yol açan olumsuz durumlar yaşamaya başlarlar. Bu süreç travma, anksiyete, depresyon, madde kullanımı ve hatta intihar eğilimlerine yol açabilir (Öztürk ve Türk, 2020).

Stresin Kaynakları

Stres kaynakları iki kategoriye ayrılır: kişisel ve örgütsel. Kişisel kaynaklar daha çok kişilik özellikleriyle ilgiliyken, örgütsel kaynaklar işin kendisi ve çalışma koşullarıyla ilgilidir (Sahranç, 2008).

Bireysel Kaynaklar

Kişisel stresörler, genel yaş, cinsiyet ve kişilik özellikleri gibi faktörlere ayrılır (Tavlı 2016).

Yaş: Bireyler, yaşamları boyunca çevrelerinde meydana gelen olaylardan etkilenirler. Yaşına ve olgunluğuna bağlı olarak stresle mücadelesi değişkenlik gösterebilmektedir (Tavlı 2016).

Cinsiyet: İş hayatındaki cinsiyete dayalı ayrımlar, özellikle kadınlar için iş stresine katkıda bulunan faktörlerin artmasına neden oluyor. Bu algılanan cam tavan, erkeklerin bilinçli ya da bilinçsiz olarak geliştirdikleri bir tutumdur. Bunlar arasında cinsiyet körlüğü, korumacı gözetleme içgüdü, iyi huylu ayrımcılık, kadına karşı önyargı, kadınlarla iletişim kurma güçlüğü ve gücü elinde tutma isteği sayılabilir. Örneğin, özellikle ataerkil ve muhafazakar toplumlarda, bir kadının kocasının veya iş arkadaşının erkek gelişiminin "korumacılık" yoluyla dayattığı bu engeller, çoğu zaman erkekleri koruma içgüdü göstermeye yöneltmekte ve kadınların kariyerlerini sekteye uğratmaktadır (Sarı, 2009). Kadınlar sosyal yaşamda yer bulabilmek, aileye ekonomik olarak katkıda bulunmak ve değer yaratmak için iş hayatına atılmaktadır. Kariyerinin başında ailevi sorumluluklarını yerine getirmeye ve işinin gereklerini yerine getirmeye devam edebileceğine inanıyordu. Kadınların iş hayatında aktif rol almaları sosyal rollere dayalı sorumlulukların ağırlaşması strese yol açabilmektedir (Kocacık ve Gökkaya, 2005).

Kişilik: Kişilik, stresin oluşmasında önemli faktörlerden biridir. İnsanın çevresinde olup bitenleri nasıl algıladığı, çevresinde gelişen durumlara tepkisinin nasıl olduğu ve yaşananlara ne kadar uyum sağladığı kişiliğiyle ilgilidir. Bireyin kişisel özellikleri stresli durumlara karşılaştığında önemli hale gelmektedir. Birey kendisinde bulunan özellikler ile stresli durumlara karşı koyabilmekte, bireysel özellikleri mahiyetinde bu durumlar ile mücadele edebilmektedir. Bireyler arası iletişim tek taraflı olmadığı için bireyler arasında yaşananlar da stres kaynağı olarak öne çıkarken, bireyleri bu stres kaynakları ile mücadele ederlerken kendi bireysel özellikleri ile mücadelelerini sürdürmektedirler (Boztürk, 2020). Kişilik ve stres ilişkisini açıklamak için A tipi ve B tipi kişilik tipolojileri temel alınarak bir değerlendirme yapılmıştır. A Tipi kişiliğe sahip kişilerin daha dürtüsel ve tepkisel göründükleri, bu nedenle stres faktörlerine karşı daha agresif tepki vermektedirler. B Tipi kişiliğe sahip kişiler daha yumuşak ve daha rahattır ve stresle nispeten daha kolay başa çıkabilir (Yücel, 2010).

