

TOPLUMSAL EĞİTİM DERGİSİ

Cilt: 2/ Özel Sayı: 1

Ağustos 2023

ISSN: 2822-4973

(Journal of Social Education)

(Volume: 2/ Special Issue: 1 -August 2023)

TOPLUMSAL
EĞİTİM
DERGİSİ



TOPLUMSAL EĞİTİM DERGİSİ

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 DERGİSİ

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- 29)

Elhan BİLGİN Bülent ÖZTÜRK Sibel ÇELİK

Akran Eğitim Modeline Yönelik Öğretmen Tutumları (s. 30- 41)

Şeref KÜÇÜK Ömer KAYIŞ Hüseyin AKTAŞ

Okul Müdür ve Müdür Yardımcılarının Depresyon Düzeyinin Analizi (s. 42- 51)

Faruk KASAPBAŞIOĞLU Ramazan CENGİZ Sevinç CERRAH Mehmet BALIK

Öğretmenlerin Öfke İfade Tarzlarının Değerlendirilmesi (s. 52- 65)

Ersan KIVANÇ Tuncay CANYURT Emin ERYAZGAN Ahmet FIRAT

6 Şubat Depremini Yaşayan Öğretmenlerin Stresle Başa Çıkma Tarzlarının Analizi (s. 66- 81)

Yayın Etiği ve Yazım Kuralları (s. 82- 84)

2010-2020 Yılları Arasında Eğitimin Sorunlarına İlişkin Yapılan Tezlerin İncelenmesi

Mehmet ÖZTÜRK¹ Seyhan CAN ÖZTÜRK²

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 kademe 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 değerlendirmeye çalışılmaktadır. Ancak bu tespitlerin ne ölçüde doğru olduğu, tespitlerin yeterli olup olmadığı ve nihayetinde bu tespitlerin uygulayıcılar tarafından değerlendirmeye 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 ve Erzurum illeri örneği	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 olması önemli işlerin yapılmasını zorlaştırmaktadır.

5.	Zorunlu eğitim sistemi ile birlikte okul yönetiminde yaşanan sorunların incelenmesi	Sıraç BADUR	2014	Devlet tarafından ödenek verilmesi, gerektiğince 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 öğretim süreçlerinden uzak kaldığı belirlenmiştir.
11	Çocuğu engelli olan ailelerin eğitim ile ilgili yaşadıkları sorunların incelenmesi	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.

12	Öğretmen ve yöneticilerin okul yönetimi ve örgütsel iletişimde yaşadıkları sorunların incelenmesi	Fehmi YEŞİLMEN	2016	Eğitim sisteminde nitelik sorunlarının yaşandığı, liyakatsız 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 çözüm önerileri	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 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 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 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 çocukların 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	Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına uyum sürecinde yaşadığı en temel problemin dil sorunudur. Suriyeli öğrenciler okullarında yerli öğretmen, akran ve idareciler ile iletişim kurma noktasında zorlanmaktadır.
8.	Suriyeli mülteci çocukların eğitiminde farklılıklara saygı temelinde sosyal hizmetlerin incelenmesi	Serdar AYKUT	2019	Öğrencilerle yaşanan en önemli sorunların dil ve iletişim sorunları olduğu, okula uyum konusunda sorunların yaşandığı, okul çevresinde yaşayan vatandaşların mültecilere yaklaşımlarının olumsuz olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

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 donanımına 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). *Taşınmalı 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

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.

Keywords: Teacher, Anxiety, Social Anxiety

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.

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 kaygı, sosyal ortamlarda utangaçlık, sosyal beceriksizlik ve bireyin kendi sosyal statüsü, rolü, davranışı vb. Bir şey hakkında rahatsız ve huzursuz hissetmek olarak tanımlanır (Budak, 2003).

Davidson ve Neal'a (2004) göre sosyal kaygı, insanlara ve çevrelerindekiilere karşı irrasyonel, kalıcı, yaşamı sınırlayıcı bir korkudur. Amerikan Psikiyatri Birliği'nin (1994) DSM-IV tanı ölçütlerine göre, sosyal kaygı, "bir veya daha fazla sosyal duruma veya kişinin kendisine, bu Kalıcı korkuya karşı açık ve yoğun bir tepki" olarak tanımlanmaktadır. / Kişinin küçük düşürüleceği veya küçük düşürüleceği bir eylemde bulunur. Kişinin kendisini utandıracak davranışlarda bulunmasından korkması olarak tanımlanır". Birey bu korkunun aşırı ve anlamsız olduğunu bilir ve korktuğu durumdan kaçınmaya çalışır, engelleyemiyorsa yoğun bir kaygı ve ıstırapla ifade eder.

Öte yandan, Beck ve Emery (2006) sosyal kaygıyı, kişinin başkalarının bakışlarını hissedeceğinden ve aşağılanma ve utanmaya yol açacak davranışlar sergilemesinden duyduğu aşırı korku olarak tanımlamıştır. 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 ve düşük benlik saygısı ve düşük benlik saygısına sahiptir, bu da haklarını korumayı zorlaştırır. Dikkate alınma, eleştirilme, aşağılanma veya utandırılma korkusuyla başkalarının önünde bir şey yapma veya konuşma korkusudur (Güleç ve Köroğlu, 1997).

Artı, her zaman bir etki yaratmak, kendini kanıtlamak ve sonsuza kadar mükemmel olmak ister. Sosyal kaygı bazen çok sayıda durumu kapsayacak şekilde genelleştirilebilir ve bazen tek bir durumla sınırlandırılabilir (örneğin, yalnızca topluluk önünde konuşma). Topluluk önünde konuşma veya performans sergileme, bir şey yaparken izlenme, yetkili kişilerle görüşme, hepsi sosyal kaygı içeren durumlardır (Beck ve Emery, 2006; Davidson ve Neal, 2004).

Bu insanlar başkalarına beceriksiz, zayıf veya aptal görüneceklerini düşünürler. Sosyal olarak yemek yemekten, başkalarının önünde yazmaktan, telefon görüşmeleri yapmaktan ve umumi tuvaletleri kullanmaktan endişe ediyorlar. Başkalarının yanında yazarken veya yemek yerken ellerinin titreyeceğinden, konuşurken seslerinin titreyeceğinden, ne konuştuğunu unutacağından ve yüzlerinin kızaracağından korkarlar. Bu durumda başkalarının kendilerini zayıf görüp küçük düşürmelerinden korkarlar. Bu korku nedeniyle başkalarıyla etkileşimi gerektiren durumlardan kaçınmaya çalışırlar (Beck ve Emery,2006).

Sosyal Kaygı

1970'lerin kendi kendine yardım hareketi sırasında, birçok kişi kendi yaşamlarını iyileştirmenin bireylere bağlı olduğuna inanıyordu. Bu süre zarfında, toplumda öz sorumluluk ve öz yeterlilik kavramları gelişti. Önümüzdeki birkaç yıl içinde, psikoloji tıbbi modeli giderek

daha fazla takip etti ve aşırı utangaçlık, sosyal kaygı bozukluğu (SAD) olarak bilinen psikolojik bir bozukluk olarak kavramsallaştırıldı (Heimberg, 2002).

Utangaçlık; duygusal, ani, tepkisel, anlık veya geçici olarak tanımlanan kafa karışıklığıdır. Sosyal Anksiyete; gerilim ve gerilim hali, yaygın bir duygu, uzun ömür ile tanımlanır. Bu faktörler utangaçlık ile sosyal kaygı arasındaki farkı ortaya koymaktadır. Literatürde "sosyal kaygı", "sosyal kaygı" ve "sosyal fobi" terimleri birbirinin yerine kullanılmaktadır. Dolayısıyla bu bölümde bu üç kavram kaynağa ulaşmak için kullanılan formda yazılacaktır. Sosyal kaygının gençlerin günlük yaşamları üzerinde olumsuz ve orantısız bir etkisi olduğu düşünülmektedir. Bu kaygı, sosyal durumlarda başkaları tarafından olumsuz değerlendirilmekten duyulan yoğun korku olarak tanımlanır (Jefferies ve Ungar, 2020; Morrison ve Heimberg, 2013).

Daha yüksek sosyal kaygısı olan insanlar, yabancılarla etkileşimlerinde kendilerini daha az açığa vurma eğilimindedir. Bu, özellikle olumsuz değerlendirme riski yüksek olduğunda, kendini koruma stratejisinin bir parçası gibi görünmektedir (Cuming & Rapee, 2010). Sosyal kaygı, dünyada çok erken yaşlarda ortaya çıkan en yaygın bozukluklardan biridir ve kadınların sosyal kaygı yaşama olasılığı erkeklerden daha fazladır (Asher vd., 2017). Sosyal kaygı genellikle çocukluk ve ergenlik döneminde başlasa da her yaşta ortaya çıkabilir. Sosyal anksiyete bozukluğunun genellikle 13 yaş civarında başlaması beklenir. Bununla birlikte, orijinal semptomlar yetişkinlikte de başlayabilir. Sosyal kaygının başlama yaşı, bireysel farklılıklar, aile öyküsü ve yaşam deneyimleri gibi çeşitli faktörlere bağlıdır (Bittner vd., 2017).

Sosyal kaygının nedeni tam olarak bilinmemekle birlikte birçok 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). Üniversite öğrencilerinde sosyal kaygı veya SAD ile ilgili daha önce birçok çalışma yapılmıştır. Üniversite öğrencileri arasında sosyal kaygı bozukluğunun yaygınlığı nüfusa ve değerlendirme yöntemine göre değişir (Scheiner ve diğerleri, 1992). Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalar, sosyal kaygı oranlarının %9,8 ile %22 arasında değiştiğini göstermektedir (İzgiç vd., 2000).

Bununla birlikte, bazı araştırmalar üniversite öğrencileri arasında sosyal kaygı bozukluğu yaygınlığının %5 ile %20 arasında olduğunu tahmin etmektedir. Dikkat edilmesi gereken nokta, sosyal kaygı genç yetişkinler arasında yaygın bir deneyimdir ve birçok üniversite öğrencisi sosyal kaygı bozukluğu kriterlerini karşılamadan sosyal kaygı geliştirebilir. Bu, sosyal durumlarda normal disfori ile sosyal anksiyete bozukluğunu karakterize eden sosyal durumlardan sürekli ve yoğun korku ve kaçınma arasında ayırım yapmanın önemini vurgular. Sosyal kaygının daha yüksek boyutuna SAD veya sosyal fobi denir. Sosyal fobi (SAB) en yaygın anksiyete bozukluğudur ve BDT'nin SAB için en etkili tedavi olduğu gösterilmiştir (Chapman ve diğerleri, 1995). SAB, beklenmedik durumlara uyum sağlayamama veya esnek olamama dahil olmak üzere benzer bilişsel içerik ve tarzlardan kaynaklanabilecek sosyal değerlendirmelerle ortak korkuları paylaşır (Arlt vd., 2016).