Çevresel Kaynaklar

Çalışanlar, zamanlarının çoğunu, işin amaçlarını ve taleplerini gerçekleştirmek için enerji harcadıkları işte geçirirler. Çalışanlar kendilerine verilen sorumlulukları yerine getirebilmek için iş, yöneticiler, iş arkadaşları veya ailevi konularla ilgili bir takım konularda stres yaşayabilirler. Bu soru, örgütsel stres kavramına ışık tutar ve bilim adamları ve

araştırmacılar tarafından konuyla ilgili yeni düşünce ve fikirlerin araştırılmasını, araştırılmasını ve üretilmesini sağlamaktadır (Yücel, 2010).

İş ve örgütsel yapılar değiştikçe, örgütsel stresin kaynaklarını oluşturan faktörler de değişmektedir. Ancak iş dünyasının genel yapısına baktığımızda örgütsel stres yaratan faktörler birçok yönden benzerdir. Öte yandan, bu örgütsel stresörler, çalışanlar üzerinde neredeyse ortak bir etkiye sahiptir (Özkalp ve Kirel, 2018). Bir örgütün başarısı ya da başarısızlığı şüphesiz çalışanlarının performansına bağlı olduğunu belirten Özkalp ve Kirel (2018), çalışanların başarılı performansı, organizasyonun başarısına yol açacağını vurgulamıştır. Bu amaçla örgüt, çalışanların stres faktörlerini doğru bir şekilde değerlendirmeye çalışmalı, stres oluşturan unsurları tamamen ortadan kaldırmak ya da bu budum gerçekleştirilemiyorsa stres oluşturan unsurları en aza indirmek amaçlanmaktadır. Örgütlerde yöneticiler etkili stres yönetimi programları uygularsa, stresin olumsuz etkilerine karşı koyabilir ve stresin olumlu etkilerinden faydalanabilir, böylece örgütsel başarıyı artırabilirler. Yöneticiler, optimum stres seviyelerine ulaşmak için çabalayarak, çalışanları olumsuz duygulardan koruyabilir ve performanslarını iyileştirmelerine yardımcı olabilir, böylece örgütsel performansı geliştirebilir. Bu dönemde yöneticilerin üstlendikleri yükümlülükler, yetki ve sorumlulukları ile orantılıdır

Aşırı iş yükü, çalışan stresinin en önemli kaynaklarından biridir. Sürekli, çok yüksek tempolu ve insan gücünü aşan yorucu bir iş düzeni zaman içerisinde başa çıkılmaz bir hal alabilmektedir. Bu durumda çalışanlar yavaş yavaş işten ve çalışma sürecinden uzaklaşmaya, yabancılaşmaya ve motivasyonlarını kaybetmeye başlarlar. Az çalışmanın da çok çalışmanın da benzer sonuçlara yol açabileceği iddia edilmektedir. Bu durum, çalışanın iş yükünün kapasitesinin çok altında veya altında olması durumunda stres etkisine neden olabilir. Çünkü işi az olan kişi, yaptığı işin değersiz olduğunu hissedebilir (Paşa ve Kaymaz, 2011).

Stres ve Stresle Başa Çıkma Tarzları

Stres farkında olmasalar da tüm bireylerin fiziksel, bilişsel ve sosyal ortaya çıkan duydudurumları ifade etmektedir. Stres, bireyin günlük rutinini bozan ve kişinin yaşam kalitesini etkileyen uyaranlar nedeniyle oluşur. Stres, düşünceler, çevresel faktörler, sosyal faktörler ve fizyolojik faktörler gibi dış faktörlerden veya kişisel algılar ve yaşam beklentileri gibi içsel faktörlerden kaynaklanabilir. Bireyin kendisiyle ilgili içsel kaynaklarının neden olduğu stres “psikolojik stres” olarak yorumlanır. Birey yaşamı boyunca çevresinden nasıl davranması ve tepki vermesi gerektiğine dair geri bildirim alacak ve bu geri bildirimlere dayanarak kendi değer yargılarını ve beklentilerini oluşturacaktır. Bireyin değer ve beklentileri gerçeklikle ne kadar tutarlı ve tatmin edici olursa, kişinin stres sürecini yönetmesi o kadar kolay, ancak kendisinden beklentileri değilse kişinin stres sürecini yönetmesi o kadar zorlaşır. Bireyin stres sonucunda ruh hali, düşünce ve davranışlarında meydana gelen değişikliklerin dikkatli bir şekilde incelenmesi, stresle başa çıkmada yardımcı olacaktır (Güçlü, 2001).

Stresle başa çıkma, bireyin içsel ya da dışsal nedenlerle stresi kontrol etmesi ve yönetmesi durumunu ifade etmektedir. Başa çıkmada kişilik özelliklerine odaklanan kişilik yaklaşımları genel olarak savunma mekanizmalarına dayalı psikanalitik kuram ve bağlam

temelli bilişsel-davranışçı yaklaşımları vurgulayan bilişsel etkileşim süreci yaklaşımları olmak üzere üç başlık altında toplanır (Doğru, 2018).

Folkman ve Lazarus'un Stresle Başa Çıkma Modeli

Bu model, 1984 yılında Folkman ve Lazarus tarafından önerilmiştir. Bu modelde stresle başa çıkma, kişinin kendisinden veya çevresinden kaynaklanan strese (duygu ve düşünceler gibi) karşı verdiği bilişsel ve davranışsal mücadelelerin tümünü ifade etmektedir (Türküm, 2002). Folkman ve Lazarus başa çıkma stillerini genel olarak problem merkezli ve duygu merkezli olarak ikiye ayırsalar da bu iki farklı başa çıkma stiline birbirinden bağımsız değil tamamlayıcı olduğunu öne sürmektedirler (Lazarus, 1993).

Problem Merkezli Baş Etme Tarzı

Bu başa çıkma tarzı, bireyin sorun yarattığını ve kendisini rahatsız ettiğini algıladığı olayları ortadan kaldırma ve bu olayların birey üzerindeki etkisini azaltma yönteminin bütünüdür (Türküm, 2002). Problem merkezli başa çıkma stilini kullanan kişiler problemlerden kaçmazlar, bunun yerine onları doğru tanımlarlar ve sebeplerini araştırarak veya yeni çözümler bularak problemlerin üstesinden gelmeye çalışırlar. Bu yaklaşımda birey, problem çözme aşamasında çevreye dönerek stresli durumun kaynağını ve onu çözmenin yollarını bulmaya odaklanır. Bireyler, stresli durumların değiştirilebilecek durumlar olduğunu kabul ettiklerinde problem merkezli başa çıkma yoluna girerler (Doğru, 2018).

Duygu Merkezli Baş Etme Tarzı

Bu başa çıkma tarzı, stres yaratan olaylarla başa çıkma ve bu tür durumların etkilerini en aza indirme yolu olarak savunma mekanizmalarını reddetme, mücadelelerden kaçınma, sorunlardan uzak durma gibi yöntemleri içerir (Türküm, 2002). Duygu odaklı başa çıkma stilleri, bireylerin stresli bir durumu kendi başlarına değiştiremeyeceklerine inandıkları durumlarda kullanılır (Doğru, 2018). Bu başa çıkma yöntemlerini kullanan kişiler, sorunları objektif olarak yorumlamakta zorlanırlar ve uyandırdıkları duyguları dağıtmaya çalışırlar. Bu insanlar sorunun kaynağını anlamak ve çözüm aramak yerine, sorundan kaçmak ya da sorunun yalnızca olumsuz yönlerine odaklanmak gibi işlevsiz çözümlere başvururlar. Duygu odaklı başa çıkma stratejilerini kullanan kişiler, stresin duygusal etkisini azaltmak için çoğunlukla kadercilik ve suçlama gibi yöntemlere başvururlar (Türküm, 2002).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

6 Şubat depremini yaşayan öğretmenlerin stresle başa çıkma tarzlarının analizinin yapılması amacıyla yapılan araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Bu model ile geçmişte veya halihazırda var olan bir durumu tanımlayan ve öğrenmenin oluşmasına ve bireyin istendik davranışı geliştirmesine uygulanan genel bir süreç içerisinde belirlemek mümkün olabilmektedir (Karasar, 2011).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Malatya ilinde bulunan Milli eğitim Bakanlığına bağlı okullarda 2023 yılının Nisan ayında görev yapmakta olan öğretmenlerdir, Araştırmanın örneklemini ise evren içerisinden seçilmiş 200 öğretmendir (Tablo 1).