Sosyal fobi, ciddi sakatlığa neden olabilen, ancak neyse ki ilaç ve psikoterapiye yanıt veren, çok yaygın ancak sıklıkla gözden kaçan bir ruhsal bozukluktur. BDT, spesifik

antidepresan tedavisinden bağımsız olarak çoğu hasta için kanıta dayalı bir tedavi seçeneğidir. 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 hiper-yoğunlaşmasına yol açabilir (Iancu vd., 2015). Sosyal fobide korku ve kaçınma, zamanla ciddi şekilde rahatsız edici, zayıflatıcı ve moral bozucu olabilen bir kısır döngü yaratır. Danışanlar genellikle korkularının mantıksız olduğunun farkında olsalar da, korkutucu sosyal durumlarla 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 kaygı bozukluğu sıklıkla birbirinin yerine kullanılır, ancak farklı alanları ve kavramları ifade eder. Sosyal kaygı, sosyal durumlarda huzursuzluk, öz bilinç ve utanç duygularını ifade eder. Bu, birçok insanın 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 uğratar. Bu, onun sosyal durumlardan kaçınmasına veya büyük acılara katlanmasına yol açtı. SAB tanısı konulabilmesi için belirtilerin DSM-5'te (APA, 2013) belirtilen ölçütleri karşılması gerekir. 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 yılında piyasaya sürülmesi, kaygı bozukluklarının sınıflandırılmasında büyük bir etkiye sahiptir (Kupfer, 2022).

Sosyal kaygı bozukluğu, bir kişinin başkaları tarafından yargılanabileceği sosyal durumlardan yoğun bir korku olarak tanımlanır. Kişi olumsuz olarak yargılanmaktan korkar (endişeli, zayıf, aptal, sıkıcı veya nahoş olarak yargılanma korkusu). SAB için tanı ölçütleri, Bilişsel Bozuklukların Teşhis ve İstatistik El Kitabı, Beşinci Baskı (DSM-5)'te verilen ölçütlerle özetlenmiştir. Bazı örnekler şunları içerir: 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 (örneğin, kaygı belirtileri gösterme) (Leichsenring ve Leweke, 2017).

DSM-5 Sosyal Anksiyete Bozukluğu Kriterleri, yalnızca sosyal performans durumlarında kaygı yaşayanlar için "Yalnızca Performans" etiketi içerir. 'Yalnızca tezahür' 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 SAB hastalarının büyük ölçüde aynı olduğunu düşündürmektedir (Bögels ve diğerleri, 2010). DSM-4'ün piyasaya sürülmesinden bu yana yalnızca küçük değişiklikler yapıldı (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 ve diğerleri, 2018). Epidemiyolojik çalışmalarda DSM-5 tanı kriterlerini değerlendiren tam yapılandırılmış bir tanı görüşmesi geliştirilmemiş ve doğrulanmamıştır. Bununla birlikte, DSM-5'te getirilen bazı değişikliklerin SAB 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 evren içerisinde seskisz 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. Ergenler için sosyal kaygı ölçeği 4'ü ilişkisiz olmak üzere toplam 22 sorudan oluşmaktadır. Ölçek 3 faktörlü yapıya sahiptir (Garcia-Lopez ve ark. 2001, Inderbitzen-Nolan ve Walters 2000). ESKÖ'nün geçerlik ve güvenilirliğini belirlemek için ergenler üzerinde yapılan çalışmaların bazılarında yaş aralığının geniş (12-18) tutulduğu bazılarında ise daha dar olduğu (15-18) görülmüştür. Bu çalışmalarda ölçeğin iç tutarlılığının .66 ile .91 arasında değiştiği bulunmuştur (Inderbitzen-Nolan ve Walters 2000, La Greca ve Lopez 1998, La Greca 1999, Storch ve ark. 2004). ESKÖ'nün alt ölçekleri arasında ise, .52 ile .71 arasında değişen korelasyon katsayıları bildirilmiştir (Garcia-Lopez ve ark. 2001, Inderbitzen-Nolan ve Walters 2000, La Greca ve Lopez 1998, Storch ve ark. 2004) (Ek 3).

ESKÖ'nün 3 alt ölçeği Olumsuz Değerlendirilme Korkusu (ODK), Genel Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyuma (G-SKHD) ve Yeni Durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyuma (Y-SKHD). ESKÖ 12-15 yaş arası ergenlere uygulanmaktadır. Ölçekten alınabilecek 18 ile 90 arasında değişmektedir. ESKÖ'yü şimdiki halini geliştiren ve uyarlayan Arzu Aydın ve Serap Tekinsav'dır (Aydın, A. ve Tekinsav-Sütcü, S. 2007).

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 düzeyleri 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 (6,73) olan öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir.

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

Gruplar	Hasarsız		Az Hasarlı		Orta Hasarlı		Ağır Hasarlı		Yıkıldı		t	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

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile sosyal kaygı düzeyleri arasında $p=0,05$ anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlılık bulunmaktadır. Kadınların sosyal kaygı düzeyleri erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir.

Öğretmenlerin medeni durumları ile sosyal kaygı düzeyleri arasında $p=0,05$ anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlılık bulunmaktadır. Evli öğretmenlerin sosyal kaygı düzeyleri bekar öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir.

Öğretmenlerin branş gurupları ile sosyal kaygı düzeyleri arasında $p=0,05$ anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlılık bulunmaktadır. Branş gurubu sayısal olan öğretmenlerin sosyal kaygı düzeyleri branş gurubu sözel olan öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir.

Öğretmenlerin öğrenim durumu ile sosyal kaygı düzeyleri arasında $p=0,05$ anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlılık bulunmamaktadır. Öğrenim durumu lisans olan öğretmenlerin sosyal kaygı düzeyleri öğrenim durumu lisansüstü olan öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir.

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 olan öğretmenlerken, en düşük olanlar ise yaşadıkları yer depremde hasar almamış olanlardır.

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.

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., and Chen, E. Y. (2016). Contributions of cognitive inflexibility to eating disorder and social anxiety symptoms. *Eating Behaviors, 21*, 30-32.
- Asher, M., Asnaani, A., and Aderka, I. M. (2017). Gender differences in social anxiety disorder: A review. *Clinical Psychology Review, 56*, 1-12.
- Aydın, A. ve Tekinsav-Sütücü, S. (2007). Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeğinin (ESKÖ) geçerlilik ve güvenirliğinin incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 14(2)*, 79-89.
- Bacanlı, H. (1999). *Sosyal Beceri Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Beck A, & Emery G. (2006). *Anksiyete Bozuklukları ve Fobiler*. (V. Öztürk, Çev.).İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Bittner, A., Meltzer-Brody, S., and 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., and Voncken, M. (2010). Social anxiety disorder: Questions and answers for the DSM-V. *Depression and Anxiety, 27(2)*, 168-189
- Bruce, T. J., and 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., and 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* (pp. 21–40). The Guilford Press.
- Crome, E., Grove, R., Baillie, A. J., Sunderland, M., Teesson, M., and 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., and 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. & Neale J. M. (2004). *Anormal Psikolojisi* (İ. Dağ, Çev.). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Fuentes-Rodriguez, G., Garcia-Lopez, L. J., and 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.
- Garcia-Lopez LJ, Olivares J, Hidalgo MD ve ark. (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-sp
- Güleç, C ve Köroglu, 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., and Barenboim, D. (2015). Negative and positive automatic thoughts in social anxiety disorder. *Israel Journal of Psychiatry*, 52(2), 129.
- Inderbitzen-Nolan HM, Wolters KS (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., and 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., and Ungar, M. (2020). Social anxiety in young people: A prevalence study in seven countries. *PLoS One*, 15(9).
- Kupfer, D. J. (2022). Anxiety and DSM-5. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 24(1), 9-19
- La Greca LJ, Lopez N (1998) Social anxiety among adolescents: Linkages with peer relations and friendships. *J Abnorm Child Psychol* 26: 83-94.
- Leichsenring, F., and Leweke, F. (2017). Social anxiety disorder. *The New England Journal of Medicine*, 376(23), 2255-2264
- Morrison, A. S., and Heimberg, R. G. (2013). Social anxiety and social anxiety disorder. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 249-274.
- Stein, M. B., and Kean, Y. M. (2000). Disability and quality of life in social phobia: Epidemiology, assessment, and treatment. *Depression and Anxiety*, 11(2), 68-72
- Storch EA, Masia-Warner C, Dent HC ve ark. (2004) Psychometric evaluation of The Social Anxiety Scale for Adolescents and The Social Phobia and Anxiety Inventory for Children: Construct validity and normative data. *J Anxiety Disord* 18: 665-679.

Akran Eğitim Modeline Yönelik Öğretmen Tutumları

Elhan BİLGİN¹

Bülent ÖZTÜRK²

Sibel ÇELİK³

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.

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile akran eğitimine yönelik tutum alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin yaşları ile akran eğitimine yönelik tutum alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin branşları ile akran eğitimine yönelik tutum alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin eğitim durumları ile akran eğitimine yönelik tutum alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. 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

The survey model, which is one of the quantitative research methods, was used in the research conducted to examine the attitudes of teachers towards the peer education model. The

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.

sample of the research is 400 teachers working in schools affiliated to 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 research. SPSS 24.0 statistical data analysis program was used in the analysis of the research data. The level of significance in the analyzes was accepted as $p < 0.05$.

There is a statistically significant difference between the genders of teachers and the sub-dimensions of attitudes towards peer education. There is a statistically significant difference between the ages of the teachers and the sub-dimensions of attitudes towards peer education. There is a statistically significant difference between the branches of teachers and the sub-dimensions of attitudes towards peer education. There is a statistically significant difference between the educational status of teachers and the sub-dimensions of 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 the variables of gender, age, branch, and education level 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 olarak tanımlanmaktadır (Gearheart ve diğerleri, 1992). Akran eğitimi, önemli davranışsal veya akademik kavramları incelemek için daha yüksek performans gösteren öğrencileri daha düşük performans gösteren öğrencilerle eşleştirmek olarak tanımlanır. Ayrıca, Mynard ve Almarzouqi (2006) akran eğitimini basitçe iki öğrencinin birbirlerine yardım ederek ve öğreterek öğrenmesi olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlara ek olarak Vygotsky (1978) akran eğitimini, öğrencilerin birbirlerinin son gelişim alanlarında etkileşim ve yardımlaşma yoluyla bilgi edinmedeki rolü olarak tanımlamıştır. Tüm bu tanımlar dikkate alındığında akran eğitimi ile ilgili pek çok tanım ortaya çıkmakta ve uygulamanın amacına göre farklı adlarla anıldığı görülmektedir. Ancak tüm bunların temeli akran danışmanlığıdır. Akran odaklı literatür taraması; akran danışmanlığı veya akran danışmanı (akran danışmanlığı; akran kolaylaştırıcısı; akran yardımcısı), akran desteği, akran mentor, akran arabuluculuğu, akran eğitimi, akran liderliği) gibi farklı terimler altında karşımıza çıkabilmektedir (Korkmaz, 2010).