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerinin Dağılımı

Yaş	n	%
25 ve altı	94	47,00
26-40	72	36,00
41 ve üzeri	34	17,00
Cinsiyet		
Kadın	111	55,50
Erkek	89	44,50
Medeni durum		
Evli	131	65,50
Bekâr	69	34,50
Depremde Ailenizde Can Kaybı var mı?		
Yok	108	54,00
1	57	28,50
2	23	11,50
3 ve üzeri	12	6,00
Ailenizin Yaşadığı Yer		
Deprem Bölgesinde	119	59,50
Deprem Bölgesi dışında	81	40,50
Toplam	200	100,00

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerden %47'si 25 ve altı yaşlarda, %55,5'i kadın, %65,5'i evlidir. Öğretmenlerden %54'ünün 6 Şubat depreminde ailesinde can kaybı yaşanmamıştır. %59,5'inin ailesi deprem bölgesinde aşarken, %40,5'inin ailesi deprem bölgesi dışında bir yerde yaşamaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Folkman ve Lazarus tarafından (1980) geliştirilmiş olan Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin orijinali 66 maddeden oluşurken, Şahin ve Durak (1995) Türkçe geçerlik ve güvenilirliği çalışmasını yaparken ölçeğin 30 madde ve 5 faktörlü halini oluşturmuşlardır. Ölçeğin alt boyutları; İyimser Yaklaşım (İY), Kendine Güvenli Yaklaşım (KGY), Çaresiz Yaklaşım (ÇY), Boyun Eğici Yaklaşım (BEY) ve Sosyal Desteğe Başvurma (SDB) şeklindedir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları; İY'de ,49-,68, KGY'de ,62-,80, ÇY'de ,64-,73, BEY'da ,47-,72, SDB'da ,45-0,47 aralığında bulunurken bizim çalışmamızda sırasıyla ,71; ,74; ,69; ,72; ce ,70 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde SPSS 24.0 istatistiksel veri analiz programı kullanılmıştır. Analizler öncesinde araştırma verilerinin normallik analizi yapılmış ve verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre analizlerde t Testi ve ANOVA Testi kullanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak alınmıştır.

Bulgular

Araştırmada 6 Şubat depremini yaşamış olan öğretmenlerinin deprem süreci sonrasında yaşamış oldukları sonucunda oluşabilecek stresli durumlar ile başa çıkma tarzları sosyodemografik özelliklerine göre incelenmiştir. Yapılan analizler sonrasında aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Stresle Başa Çıkma Tarzları

	KGY	İY	ÇY	BEY	SDB
	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$
25 ve altı	14,21 ± 2,25	10,26 ± 1,25	9,65 ± 2,21	8,78 ± 3,84	9,41 ± 0,78
26-40	13,36 ± 2,49	10,96 ± 2,26	8,25 ± 1,98	7,69 ± 2,98	9,36 ± 1,56
41 ve üzeri	13,78 ± 2,98	10,74 ± 3,00	7,46 ± 3,74	8,64 ± 2,58	9,66 ± 2,01
F	0,985	1,652	1,412	2,001	1,744
p	0,007	0,120	0,044	0,800	0,012

Tabloya göre öğretmenlerin yaşları ile stresle başa çıkma tarzlarından İY, BEY arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmazken ($p>0,05$), diğer alt boyutlar ile öğretmenlerin yaşı arasında istatistiksel olarak anlamlılık bulunmaktadır ($p<0,05$).

Tablo 3. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Stresle Başa Çıkma Tarzları

	KGY	İY	ÇY	BEY	SDB
	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$
Kadın	11,69 ± 1,63	10,96 ± 1,45	9,47 ± 0,08	7,21 ± 2,96	6,86 ± 2,22
Erkek	10,45 ± 1,97	9,45 ± 2,00	8,99 ± 1,47	6,49 ± 3,32	7,21 ± 2,01
t	1,324	1,966	2,410	1,100	1,365
p	0,004	0,031	0,074	0,000	0,002

Tablo 3'e göre öğretmenlerin cinsiyetleri ile stresle başa çıkma alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$).

Tablo 4. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Stresle Başa Çıkma Tarzları

	KGY	İY	ÇY	BEY	SDB
	$\bar{X} \pm Sd.$	$\bar{X} \pm Sd$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$
Evli	10,41 ± 0,67	9,47 ± 0,42	8,41 ± 0,98	6,23 ± 1,22	6,78 ± 0,09
Bekar	9,33 ± 0,78	8,96 ± 1,22	7,35 ± 1,00	6,24 ± 1,39	4,12 ± 1,21
t	2,451	3,852	3,412	3,746	1,846
p	0,011	0,085	0,013	0,001	0,078

Tablo 4'e göre öğretmenlerin medeni durumları ile İY ve SDB arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık mevcut değilken ($p > 0,05$), öğretmenlerin medeni durumları ile KGY, ÇY, BEY arasında istatistiksel olarak anlamlılık mevcuttur ($p < 0,05$).

Tablo 5. Öğretmenlerin Depremde Yakınıını Kaybetme Durumuna Göre Stresle Başa Çıkma Tarzları

	KGY	İY	ÇY	BEY	SDB
	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$
Yok	8,21 ± 0,67	8,77 ± 0,78	7,11 ± 1,32	7,21 ± 0,98	7,62 ± 0,99
1	7,25 ± 0,78	7,89 ± 2,25	6,25 ± 1,45	7,12 ± 1,45	7,45 ± 2,25
2	7,21 ± 0,67	7,65 ± 1,24	6,10 ± 1,41	7,00 ± 2,20	7,01 ± 2,45
3 ve üzeri	7,11 ± 0,67	7,60 ± 1,71	6,01 ± 0,99	6,85 ± 1,65	6,86 ± 2,89
t	4,560	5,789	3,587	4,895	3,479
p	0,000	0,004	0,059	0,034	0,058

Tabloya göre öğretmenlerin depremde yakınıını kaybetme durumu ile ÇY ve SDB puanları arasında istatistiksel olarak anlamlılık bulunmazken ($p > 0,05$), diğer alt boyutlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p < 0,05$).

Tablo 6. Öğretmenlerin Ailesinin Yaşadığı Yere Göre Stresle Başa Çıkma Tarzları

Ailenizin Yaşadığı Yer	KGY	İY	ÇY	BEY	SDB
	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$	$\bar{X} \pm SS$
Deprem Bölgesi dışında	8,74 ± 2,26	8,22 ± 1,32	7,65 ± 1,45	6,47 ± 0,54	7,49 ± 1,69
Deprem Bölgesinde	9,47 ± 1,98	7,21 ± 0,56	6,45 ± 1,99	6,01 ± 0,078	6,48 ± 1,43
t	1,624	2,419	2,111	3,497	1,692
p	0,003	0,070	0,000	0,010	0,008

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin ailelerinin yaşadıkları yer ile stresle başa çıkma alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$).

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Öğretmenler meslekleri gereği sürekli olarak yoğun bir şekilde eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürmektedirler. Bu yoğunluk öğretmenlerde belirli oranda stres oluştururken, 6 Şubat tarihinde yaşanan deprem felaketi öğretmenlerin farklı bir boyutta stres yaşamalarına sebep olmuştur. Araştırmada 6 Şubat depremini yaşayan öğretmenlerin stresle başa çıkma tarzları incelenmiştir.

Öğretmenlerin yaşları ile stresle başa çıkma tarzlarından İY, BEY arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmazken diğer alt boyutlar ile öğretmenlerin yaşı arasında istatistiksel olarak anlamlılık bulunmaktadır. Biber ve arkadaşları (2029) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin yaşları ile KGY, BEY ve İY arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğunu belirlemişlerdir. Ertürk (2020) yaptığı araştırmada öğretmenlerin yaşları ile stresle başa çıkma tarzları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığını belirlemişlerdir. Öğretmenlerin yaşlarının ilerlemesi ile kendilerine olan güvenleri artmakta ve stresle başa çıkma konusunda daha etkili düşünebilmektedirler.