Tüm bu hizmetlerin amacı incelendiğinde yapılan iş aynıdır, o da akran odaklı eğitimidir. Akran eğitimi modelinde profesyonel olmayan öğretmenler, benzer sosyal gruplardaki arkadaşların öğrenirken öğretmek öğrenmelerine yardımcı olur. Akran eğitimi, akademik ve bilişsel konularda yardımcı olan bir kaynak gibidir. Hem öğretmenler hem de öğrenciler öğrenmeyi öğrendiklerinde, öğrendikleri konuları da öğrenirler (Korkmaz, 2010). Mazur (1997) akran öğretimini kısa kavramsal sorularla kavramsal öğrenmeyi ve öğrencileri sınıfta aktif tutmayı amaçlayan bir öğretim yöntemi olarak tanımlamıştır. Akran eğitimi ile ilgili yukarıdaki tanımlardan hareketle akran öğretiminin, tüm öğrencilerin hevesini harekete geçiren, kavramsal öğretime ağırlık veren, iletişim becerilerini güçlendiren, kalabalık

ortamlarda rahatlıkla kullanılabilen, grup çalışmasına dayalı aktif bir öğrenme yöntemi olduğu söylenebilir.

Eğitim

Bilginin değerinin sürekli arttığı günümüz dünyasında eğitim kavramları oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Son yıllarda bilim ve teknolojinin hızla gelişmesi, ekonomik, politik ve sosyal alanlardaki değişimler ve bilgi dağıtım kanallarının artması, eğitimin insan hayatında daha önemli hale gelmesine neden olmuştur. Eğitimin amacı, gelecek nesillere toplumsal yaşama uyum sağlamaları için gerekli olan bilgi, beceri, değer ve kuralları aktarmaktır (Çolakoğlu, 2004).

Eğitim, doğumla başlayan ve ölüme kadar devam eden bir faaliyettir. İnsanlar doğdukları andan itibaren diğer canlı ve cansız varlıkların varlığıyla çevrili fiziksel bir çevrede yaşarlar. İnsan yaşamını sürdürebilmek için yaşadığı çevreye uyum sağlamak zorundadır. İnsan yaşadığı çevre ile etkileşime girer ve bu çevreye uyum sağlamak için çeşitli davranışlar, değerler ve kurallar oluşturur (Kangalgil ve Dönmez, 2003).

Ülkeler, gelecekte hayatta kalabilmeleri için çocukların eğitimine önem veriyor. Eğitimi, insanın var olduğu andan itibaren ürettiği bilgiyi, nesilden nesile devam edebilmesi için sonraki nesillere aktarması olarak tanımlayabiliriz. 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 yürütülür. 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 oynar. (Öztürk, 2003).

Akran Eğitimi

Akran eğitimi yaklaşımı, problem çözme, eleştirel düşünme, karar verme, problem çözme gibi birçok beceri alanını kolaylaştıran bir yaklaşım olarak açıklanmıştır (Tan, 2019). Akran eğitimi yaklaşımı, eğitim ve öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. John Dewey'in açıklamasına göre, eğitim etkinlikleri kişisel geçmiş ve gelecek ilişkisini kurmalı, öğrenci merkezli planlanmalı ve eğitim sürecinde bireylerin sorunları çözmesine ve başarıya ulaşmasına rehberlik etmelidir. Bu çözüm üzerinde meslektaşlarıyla birlikte çalışıyor. Sosyal ve psikolojik gelişim ve değişim için bir ortam yaratarak problem çözmeye işbirliği ve akran desteği oluşturmak için toplulukla birlikte çalışılır (Gutek ve Kale, 2011).

Piaget'nin açıklamasına göre öğrencilerin zihinsel ve bilişsel gelişim sürecindeki en önemli faktör, birey ve çevre arasındaki etkileşimdir. Bu etkileşimler sırasında öğrenciler, akademik olarak kendilerinden daha iyi olan akranları veya yetişkinlerle etkileşime girerler. Bireyler, kurulan etkileşimler nedeniyle kritik dönemlerde kavramsal öğrenmeyi gerçekleştireceklerdir (Can, 2009). Bandura'nın açıklamasına göre sosyal öğrenme, öğrenmenin temelidir. Bireylerin kendi kararlarına göre bilgi edinmeyi veya paylaşmayı

seçtikleri bağlam. Oluşturulan bu ortamlarda yaşlıların yaş grubu bir norm değildir. Böylece birey okuyacağı ya da öğreteceği konuları bu ortamlarda ifade ede (Bayrakçı, 2007).

Vygotsky'nin açıklamasına göre bireyin sosyal çevresi bilişsel gelişiminde etkilidir. Çünkü bireyin ilk deneyimi sosyal çevresinden elde edilir. Anne-baba, öğretmen ve akranlar bu sosyal çevrenin içindedirler ve onların acil ihtiyaçları onların ihtiyaçlarını belirler. Bu nedenle bireylerin edindikleri bilgi ve beceriler üzerinde sosyal çevrenin etkisi göz ardı edilemez. Bu dönemde iletişim ve işbirliği faktörleri dikkate alınarak yapılacak uygulama, akran desteği sürecinde bireyin dünyayı keşfetmesini ve algılamasını sağlayacaktır (Özdemir, 2018).

Akran Eğitimi Çeşitleri

Akran eğitimi yöntemi, yaşlar arası akran öğretimi ve akran öğretimi olmak üzere iki öğretim şekli vardır. Akran öğretimi, karşılıklı akran öğretimi olarak da bilinmektedir (Özdemir, 2018).

a) Yaşlar arası akran eğitimi, yurtdışında "yaşlar arası akran eğitimi" olarak adlandırılır. Bu öğretim biçiminde, hem başarılı öğrenciler hem de öğrenme sorunları olan öğrenciler için işe yarar. 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" şeklinde ifade edilmektedir (Demir el, 2013). Bu öğretim şeklini çapraz yaş akran öğretiminden ayıran nokta aynı başarı düzeyi seviyesi ve aynı yaş grubunda karşılıklı olarak etkileşim içerisinde bulunması durumudur (Yardım, 2009). Ayrıca her iki tarafta öğretici ve öğrenen konumunda olabilmektedir.

Akran Eğitimi Yaklaşımının Organizasyonu

Bağlam basamağı

Bu adım, öğrenmenin anlamlı hale gelmesi için günlük yaşamla ilişkilendirilebilen akran eğitiminde duruma dayalı uygulamaların kullanılmasını içerir. 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 basamağı

Akran desteğinin etkinliği için ilgi ve motivasyon, davranışın neyi başarması gerektiği, eğitim sırasında işbirliğinin katkısı gibi hususlar da dahil olmak üzere anlaşılır ve net hedefler belirlemek gerekir. (Yardım, 2009).

Katılımcı seçimi ve eşleştirme basamağı

Bu, akran eğitimi sürecinde öğrenciler ve öğretmenler tarafından araştırmalarda tanımlanan bir adımdır. Bu bölümde hangi tür akran eğitimi yönteminin seçileceği ve kullanılacağı belirlenir. Çünkü bir yaklaşımda hem öğreten hem de öğrenen olabilirken, diğer yaklaşımda öğreten ve öğrenen ayrımı vardır. Bu nedenle katılımcı seçimi ve eşleştirme sürecinde akranlar arasındaki etkileşim çok önemlidir. (Gardner vd., 2001).

Bilgilendirme basamağı

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

Başlama basamağı

Etkinliğin nerede ve ne zaman gerçekleşeceği, görüşme sıklığı, etkinliğin kaç hafta süreceği ve kaç dakika oluşturulacağı ile ilgili konuları içerir. Tüm bunları başarmak için dikkatli bir değerlendirme gerekir. Çünkü olası bir olumsuz durum tüm işi sekteye uğratabilir (Yardım, 2009).

Materyaller basamağı

Akran eğitimi yönteminin uygulanmasında planlama ve 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 uygulanması ve anında geri bildirim verilmesi gerekmektedir (Yardım, 2009).

Gözlem basamağı

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

Değerlendirme basamağı

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

Akran Eğitimi Yaklaşımının Faydaları

Bir akran eğitimi yaklaşımının olumlu etkisinin kaynaklarını ararken, bunun hem öğretmenler hem de öğrenciler için etkili olduğundan emin olun. Bu etkilerin özü aşağıdaki gibidir.

a) Akran eğitiminde öğrenciler arasında karşılıklı diyalogun gerçekleşmesi, öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişmesine vesile olur. 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 gerekir. Sonuç olarak, teknoloji hem öğrenme hem de öğretme için yeni yollar ve araçlarla karakterize edilmiştir. Bu anlamda eğitim sürecine daha etkin bir ortam hazırlayacaktır.

c) Öğretmenlerin akran eğitimi sürecine liderlik etmelerini ve eğitim sürecini değerlendirme ve ustalaşma konusunda eğitim sürecini takip etmelerini kolaylaştırın. Daha etkili gözlem faaliyetleri ve öğretim nedeniyle öğretmenin konumu değişecektir.

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

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

f) Akran eğitimi sırasında ortaklaşa gerçekleştirilen uygulamaları teşekkür ederek paylaşan öğrenciler, bilimsel tartışmalara katılma ve geri bildirimlere dayalı düzeltmeler yapma fırsatı yakalar. 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

Akran desteği eğitiminin olumlu özelliklerinin yanı sıra olumsuz yönleri de bulunmaktadır. Bu yaklaşımda kalite kontrol sürecini sürdürmek geleneksel eğitime göre daha zordur. Öğretmenlerin sınıftaki öğrencileri kontrol etmesi ve başarılarını etkili bir şekilde değerlendirmesi çok çaba gerektirir. Öte yandan işbirlikli araştırmada bazı öğrenci gruplarında “zengin daha da zenginleşiyor” olgusu ortaya çıkmıştır. Örnek olarak, başarılı öğrencileri öne çıkararak ve onları liderlikle güçlendirerek öğrencilerin daha etkili öğrendikleri söylenebilir. Sonuç olarak, akademik olarak başarısız olan öğrenciler başvuru sürecinde olumsuz etkilenmekte ve kendilerini yetersiz hissetmektedirler. Bunun olmasını önlemek için bir denge korunması gerekir. (Kaya, 2013).