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile stresle başa çıkma alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Çetin (2019) araştırmasında öğretmenlerin cinsiyetleri ile stresle başa çıkma alt boyutlarından boyun eğici ve sosyal destek arama alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlılık bulunduğunu belirlemiştir. Kara ve Gülbahçe (2022) araştırmalarında öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile stresle başa çıkma tarzları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığını belirlemişlerdir. Kadın öğretmenler toplumsal cinsiyet rollerinin de etkisi ile daha korumacı bir yaklaşım içerisinde olarak yaşadıkları stresli durumlarla mücadele etmede daha kapsamlı yaklaşabilmektedirler.

Öğretmenlerin medeni durumları ile İY ve SDB arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık mevcut değilken, öğretmenlerin medeni durumları ile KGY, ÇY, BEY arasında istatistiksel olarak anlamlılık mevcuttur. Çetin (2019) araştırmasında öğretmenlerin medeni durumları ile stresle başa çıkma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Ertürk (2020) araştırmasında öğretmenlerin medeni durumları ile stresle başa çıkma tarzları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğunu belirlemişlerdir. Evli öğretmenlerin stresle başa çıkma ortalama puanları bekar öğretmenlere göre daha yüksek olmuştur. Stresli bir duruma karşı ailenin korunması düşüncesi evli öğretmenlerin stresle başa çıkma tarzlarının daha etkin olmasına sebep olabilmektedir.

Öğretmenlerin depremde yakınıni kaybetme durumu ile ÇY ve SDB puanları arasında istatistiksel olarak anlamlılık bulunmazken, diğer alt boyutlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. 6 Şubat depreminde yakınıni kaybetmeyen öğretmenlerin stresle başa çıkma ortalama puanları yakınıni kaybeden öğretmenlere göre daha yüksek durumdadır. Öğretmenlerin yaşadıkları bu büyük travma onların stresle başa çıkma tarzlarında olumsuz etkilerin oluşmasına sebep olabilmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ailelerinin yaşadıkları yer ile stresle başa çıkma alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Deprem sonrasında diğer bireyler gibi öğretmenler de deprem bölgesinde hızla uzaklaşmışlar, çoğunluğu da ailesinin bulunduğu yerlere gitmişlerdir. Deprem tehlikesinin halen devam ediyor olmasının da etkisi ile ailesi deprem bölgesinin dışında olan öğretmenlerin kendilerini güvende hissetmelerinden dolayı stresle başa çıkma düzeyleri daha yüksek olabilmektedir.

Bu verilere göre araştırmada yaş, cinsiyet, medeni durum, depremde yakını kaybetme, ailenin yaşadığı yer değişkenlerinin öğretmenlerin stresle başa çıkma tarzlarına etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yaşadıkları bu büyük travmayı atlatmaları veya bu travmanın etkilerini en aza indirmeleri için kendilerine psikolojik destek sağlanması yararlı olabilecektir.

Kaynakça

- Akgündüz, S. (2006). *Örgütsel stres kaynaklarının çalışanların iş tatmini üzerindeki etkisi ve banka çalışanları için yapılan bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, 2006
- Akman, S. (2004). Stresin nedenleri ve açıklayıcı kuramlar. *Türk Psikoloji Bülteni*, 10(34-35), 40-56.
- Altıntaş, E. (2014). *Stres yönetimi*. 2. Baskı, Ankara: Anı yayıncılık.
- Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (2013). *Stres ve başa çıkma yolları*. 36. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Biber, K., Cankorur, H., Aydemir, E. A. ve Güler, R. S. (2019). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının stresle başa çıkma tarzları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 32-62.
- Boztürk, P. (2020). *Demografik özelliklerin stres ve performans üzerindeki etkisi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi'nde bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Brouwers, A. ve Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching And Teacher Education*, 16, 239-253
- Canpolat, Ö. (2006). *Çalışanların stres düzeylerini etkileyen faktörler ve iş sağlığı hemşiresinin stres ile baş etmede etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Çakar, T. (2016). Türk imalat sanayinin örgütsel stres faktörlerinin ölçülmesi. *Fırat Üniversitesi Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 28(2), 109-118.