Akran eğitimi yönteminin öğretmen ve öğrenciler açısından yararlarının yanı sıra uygulamada karşılaşılabilecek sınırlılıkları ve sorunları da bulunmaktadır. 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 değişim, öğrenme arzusu olmadan gerçekleşemez. 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 yaşanabilir. Düşünceler ve fikirler (Özdemir, 2018).

c) Öğretim elemanı konumundaki öğrenci, eğitim öğretimi sürecinde anlamsal ve kavramsal hatalar ve hatalar yaparsa, bunu öğrenen konumdaki akranlarına iletcek ve sorun yaratacaktır. Bu nedenle bilgilendirme adımında aksaklıklar olacaktır. (Karabulut, 2003).

d) Öğretmen etkili rehberlik ve gözlem yapmazsa, akran eğitimi hedef dışı değerlendirmeye fırsat vermez. 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 gerekir. 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.

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 içerisinde 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

Akran Eğitimi Tutum Ölçeği, öğretmenlerin akran eğitimine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla Özdemir (2018) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 5'li likert tipinde hazırlanmış olup puanlaması; "1-Kesinlikle katılmıyorum", "2-Katılmıyorum", "3-Kararsızım", "4-Katılıyorum" ve "5-Tamamen katılıyorum" şeklinde yapılmaktadır. Ölçek, öğretmenler tarafından doldurulmakta olup, zaman sınırlaması yoktur. Tutum ölçeği, 15 olumlu madde ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Kullanım boyutu 12 maddeden, program içeriği boyutu 3 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten 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

Tablo 2. Öğretmenlerin Akran Eğitimi Tutum Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	\bar{x}	Ss	Min. Değ.	Mak. Değ.	Düzye
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 tutum	3,72	0,55	2,34	5,00	Yüksek

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

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

	f	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 eğitimine 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 eğitimine yönelik tutum alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$)

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

Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
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 eğitimine 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 eğitimine yönelik tutum alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$).

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

		<i>N</i>			<i>t</i>	<i>P</i>
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 eğitimine 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 anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$).

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

		N		<i>t</i>	<i>p</i>	
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 eğitime yönelik tutum alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$).

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile akran eğitime yönelik tutum alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin yaşları ile akran eğitime yönelik tutum alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin branşları ile akran eğitime yönelik tutum alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin eğitim durumları ile akran eğitime yönelik tutum alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin akran eğitime yönelik tutumlarının bütün alt boyutlarda yüksek düzeyde olduğu belirlenmiş, cinsiyet, yaş, branş, eğitim düzeyi değişkenlerinin akran eğitime 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”, Pegem Akademi. Ankara.
- Çolakoğlu T. Sporun Toplumla Yaygınlaştırılması Açısından Okul Sporları. Doktora Tezi. Ankara: Gazi üniversitesi; 2004.

- Demirel, F. (2013). Akran eğitiminin matematik dersinde kullanımının öğrenci tutumu, başarısı ve bilgi kalıcılığına etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Ekşioğlu, A. B. (2007). Akran eğitimi yolu ile anneden anneye emzirme yeterlilik eğitiminin etkisinin belirlenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gardner, R., Cartledge, G., Seidi, B. and 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. and 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
- Gutek, G. L. ve Kale, N. (2011) "Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar", Ütopya Yayınevi, Ankara.
- Kangalgil M. Dönmez B. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Görüşleri (Sivas Örneği), *Milli Eğitim Dergisi* 2003; 159. 20-24.
- Karabulut, Ö. Ö. (2003). Aile planlaması konusunda üniversite öğrencilerinin akran eğitimi etkinliklerinin değerlendirilmesi (Yayımlanmamış 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", Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Korkmaz, M. (2010). İnternet kullanımı konusunda uygulanan akran eğitiminin ergenler üzerindeki etkisi, (Yayımlanmamış 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.
- MEB. *Beden Eğitimi Öğretmen Kılavuzu*. İstanbul: M.E. B. Yayınları; . 1997.
- Mazur, E. (1997). *Peer instruction: A user's manual*, Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Mynard, J. and Almarzouqi, M. (2006) "Investigating peer tutoring", *English Language Teaching Journal*, 60(1), 13-22.

- Özbek O. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Etik İlkeleri ve Bu İlkelere Uyma Düzeyleri. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı; 2003.
- Özcan, O. (2017) “Akran öğretimi yöntemiyle asitler ve bazlar konusunun 12.sınıflarda öğretimi: Bir eylem araştırması”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Özdemir, B. (2018) “Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin akran eğitimine ilişkin tutumları”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tan, E. (2019) “Ortaöğretim 7. sınıf ışık konularında akran öğretiminin uygulanması”, Yayınlanmamış 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”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Okul Müdür ve Müdür Yardımcılarının Depresyon Düzeyinin Analizi

Şeref KÜÇÜK¹

Ömer KAYIŞ²

Hüseyin AKTAŞ³

Öz

Okul müdür ve müdür yardımcılarının depresyon düzeyinin analizi amacıyla yapılan çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni Malatya ilinde bulunan resmi okullarda görev yapmakta olan okul müdür ve müdür yardımcılarınıdır. 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. Araştırmaya katılan Müdür ve Müdür Yardımcılarının cinsiyetleri ile depresyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. müdür ve müdür yardımcılarının medeni durumları ile depresyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. müdür ve müdür yardımcılarının evlerinin hasar durumu ile depresyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. müdür ve müdür yardımcılarının depremden sonra yaşadıkları yer ile depresyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Araştırmaya katılan müdür ve müdür yardımcılarının çoğunluğu hafif ve orta düzeyde depresyon yaşamaktadırlar

Anahtar Kelimeler: Müdür, Müdür Yardımcısı, Depresyon

Analysis of Depression Level of School Principal and Deputy Principals

Abstract

In this study, which was conducted to analyze the depression level of school principals and vice principals, a survey model, one of the quantitative research methods, was used. The universe of the research is school principals and assistant principals working in public schools in Malatya. The sample of the research is 210 principals and assistant principals selected from the universe. Beck Depression Inventory (BDI) was used as a data collection tool in the study.

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.

SPSS program was used in the analysis of the data of the research. The significance level was taken as $p < 0.05$. There is a statistically significant difference between the genders and depression levels of the Principal and Deputy Principals participating in the research. There is a statistically significant difference between the marital status and depression levels of the principals and assistant principals. There is a statistically significant difference between the damage status of the houses of the principals and assistant principals and their depression levels. There is a statistically significant difference between the place where the principal and deputy principals lived after the earthquake and their depression levels. Majority of the principals and vice principals participating in the study experience mild to moderate depression.

Keywords: Director, Deputy Director, Depression

Giriş

Depresyon, bireyin ruh halini, davranış örüntülerini ve dünyaya yönelik algısını farklılaştıran ve bozan bir duygu durum bozukluğudur. Depresyon yaşamın her döneminde karşılaşılabilen ve bütün evreleri içine alan bir duygu durum bozukluğudur (Akçay ve Canat, 1991). Depresyon yaşayan bireylerde uyku bozukluğu, iştah kaybı, konsantrasyon eksikliği, ilgi ve istek düşüklüğü, enerji azalması ve kendine zarar verici davranışlar görülebilmektedir (Karamustafaloğlu ve Yumrukçal, 2011). Depresyon, ruhsal hastalıklar açısından bilinen en eski hastalıklardan bir tanesidir. M.Ö. 4. yüzyılda, depresyon, Hipokrat tarafından melankoli olarak isimlendirilmiş ve depresyondan maniye giden duygu durumlarına değinilerek klinik bir açıklama yapılmıştır (Beck ve Alford, 2009).

Depresyon, bireyin ruhsal anlamda çökkünlük yaşaması ve keder, mutsuz olma, karamsarlık, durgunluk, istek azalması gibi belirtiler göstermesidir (Türkçapar, 2008). İnsanlık tarihi kadar geçmişe sahip olan depresif bozukluğun temelleri Hippocrates'a (M.Ö. 460-357) kadar gitmektedir. "Kara safra" açıklamaları ile başlayan süreç teknolojinin gelişimi ve beyin görüntüleme araçlarının hayatımıza girmesi ile mesafe alınmış olsa da halen tam olarak depresyon etiyojisi aydınlatılamamıştır. Bunun nedenleri arasında bir sendrom oluşu, farklı alt grupları içerisinde barındırması ve çoklu etkenlere sahip olması gösterilebilir (Yemez ve Alptekin, 1998). Depresyonun kesin bir nedeni bulunmamakla birlikte üç farklı etki grubu bulunmaktadır (Köknel, 2002).

Depresyonda genetik yatkınlık bilinmekle beraber bazı durumlar tetikleyici olabilmektedir. Bazı durumlarda ise çevresel şartlar da etki edebilmektedir. Örneğin tek yumurta ikizlerinden birisinin depresyon yaşaması durumunda diğer kardeşte bu durumun yaşanma olasılığı %50 olmaktadır (Türkçapar, 2008). Ya da ağır depresyon yaşayan bir bireyin birinci derece yakınlarının da bu duruma yakalanma sıklığı toplumdaki diğer bireylere göre iki üç kat daha fazla olmaktadır (Mercan, 1999). Depresyona yönelik biyolojik yaklaşım temelinde beynin nörokimyasal bozukluğu görüşü bulunmaktadır. Nörotransmitterlerin beyin içi hücreler arasında haberleşmeyi sağladığı ve bazı nörotransmitterlerin depresyonu ortaya çıkaran yapıda olduğu belirtilmektedir. Depresyon yaşayan bireylerde monamin nörotransmitterlerinden olan serotonin, dopamin ve nöradrenalin seviyesinin, depresyon yaşamayan bireylerden daha düşük olduğu belirtilmiştir (Callahan ve Berrios, 2005).

Stres oluşturan etmenlerle bireylerin karşılaşması durumunda ortaya çıkan tepki zaman içerisinde depresyona neden olan çevresel uyarıcılar ya da olaylar ortadan kalksa bile depresyonun yinelediği görülebilmektedir. Bu da çevresel şartların her zaman devam ettirici neden olmadığını göstermektedir (Mercan, 1999).