- Çetin, E. (2019). *Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığı ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğru, N. (2018). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluş düzeylerinin stres, başa çıkma tarzları ve sosyal destek değişkenleri bakımından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ertürk, H. (2020). *Öğretmenlerin yalnızlık algıları ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişki (Merkezefendi ve Pamukkale ilçe örneği)*. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Folkman, S. ve Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219–239.
- Güçlü, N. (2001). Stres yönetimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 91 – 109.
- Holmes, T. H. ve Rahe, R. H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research*, (4), 189-194.
- Işıkkhan, V. (2017). *Stres yönetimi: Tükenmişlikten mutluluğa*. Ankara: Nika Yayınevi.
- Kara, F. ve Gülbahçe, A. (2022). Öğretmen adaylarının stresle başa çıkma yolları ve depresyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 84-101.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kocacık, F. ve Gökçaya, V. (2005). Türkiye’de çalışan kadınlar ve sorunları, *C. Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(1), 195-219.
- Kyriacou, C. ve Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: prevalence, sources, and symptoms. *British Journal Of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: a history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1-22.
- Lazarus, R. S. ve Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Meichenbaum, D. (1993). Changing conceptions of cognitive behaviour modification: Retrospect and prospect. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61(2), 202-204.
- Okutan, M. ve Tengilimoğlu, D. (2002). İş ortamında stres ve stresle başa çıkma yöntemleri, bir alan uygulaması. *Gazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 4(3), 15-42.
- Özel, Y. ve Karabulut, A. B. (2018). Günlük yaşam ve stres yönetimi. *Türkiye Sağlık Bilimleri Ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 48-56.

- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2018). *Örgütsel davranış*. Bursa: Ekin Basım Yayın.
- Öztürk, M. ve Türk, A. (2020). Sosyomografik değişkenler ve iş-aile yaşam çatışmasının algılanan iş stresi üzerindeki etkisi, sosyal hizmet kuruluşları örneği, *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 44(1), 187-202.
- Özyıldız, Z. ve Büyükkaya, Z. (2022). Örgütsel stresin a ve b tipi kişilik özellikleri açısından incelenmesi: hemşireler üzerine bir araştırma. *Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi-BÜSBİD*, 7(2), 128-142.
- Paşa, M. ve Kaymaz, K. (2011). *Stres yönetimi*. Bursa: Alfa Aktüel Yayıncılık.
- Sahraç, Ü. (21008). Bir Durumluk akış modeli: stres kontrolü, genel özyeterlik, durumluk kaygı, yaşam doyumu ve akış ilişkileri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 122-144.
- Sarı, E. (2009). Kadınlar İçin Kariyer Gelişiminin Önemi, Uluslararası Disiplinlerarası Kadın Çalışmaları Kongresi (05-07 Mart 2009) Kitabı C: I İçinde; (ss. 65-75), Sakarya Üniversitesi Yayınları, Sakarya.
- Selye, H. (1976). *The stress of life*. New York: Mcgraw-Hill.
- Sızan, B. (2006). *İş başarımını etkileyen örgütsel stres kaynakları ve bir araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Şahin, N. H. ve Durak, A. (1995). Stresle başa çıkma tarzları ölçeği: Üniversite öğrencileri için uyarlanması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(34), 56-73.
- Şeneldir, O. (2022). *Güncel kavramlarla örgütsel davranış; zaman ve stres yönetimi*. İstanbul: Eğitim Yayınevi.
- Tavlı, F. (2016). *Fabrika çalışanlarının stres kaynakları ve stresle başa çıkma tutumlarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tutar, H. (2021). *Kriz ve stres yönetimi*. 5. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Türküm, A. S. (2002). Stresle başa çıkma ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(18), 25-34.
- Yücel, R. (2010). *İş yerinde stres kaynakları yönetimi ve konuya ilişkin bir alan çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

YAYIN ETİĞİ

Toplumsal Eğitim 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. Toplumsal Eğitim 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. Toplumsal Eğitim 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

The Journal of Social Education 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 Journal of Social Education 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 Journal of Social Education 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, ortalı, 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 Yaslı, Kalın