Depresyon Tanımı

Dünyada, en yaygın psikolojik sorunlar arasında yer alan ve yapılan araştırmalar doğrultusunda artış göstermeye devam edeceği öngörülen depresyon, bir duygudurum bozukluğu olarak sınıflandırılmaktadır (Işık, 2021). Duygudurum bozuklukları, kişilerin gündelik hayatlarında bir sebep olmaksızın yoğun bir şekilde coşkulu veya çökkün hissetmelerine ve yaşadıkları bu duygudurumlarının işlevselliklerini ciddi derecede ve olumsuz yönde etkilemesine sebep olan bozukluklar olarak tanımlanabilir. Depresyon ise, kişinin fiziksel ve bilişsel enerjisinin azalmasıyla birlikte günlük faaliyetlere ve önceden keyif aldığı durumlara karşı gelişen ilgi kaybının yanı sıra çökkünlük, karamsarlık gibi duyguları deneyimlediği bir duygudurum bozukluğunu ifade eder (Çelik ve Hocoğlu, 2016).

Bu durumların depresyon olarak tanımlanabilmesi için kişinin günlük hayattaki faaliyetlerini yürütme becerisini olumsuz etkilemesi, belli bir süredir var olması ve süreklilik göstermesi gerekmektedir. Hafif, orta ve şiddetli derecede seyredilen depresyon, şiddeti arttıkça kişide kendine zarar verme davranışlarına yol açabileceği gibi bu davranışlar intihara kadar varabilir. Depresyon sözcüğünün kökü olan ‘depress’ kelimesi, kökenini, günümüzdeki kullanım şeklinde ifade ettiği duygu ve durumlara paralel olarak, Latince’de ‘alçakta olmak’ ve ‘bastırmak’ anlamlarını taşıyan ‘depressus’ kelimesinden almaktadır (Çelik ve Hocoğlu, 2016). Depresyon kavramının ortaya çıkışının, antik çağlarda geçen öykülerde ve efsanelerde depresyon benzeri durumların betimlenmesiyle birlikte milattan önceki yıllara dayandığı görülmektedir (Yalvaç, 2012).

Duygudurum bozuklukları, melankoli ve mani gibi terimler ise ilk kez Yunan ve Romalı hekimler tarafından kullanılmıştır (Konus, 2019). Bu hekimler duygu durumu etkileyen ve duygularda kararmalara yol açan, Satürn etkisi ve karaciğerden salgılanan safra gibi durumlardan bahsetmiştir (Konus, 2019). M.Ö. 400’lü yıllarda ise Hipokrat, durgunluk, isteksizlik, ilgisizlik, uykusuzluk, kaygı, yetersizlik ve intihar gibi düşüncelerin karasevdalı kişilik yapıları ve mizaçlarının yanı sıra karaciğer ve safra bozukluklarından kaynaklandığını belirtmiştir ve bu durumlar için kara safra anlamına gelen melankoli kelimesini kullanmıştır (Yalvaç, 2012). Milattan sonraki yıllarda depresyon ve melankoli gibi kavramlar netlik kazanmaya başlamış, memnun olmama ve insanlardan nefret etmek anlamlarını karşılamak için kullanılmıştır (Konus, 2019).

Depresif belirtiler eski çağlardan beri anlaşılmaya çalışılmış ve çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. 1900’lü yıllara gelindiğinde bu tanımlamalar sistematik bir hal almaya başlamış ve depresyonun 1952 yılında DSM’nin birinci basımında yerini alması ile, tanımı ve tanı kriterleri net bir çerçeve kazanmıştır (Richards, 2011). Günümüzde ise depresyon, DSM’nin son basımı olan DSM-5’te (2013) “Depresyon Bozuklukları” başlığı altında yer almaktadır. Ruhsal bozukluklar ve diğer hastalıkların uluslararası tanımlamasını içeren ICD-10’da ise depresyon, ilgi kaybı, duygusal tepkisizlik, uyku bozukluğu, iştahsızlık, motor aktivitelerde

yavaşlama, kilo kaybı, cinsel istek azlığı ve enerjinin azalması kriterleri ile tanımlanmıştır (Richards, 2011). Ancak, DSM'den farklı olarak ICD-10'da tanı koymak için gereken kriterler daha azdır (Richards, 2011).

Nedenleri

Biyolojik Nedenler

Depresyonun nedenlerinden biyolojik olanlarına göre depresyon kalıtsal olmakta ve aileden geçmektedir. Örneğin biyolojik ebeveynleri depresyon eğiliminde olan evlat edinilmiş çocuklarda depresyonun görülme ihtimali oldukça fazladır (Shapiro, 1997). Dahası, “genetik faktörlerin, yaşamdaki ani ve derin değişmelerin ve çocukluk dönem travmalarının aynı zamanda veya ayrı ortaya çıkarak etkileşim yoluyla depresyona yol açtığı” ifade edilmektedir (Yıldız ve Eliş Yıldız, 2009).

Kişilik Yapısı

Bireylerin kişilik özellikleri onların bazı bozukluklara yatkın olmalarını sağlayabilmektedir. Ancak bu durum belirli bir kişilik özelliğinin tek başına depresyona yol açtığı biçiminde anlaşılmalıdır. Herhangi bir kişilik tipindeki bireyin depresyon geçirebileceği belirtilmektedir (Özmen, Aydemir ve Bayraktar, 1997). Bunun yanı sıra depresyon geçirmeye yatkın kişilerin daha çok diğerlerini kırmamaya çalışan, duyarlı, güçlü sorumluluk duygusuna sahip, yüksek beklentileri olan, onurlarına düşkün, öfkelerini pek belli etmeyen, çabuk üzülen ve içedönük kişiler olduğu anlaşılmaktadır (Öztürk ve Uluşahin, 2004; Doğan, 2000).

Medeni Durum

Depresyon ve medeni durum birbiriyle ilişkili olabilmektedir. Depresyon riski evlenmemiş insanlarda, boşanmış veya dul olan kişilerde evli olanlara oranla daha yüksektir (Lehtinen & Joukamaa, 1994).

Biyokimyasal Nedenler

Biyokimyasal kökenli etmenler kapsamında ayrıca bazı hormon ve nörotransmitterlerin düzeylerinden bahsedilmektedir. Bu açıdan bakıldığında depresyon, beyindeki nörolojik etkinliklerin bozulmasından kaynaklanan ve biyolojik kökeni olan bir bozukluk olarak görülmektedir. Bu kapsamda serotonin, nor-adrenalin ve dopamin gibi maddelerin düzeylerindeki düşüklüğe vurgu yapılmakta ve bu eksikliğin kişiyi yalnızca depresyona değil bazı kaygı bozukluklarına (panik bozukluğu, sosyal fobi, takıntı hastalığı gibi), alkolizme, madde bağımlılığına ve yeme bozukluklarına yatkın hale getirdiği söylenmektedir (Tan, 2014).

Cinsiyete Bağlı Nedenler

Kadın ve erkek arasında depresyon görülme olasılığı birbirinden farklı olduğu çoğu araştırmalar sonucunda saptanmış ve kadınlar erkeklere oranla iki kat daha fazla depresyon durumu gözlenmektedir (Alpert, Maddocks & Rossenbaum, 1994). Depresyonun biyolojik nedenleriyle birlikte, kadınlarda bu kadar yüksek olmasını etkileyen bazı sebepler olduğu düşünülmektedir. Kadınların küçük yaşlarda şiddet görmeleri, aileye bağımlı ve özgürlüğü kısıtlanan bir birey olmaya yönlendirilmeleri, eğitim düzeyinin düşük seviyede olması,

dışlanma, manevi yük ve kadınların birden fazla rollerinin olması gibi sebeplerden dolayı depresyon riski artmaktadır (Noble, 2005).

Yaşam Olayları ve Çevresel Stres Etkenleri

Genel kabule göre depresyonun yalnızca biyolojik nedenlerle açıklanması olanaksızdır. Yalnızca biyolojik nedenlerle ortaya çıkan depresyonlarla karşılaşılmasına karşın psiko-sosyal nedenlere dayalı depresyonlarla da karşılaşılmaktadır. Bir yakının kaybı, ekonomik zorluklar ve iflas, sosyal statüyü sarsan gelişmeler veya onur zedeleyici olaylar da depresyona yol açabilmektedir (Tan, 2014). Öte yandan Yıldız ve Elish Yıldız (2009), yıldırma ve zorbalık mağdurlarının anksiyete, depresyon, alınganlık ve kendinden nefret etme gibi şiddetli psikolojik semptomlar bildirdiklerine işaret eden araştırmalara vurgu yapmaktadır.

Sağlık ve Depresyon

Kişinin fiziksel sağlık problemleri yaşamını olumsuz etkileyeceği için ruhsal olarak kişiyi karamsarlık durumuna itebilir ve depresyon belirtileri gözlenebilir. Bu etmenlerden bazıları; “kafa travmaları, ameliyatlar, çeşitli enfeksiyon hastalıkları, kafa içi herhangi bir oluşum veya çeşitli hastalıklar, gebelik, lohusalık, menopoz dönemi hormon değişiklikleri, tiroid bezi hastalıkları, tiroid hormon bozuklukları, çeşitli kanser türleri” olarak sayılabilir (Alper, 1999).

Depresyonun Belirtileri

Depresyonun Fiziksel Belirtileri

Depresyon, sık tecrübe edilmesi ve kişilerin fizyolojik hareketlerini yerine getirmede bozulmaya neden olması açısından önemli bir halk sağlığı problemidir. Depresyondayken fiziksel belirtilerde yakınmaların olduğu yüzyıllardır bilinen bir gerçektir (Lipowski, 1988). Tıp uygulamalarında psikiyatride sıklıkla ele alınan somatizasyon hakkındaki genel ifadeye göre somatize etmenin depresyon ve anksiyetenin özel bir göstergesi olabileceği yönündedir (Clarke ve Smith, 2000).

Depresyonun fiziksel belirtilerinin en belirgin olanları uyku düzeninde bozulmalar, iştahın azalması, düşük libido hali, hareketlerde yavaşlama veya bozulmalar ve yorgunluğun gözlenmesidir (APA, 1980; Beck ve Alford, 2009; Gülseren, 2004; Wakefield ve diğerleri, 2007). Kişi eğer depresyonda ise; yaşamaktan ve kendisi olmaktan ya da kendisini taşımaktan yorulmuş hissetmektedir (Sayar, 2006). Depresyona eşlik eden rahatsızlıklar da vardır. Bedensel rahatsızlıklardan felç kalma, şeker, Parkinson ve kalp hastalıkları gibi rahatsızlıklar hem depresyonla görülebilir hem de depresyona neden olabilir. Bunun yanında depresyonla görülen psikolojik rahatsızlıklar ise kaygı bozuklukları, obsesyon, şizofreni, yeme bozuklukları ve bazı bağımlılıklardır. Ayrıca depresyon yaşayan hastaların %75’inin aynı anda bir anksiyete bozukluğu da yaşadığı belirtilmiştir (Hirschfeld, 2001; Türkçapar, 2004).

Depresyonun Bilişsel Belirtileri

Kişi depresyondayken günlük işlevselliğinde azalma görülür (Kafes, 2021). Odaklanma, algıda ve karar vermede güçlükler ortaya çıkar (Evren ve Ögel, 2003; Köroğlu, 2006). Depresyondaki kişilerde zihin netliğini kaybeder. Hatırlamada güçlüklerle birlikte

zaman algısında problemler yaşanabilir (Öztürk ve Uluşahin, 2014). Depresyonla gelen suçluluk ve değersizlik duygusu gibi bilişsel işlevlerdeki bozulmalar depresyondaki kişilere intihar düşüncesine sebebiyet verebilir. Depresyondaki kişilerin intihar girişiminde bulunma riskinin oldukça yüksek olduğu belirtilmektedir. Ayrıca depresyonda olup da depresyon kontrol altına alınmadığı için intihar girişiminde bulunulan kişi sayısının, intihar etmeyi başaranlardan daha çok olduğu bilinmektedir (Bertone-Johnson, 2009). Felç ve intihardan dolayı meydana gelen ölümler dikkate alındığında; ilk üçüncü sıradaki hastalık sebebi depresyon olarak gösterilmekte ve depresyonun 2030 yılında ilk sıradaki hastalık olacağı tahmin edilmektedir (Whiteford ve diğerleri, 2013; Murray ve diğerleri, 2013). Depresyonun Duygusal Belirtileri Depresyonda çökkün duygu hali, üzüntü, düşük enerji, ilgi ve zevkin azalması temel duygusal belirtileridir. Bunun yanında kendine güvende azalma, suçluluk duygusunun artması, kendini ayıplama, yalnızlık, hissizleşme, olumsuz düşüncede yoğunlaşma, öz kıyım ve kendine zarar verme ve cezalandırma düşüncelerinin artması gibi durumlar eşlik etmektedir. (APA, 1980; Beck ve Alford, 2009). Yoğun olarak umutsuzluk ve çaresizlik duyguları yaşarlar. Suçluluk duygusu intihar düşüncesine sebebiyet verebilir (Yüksel, 2014).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Okul müdür ve müdür yardımcılarının depresyon düzeyinin analizi amacıyla yapılan b çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Malatya ilinde bulunan resmi okullarda görev yapmakta olan okul müdür ve müdür yardımcılarınıdır. 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 yardımcılarından %65,71'i erkek, %85,71'i evlidir. Araştırmaya katılan okul müdür ve müdür yardımcılarından %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. Depresyon belirtilerinin düzeyini objektif olarak ölçmeyi amaçlayan ve bireylerin tek başlarına doldurabilecekleri 21 maddelik bir ölçektir. Geçerlilik ve güvenilirliği ülkemizde Tegin tarafından 1980 yılında yapılan ölçekten 0-63 arasında değişen puanlar alınır. Tegin (1980) çalışmasında BDÖ'nün geçerlik ve güvenilirlik katsayısı olan Chonbach's Alpha'yı 0.61 olarak belirlemiş ve ölçekten alınan toplam puanın artması ile depresyon düzeyinin artacağını belirlemiştir. BDÖ Cronbach Alpha değeri .88 olarak bulunmuş, bizim çalışmamızda ise .86 olarak hesaplanmıştır. Alınan toplam puan üzerinden; 0-9= minimal depresyon, 10-16= hafif düzeyde depresyon, 17-29= orta düzeyde depresyon, 30-63= şiddetli düzeyde depresyon olarak yorumlanabilmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerinin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak alınmıştır.

Bulgular

Tablo 2. Okul Müdür be 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 yardımcılarından %40,48'i orta düzeyde depresyon yaşarken, %32,86'sı hafif, %20's, minimal, %19,52's,i 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 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 araştırmaya katılan müdür ve müdür yardımcıların 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 araştırmaya katılan müdür ve müdür yardımcıların evlerinin hasar durumu ile depresyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Tablo 6. Müdür ve Müdür Yardımcılarının depremde 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 yardımcıların depremde yaşadıkları yer ile depresyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya katılan Müdür ve Müdür Yardımcılarının cinsiyetleri ile depresyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. müdür ve müdür yardımcıların medeni durumları ile depresyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. müdür ve müdür yardımcıların evlerinin hasar durumu ile depresyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. müdür ve müdür yardımcıların depremde yaşadıkları yer ile depresyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Araştırmaya katılan müdür ve müdür yardımcıların çoğunluğu hafif ve orta düzeyde depresyon yaşamaktadırlar

Kaynakça

- Akçay, G. ve Canat, S. (1991). Ergen kız ve yetişkin kadınlarda depresyonun kognitif açıdan karşılaştırılması. *Ankara Tıp Mecmuası*, 44, 213-220.
- 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.
- 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. ve Alford, B. A. (2009). *Depression: Causes and treatment*. University of Pennsylvania Press.
- Beck, A. T., ve Alford, B. A. (2009). *Depression: causes and treatment (2. baskı)*. 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., ve Berrios, G. E. (2005). *Reinventing depression: A history of the treatment of depression in primary care*. Oxford University.
- Clarke, D. M. ve Smith G. C. (2000). Somatisation. What is it? *Australian Family Physician*, 29, 109-113.
- Çelik, H. F. & Ç. Hocoğlu. (2016). Major Depresif Bozukluk' Tanımı, Etyolojisi ve Epidemiyolojisi: Bir Gözden Geçirme. *Çağdaş Tıp Dergisi*, 6 (1), 51-66.
- 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. (Ed.). (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. Elazığ: Dicle Üniversitesi, Tıp Fakültesi.

- Köknel, Ö. (2002). Depresyon: Ruhsal çöküntü. Altın Kitaplar.
- 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.
- Mercan, S. (1999, Kasım 1). Depresyonun nedenleri nelerdir? <http://www.populermedikal.com/psikiyatri/depresyonneden.asp>
- 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., & Bayraktar, E. (1997). Genel Tıpta Psikiyatrik Sendromlar, Hekimler Yayın Birliği, Ankara.
- Öztürk, O. ve Uluşahin, A., (2014). Ruh Sağlığı ve Bozuklukları 2. İstanbul; Nobel Tıp Kitapları.
- Öztürk, O.,& Uluşahin, A. (2004). Ruh Sağlığı ve Bozuklukları. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- 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
- Türkçapar, H. (2008). Bilişsel Terapi (8. baskı). HYB Yayıncılık.
- Wakefield, J. C., Lorenzo-Luaces, L. ve Lee, J, J. (2007). Taking people as they are: evolutionary psychopathology, uncomplicated depression, and distinction between normal and disordered sadness. Cham: Springer
- 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.,&ElişYıldız, S.(2009). Bullying ve Depresyon Arasındaki İlişki: Kars İlindeki 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

Öz

Öğretmenlerin öfke ifade tarzlarının değerlendirilmesi amacıyla yapılmış olan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2023 yılının Mayıs ayında 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 ile öfke ifade tarzları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. İstatistiksel 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 the anger expression styles of teachers, the survey model, which is one of the quantitative research methods, was used. The sample of

¹ Akçadağ Halk Eğitim Merkezi, Akçadağ/Malatya, farukkasapbasioğlu@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

the researcher consists of 300 teachers working in schools affiliated to the Ministry of National Education in Malatya province in May 2023. In the research, Trait Anger and Anger Expression Style Scale (SÖITS) was used as a data collection tool. SPSS 24.0 statistical data analysis program was used in the analysis of the research data. The significance level was taken as $p < 0.05$ in the analyzes, and the t-test and Anova test were applied to determine the level of significance between the variables. While there was a statistically significant difference between the genders of the teachers and the sub-dimensions of trait anger and anger control, there was no significant relationship in the other sub-dimensions. There is a statistically significant difference between the seniority of the teachers and their anger expression styles. There is a statistically significant difference. Anger control of female teachers is higher than male teachers. Teachers with 5-10 years of seniority can control anger compared to others. It was concluded that the increase in the degree of damage from the 6 February earthquake had a positive effect on teachers' anger control.

Keywords: Teacher, Earthquake, Anger, Anger Expression Style

Giriş

Öfke, daha önce de belirttiğimiz gibi, tüm insanların paylaştığı bir duygudur ve ifade edilme biçimi kişiden kişiye değişir, bu nedenle ifade edilme biçiminden sonra çok önemli olan bir duygudur. Her insan diğerini öfkesini nasıl ifade ettiğine göre yargılar ve yorumlar ve bu nedenle, birbirlerinin öfkelendiklerinde farklı öfke seviyeleri olduğu için sorunlarla karşılaşabilirler. (Batıgün, 2004). İnsanlar doğuştan öfkeyle doğarlar, çocuklukta öfkeye neden olan olay ve durumlar, bireyin bu etkenlere verdiği tepkiler, çocuğun kendisine en yakın yetişkinlerden ve anne babasından öğrendikleri, öfkenin onları taklit ederek ifade etme biçimleri hepsi birer birerdir. Böylece çocuk büyüdüğü ortamda öfkesini sürekli ifade etmenin yanlış olduğunu öğrenir. Çocuk ergenlik dönemine girerken öfkesini kime, nasıl, ne zaman ve nasıl ifade edeceğini öğrenir. (Kulaksızoğlu, 2002).

Bireyler büyüdükçe, birbirlerinin öfkesini aktif olarak gidermenin başka yollarını öğrenirler. Bu "öfke ifadesinin engellenmesi", öfkeyi olumlu bir şekilde ifade etmek, öfkeyi bildirmeyerek bastırmak, öfkeyi fiziksel olarak ifade etmek ve öfkeyi başkalarına kanalize ederek dışsallaştırmaktır. Öfkeli bir bireyin tepkilerini sağlıklı ve olumlu bir şekilde ifade edebilmesi için bireylerin birbirleriyle net cümlelerle konuşması ve açık uçlu sorular sorması ve bu iletişimin öfkesini kontrol ederek sorunlarını çözmeye çalışması gerekir (Üstün ve Yavuzarslan 1995).

Her insana göre farklılık gösteren öfke ifade tarzı, her bireyin kendi "öfke ifade şekli" ne göre analiz edilir ve bu farklılıklar sonucunda da bireyler birbirlerini yanlış anlar ve sorunlar baş gösterir (Batıgün 2004). Öfke duygusu, her bireyde farklı bir şekilde ortaya çıkar. Öfke ifade tarzındaki farklılıklar, bireyin öfkesini içe vurumu, dışa vurumu ve öfkesini kontrol etmesi olarak üç çeşittir (Bostancı vd. 2006).

Öfkesini dışa vuran bireylerde ani ve sözlü/davranışsal tepkiler göstererek öfkelerini etraflarına yani dışarıya aktarırlar ve bu durum kişilerin öfkelerinin yarattığı stresli durumlarıyla uyumsuz olan bir tepkidir. Öfkesini sözlü bir şekilde ifade eden bireyler, argo dil

kullanırlar ve karşılıklarında küfür ederler. Bireyler, birbirlerinin değerlerini anlamadıkları için o değerlerini aşağılar ve şiddet gösterirler. Bu bireyler, streslerini azaltmak için, öfkelerini dışarıya atıp, içlerindeki dışarıya dökmek isterler. Bu durumun sürekliliği, iki kişi arasındaki ilişkinin bozulup, o kişilerin veya kişinin buldukları toplumda artık istenmemelerine neden olmaktadır. Sözlü aşağılama ile öfkelerini dışarıya vuranlar, etraflarındakileri devamlı küçük gördükleri için ve kaba davranışlar sergiledikleri için, buldukları çevreye zarar verirler. Öfkenin dışarıya vurum şeklinde ifade edilmesinde bir diğer tarz ise ağlamaktır. Bu tür dışarıya vurumda birey yüksek bir ses tonuyla ağlayıp bağırır ve öfkesini kusar. Bu durumun sürekliliği de, ikili ilişkileri bozar ve bu şekilde öfkesini dışarıya vuran kişiler, sosyal çevrelerinden dışlanırlar. (Köknel, 1999).

Kişiler karşılıklı olarak güven ortamı yaratıp, birbirlerini eşit ilişki içinde görüp, öfke duygusu üzerine düşünüp, hazırlanır. Ancak öfke hep olumlu bir şekilde kontrol edilemez. Yemek yiyerek, uyuyarak, sigara veya alkol içerek, olayları örtbas ederek ya da ilaç içerek olumsuz olarak da kontrol edilebilir. Öfke bu şekilde kontrol edildiğinde ise kişinin kendisine de çevresine de zarar verebilir (Kuzeyli ve Fadiloğlu, 2005).

Öfke

Psikoloji biliminde öfke kavramı, “tehdit edilme, engellenme, yoksun bırakılma, saldırıya uğrama, kısıtlanma gibi olaylarda hissedilen ve genel olarak bu duruma sebep olan insana yönelik farklı şekillerde saldırgan davranışlarla neticelenebilen bir hayli yoğun olumsuz bir duygu” olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2002). Öfke, insanın istekleri, planları, ihtiyaçlarının engellendiğinde ve adaletsizlik, haksızlık ve kendi kişiliğine yönelik bir tehdit unsuru algılandığında yaşadığı temel duygulardan bir tanesidir. Öfke, insanın kendisini savunabilmesi ve karşıdakini uyarabilmek amacıyla ortaya döktüğü bir duygulanım şeklidir. Öfkenin gösterilme biçimi yıkıcı veya yapıcı bir biçimde olabileceği gibi davranışsal, sözel ya da fiziki bir şekilde olabilir (Kısaç, 1999). Öfke, alelade bir sinirlilik hali veya kızgınlıktan, yoğun öfke durumuna kadar değişebilen duygusal bir durumdur (Balkaya, 2001).

Öfke ve öfke kontrolü ile alakalı literatür incelendiğinde, öfkenin olağan bir hissiyat olduğu, lakin asıl problemin öfkenin dışarıya vurum biçimi olduğu görülmüştür. İncelemeler sonucunda şunu söyleyebiliriz, öfkeyi denetim altına almak mümkündür. Öfke denetimi; tahrik, tahrik edilmeye verilen fiziksel reaksiyon ve öfkenin iyi bir şekilde ifade edilmesi hususunu merkeze almaktadır (Soykan, 2003).

Yapılan bir araştırmada öfke ifade etme biçimi reflectivite (yansıtılan) ve impulsivite (dürtüsel) öfke olarak 2 bölüme ayırılmışlardır. Araştırmaya göre, hissettiği öfkeyi yansıtan insanlar, tehdit edici bir olayla karşı karşıya kaldıklarında ilk yaptıkları şey gösterecekleri tepkiyi kontrol altında tutarak sorunu çözüme kavuşturmaya odaklı bir çözüm arayışı olurken, hissettiği öfkeyi impulsif bir şekilde ifade eden insanlar ise kendilerini tehdit eden bir pozisyon karşısında istemsiz, ani ve şiddetli tepkiler göstermektedirler. Bu sebeple, impulsif tepkiler, yaygara çıkartmak, vurmak, bağırarak gibi fiziksel olarak verilen tepkiler ile bir anda bulunan ortamdaki çekip gitme, kızgınlık hali ve pasif agresif gibi davranışlarla kendini gösteren, uzlaşmacı bir şekilde çözüme ulaşmaya engel olan reaksiyonlardır (Pennebaker, 1991).

Birey öfke hissiyatını doğru bir biçimde yansıtmak maksadındaysa, hissettiği öfke duygusunun otokontrolüne sahip olduğunun bilincinde olmalıdır. Bu bilinçte olan bir birey,

öfkelerini kontrol altına aldıktan sonra öfkesine sebep olan birey ile sakin bir şekilde, duygularını açıkça ifade ederek konuşup sorun çözme yetisinin olması gerekmektedir (Yılmaz, 2004). Deffenbacher ve arkadaşları yıllar boyunca yaptıkları araştırmaları bir araya getirerek insanın hissettiği öfke duygusunun 20 farklı biçimde ifade edilebileceğini ileri sürmüşlerdir (Deffenbacher et al., 1996).

1. Displacement (Yer değiştirme): Birey öfke duygusunu dile getirmek, açıkça söylemek yerine, hissettiklerini başka nesnelere, kişilere ya da kaynaklara yöneltmesidir.

2. Dikkat dağıtma: Bireyin, problemle yüz yüze gelmemek için dikkatini dağıtabileceği etkinliklerle uğraşarak öfkelerini dindirmesidir.

3. Hedefi dışlamak: Bireyin, öfke duyduğu insanı sosyal ortamlarda dışlamaya çalışması, insanları öfke duyduğu kişiye karşı kıskırtması ya da öfke hissiyatının kaynağını kötülemesidir.

4. Pasif agresif sabotaj: Bireyin öfke hissiyatı içinde olduğu kişiden yardımlarını esirgemesi, planlarını sabote etmesi, planlarını engelleyecek biçimde zarar vermektir.

5. Malediction: Bireyin, öfke duygusu hissettiği kişi ile ilgili düşündüklerini 3. kişilere anlatarak ötekileştirmesi.

6. Düzeltmeye yönelik aksiyon: Birey, öfke hissettiği nesne ile problemini çözüme kavuşturabilmek adına davranışlarını değiştirmesidir.

7. Kötü bakış: Bireyin, öfke nesnesine yüz ifadeleri ile öfkelerini belli etmeye çalışması, aşağılayarak bakmasıdır.

8. Öfkenin içe yönelmesi (Eleştirel biçimi): Bireyin öfkelerini ifade etmeyerek bir başkasına müteveccih olumsuz hükümlere varmasıdır.

9. Öfkenin içe yönelmesi (Baskılama biçimi): Bireyin hissettiği öfkeyi kimseye söylemeyerek kendi içinde yaşamasıdır.

10. Sözel baskı- Sözel öfke: Bireyin, öfke hissettiği insana karşı aşağılayıcı kelimelerle, cümlelerle öfkelerini ifade etmesidir.

11. Vücut dili: Bireyin, öfke duygusunu ifade ederken beden dilini, el kol hareketlerini kullanmasıdır.

12. Sözel öfke- Münakaşa: Bireyin, öfke duyduğu insanla yüksek sesle münakaşa etmesidir.

13. Fiziksel şiddet (Bireye yönelik): Öfkenin direkt, kasıtlı bir biçimde insana yönelik itme, tekme atma, tartaklama gibi kaba hareketlerle gösterilmesidir.

14. Sözel saldırı- Sözel Öfke: Bireyin öfke hissettiği nesneye, kişiye hakaret etmesi ya da öfkelerini tehditler savurarak ifade etmesidir.

15. Fiziksel şiddet (Objeye yönelik): Bireyin hissettiği öfkeyi eşyalara zarar vererek, masa tekmeleyerek, duvar yumruklayarak göstermesidir.

16. Öfkenin kontrol edilmesi: Bireyin öfkesinin dışavurumunu engelleyebilmek adına otokontrolünü sağlayıp sabırlı ve sakin tavırlarıdır.

17. Yüz yüze iletişim: bireyin öfke hissettiği insana, aralarındaki problemi çözmek için kendini açık bir şekilde ifade etmesidir.

18. Zaman aşımı: Bireyin öfke hissiyatı geçene kadar öfke nesnesinden uzak kalmasıdır.

19. Öfkenin direkt ifade edilmesi: Bireyin öfke hissettiği insana karşı neler hissettiğini açık açık, direkt ifade etmesidir.

20. Neticeleri değerlendirme: Öfkeyi kontrol altına alarak, hiçbir tepki vermeden, ihtimal dahilinde olan tüm neticeleri zihinsel süreçlerle değerlendirilmesidir (Deffenbacher et al., 1996).

Bilişsel Kurama Göre Öfke

Bilişsel kuram, öfkenin bireyin amaçları ile çelişen olumsuz olay veya durumlardan kaynaklandığını, öfke duygusunun neticesinde agresif davranışlara ait özelliklerin ortaya çıktığını engellenme-saldırganlık hipotezinde öne sürülmüştür (Dilekler ve ark., 2014). Bilişsel kuramlar öfke ve benzeri agresyon ile ilgili duyguların meydana gelmesinde sistematik düşünce hatalarından, bilişsel çarpıtmalardan bahsetmektedirler. Sözü edilen düşünce hataları, aşırı genelleme, kişiselleştirme ya hep ya hiç, etiketleme, hemen sonuca atlama, olayı büyütme veya küçültme. Bilişsel kuramla bireye öfke ile başa çıkması adına görevler verilmektedir. Bu görevlerden birisi, kişinin kendi düşünce hatalarını bulması ve değiştirmesi (Woolfe et al., 2003). Bilişsel-davranışçı kurama göre öfke, bireyin sahip olduğu bilişsel çarpıtmalar neticesinde gelişen bir duygudur. Bu kurama göre, herhangi bir olayda öfke duygusunun ortaya çıkmasının sebebi bireyin kalıp yargıları, şemaları, sistematik düşünce hatalarıdır (Erdoğan, 2020).

Psikanalitik Kurama Göre Öfke

Psikanalitik kuramın öfkeye bakış açısı, doyurulmamış yıkıcı ve cinsel dürtülerin neticesinde bilinçdışı ruhsal çatışmaların bilinç seviyesine çıkarken savunma mekanizmaları yoluyla değişime uğrayabileceği veya değişime uğramayıp kendini direkt saldırganlık olarak da gösterebileceği söylenmektedir (Feindler, 2006). Psikanalitik kurama göre kişinin zorlandığı, baskı altında hissettiği durumlarda geliştirdiği öfke ile ilgili olan savunma mekanizmaları, içe alma, yüceltme, bastırma ve yön değiştirmedir. Kendimize hak gördüğümüzü alamadığımızda ya da önemseydiğimiz bir kişinin ondan beklediklerimizle doğru orantıda davranmadığı zamanlarda yaşadığımız duygu öfkedir (Geçtan, 2019). Sigmund Freud, saldırganlık dürtüsünün kişinin doğumundan itibaren var olduğunu savunmaktadır. Bu sebeple, saldırganlık dürtüsü bir olayın neticesinde ortaya çıkan bir impulsivite değil birey ve iç dünyası ile ilgilidir (Glassman and Hadad, 2018).

Öfkenin işlevleri

Öfke duygusu hem bireyin kendisini, hem çevresini, hem de içinde bulunduğu toplumsal sistemi etkilemektedir (Deffenbacher, 2011). Alan yazın incelendiğinde öfke konusunda ilk

bilimsel çalışmanın 1975 yılında Novaco ile başladığı görülmektedir. Genel olarak öfke olumsuz bir duygu olarak tanımlanmaktadır. Ancak Novaco yaptığı çalışmalar sonucunda öfkenin bireyin yaşamını olumsuz etkilemesinin yanı sıra olumlu yanlarının da olabileceğini belirtmiştir

Öfkenin olumsuz işlevleri

En temel duygularından biri olan öfke hemen hemen her kültürde yıkıcı, tahrip edici bir duygu olarak tanımlanmaktadır. Literatür incelendiğinde öfke duygusunun insan yaşantısı üzerinde birçok olumsuz etkisi olduğu görülmektedir. Doğru yönetilemeyen, inkar edilen veya görmezden gelinerek yok sayılan öfke kişinin kendisi ve çevresi için olumsuz sonuçlar doğurmaktadır (Soykan, 2003). Örneğin kişinin öfkesini kontrolsüzce dışa vurması, saldırganca davranışlar sergilemesi kardiyovasküler rahatsızlıklara neden olabilmektedir (Canary ve ark., 1998; Smith ve ark., 2004). Diğer yandan öfke, kişinin kendine saygı duymaması ve kendini suçlu hissetmesi gibi psikolojik açıdan olumsuz sonuçlar doğurmaktadır (Erkek ve ark., 2006). Baltaş (1984), öfkenin insanları mutsuz ve gergin hissettirdiğini ifade etmektedir. Ayrıca bireyler öfke anında kendilerini doğru şekilde ifade edememekte, problem çözme becerileri konusunda yetersiz kalmaktadırlar (Davila ve Beck, 2002). Bu durum bireylerin toplumsal açıdan sorunlar yaşamasına neden olabilmektedir (Averill, 1983). Diğer yandan öfke anında kişilerde bazı fizyolojik belirtiler görülmektedir. Balkaya ve Şahin (2003) bu belirtileri;

- Normalin üzerinde terleme.
- Yüzün kızarması.
- Vücut ısısında artış.
- Dişlerin sıkılması.
- Yumrukların sıkılması.
- Vücudun bazı kısımlarında seyirmeler.
- Kendini kontrol etmede güçlük.
- Hareket hızında artış.
- El ve ayakta titreme.
- Baş ağrısı ve beyin zonklaması.
- Kasların gerilmesi.
- Nefes kontrolünü sağlamada güçlük çekme şeklinde ifade etmektedirler.

Öfkenin olumlu işlevleri

Engellenme, tehdit algısı, haksızlığa uğrama gibi durumlar sonucunda meydana gelen öfke duygusunun daha çok olumsuz işlevlerinden, kişide ve çevresinde meydana getirdiği tahribattan bahsedilmiş olsa da öfkenin bazı olumlu işlevleri de bulunmaktadır. Vecchio ve O'Leary (2004), çoğunlukla negatif sonuçlara neden olsada öfkenin motivasyonu artırdığını,

hedef belirleme konusunda insanı teşvik ettiğini belirtmektedirler. Öfkenin ardından meydana gelen enerji doğru şekilde kullanıldığında öfke duygusu kişiye fayda sağlamaktadır. Nitekim Kısaç (2005), öfkenin kontrol edildiğinde insanı hedeflerine ulaşma konusunda harekete geçiren sağlıklı bir duygu olduğunu ve bu kişilerin daha başarılı bireyler olduğunu ifade etmektedir. Özellikle ergenlik döneminde yaşanan öfke duygusunun; sorumluluk alma, benliği koruma, sınırları belirleme konusunda bireyi harekete geçirme gibi olumlu işlevlerinin olduğu görülmektedir (Köknel, 1982).

Öfkenin boyutları

Öfke duygusu fizyolojik, bilişsel ve davranışsal olmak üzere üç farklı boyutta sınıflandırılmaktadır (Robins ve Novaco, 1999).

Öfkenin fizyolojik boyutu

Öfke anında insan bedeninde birtakım değişimler meydana gelmektedir. Bu belirtiler öfkenin fizyolojik boyutu kapsamında değerlendirilmektedir (Kısaç, 1999) Öfke anında insan vücudunda;

- Kaşların çatılması.
- Vücut ısısında değişim.
- Ağızda kuruluk hissi.
- Ellerin ve ayakların titremesi.
- Dişlerin sıkılması.
- Nefesi kontrol etmede güçlük.
- Normalin üstünde terleme (Geçtan, 1986).
- Kasların gerilmesi.
- Yumrukların sıkılması.
- Yüzün kızarması.
- Tikler.
- Sözel olarak kendini ifade etmede güçlük (Nazik, 2003).
- Kan basıncının yükselmesi.
- Kalp atış hızında artış şeklinde fizyolojik değişimler gözlemlenmektedir (Kökdemir, 2004).

Öfkenin bilişsel boyutu

Yaşanan bir olay karşısında verilen tepkiler bu olaya atfedilen anlama bağlı olarak kişiden kişiye değişiklik göstermektedir. Olaylara yüklenen anlam ise bireylerin inanç sistemlerinden etkilenmektedir. Bireylerin olaylar karşısında olumlu veya olumsuz düşünce

kalıpları öfkenin bilişsel boyutu kapsamında değerlendirilmektedir (Boman, 2003). Deffenbacher'a (1999) göre, bireyin bir olay karşısında haksızlığa uğradığını düşünmesi, olayla ilgili önyargılı düşünceleri, intikam alma isteği öfkenin bilişsel boyutunu oluşturmaktadır. Benzer bir tanımla bireyin rasyonel olmayan inançları, olumsuz otomatik düşünceleri, yaşanan olumsuz olayı şahsına atfetmesi öfkenin bilişsel boyutu olarak değerlendirilmektedir (Özer 2005).

Öfkenin davranışsal boyutu

İnsan yaşamında en temel duygulardan biri olan öfke duygusunun ardından her birey mizacına ve olayın boyutuna bağlı olarak farklı reaksiyon göstermektedir. Öfkenin ardından kaçınma ya da saldırganlık şeklinde ortaya çıkan reaksiyonlar öfkenin davranışsal boyutu kapsamında değerlendirilmektedir (Robins ve Novaco, 1999). Fiziksel saldırganlık davranışında kişinin bir nevi amacı kendini rahatlatmaktır (Reilly ve ark., 2002). Ancak saldırganlık davranışını sadece fiziksel saldırganlık şeklinde düşünmemek gerekir. Muhatabına küçük düşürücü, kırıcı, aşağılayıcı ithamlarda bulunmak sözel saldırganlık olarak tanımlanmaktadır. Nitekim Cüceloğlu (1987), bazı bireylerin çatışmaya girmemek için öfkesini üstü örtük bir biçimde, sözlü olarak ima ederek karşı tarafa kendisini suçlu hissettirme şeklinde bir yol izleyebildiğini ifade etmektedir. Öfke sonrası bireylerde ağlama, inatlaşma, yeme bozuklukları, madde bağımlılığı, oç alma gibi davranışlar görülebilmektedir (Ankay, 1992). Tanımlamalardan da anlaşılacağı gibi öfkenin ardından gösterilen davranışlar fiziksel ya da sözel olabilmektedir. Ayrıca bu bireylerin yaşadıkları engelleme, tehdit algısı, baskı gibi durumlar karşısında gösterdikleri tepkiler aşırı olabilmektedir (Burger, 2006).

Öfke ifade tarzları

Kişiler öfkelendikleri anda bunu çeşitli şekillerde ifade ederler. Bu ifade şekilleri kişilerin genetik özellikleri, ebeveynlerinin yetiştirme tutumları, yaşadıkları çevrenin özellikleri gibi birçok değişkenden etkilenmektedir. Alan yazın incelendiğinde bireylerin öfke duygusunu; bastırıp engelleyerek içe atma, bastırarak yerin başka nesnelere aktararak dışa atma ya da mantığa bürüne, savunma, inkar mekanizmalarını kullanarak kontrol etme gibi yöntemlerle ifade ettikleri görülmektedir (Özer, 1994). Spielberger ve arkadaşları (1983) öfkenin içe yöneltilmesi, öfkenin dışa yöneltilmesi ve öfkenin kontrol edilmesi şeklinde üç farklı öfke ifade tarzı olduğunu belirtmektedirler.

Öfkenin içe yöneltilmesi

Öfke yaşayan bireyler kimi zaman karşısındakini kaybetme ya da incitme kaygısıyla, kimi zaman ise çevrelerinden alacakları olumsuz tepkiler nedeniyle öfkelerini ifade etmek yerine içe atmayı tercih etmektedirler. Öfkenin içe atılması ile anlık olarak problemin ortadan kalktığı düşünülebilir. Ancak bu şekilde içe atılan öfke duygusuna neden olan asıl problem çözüme ulaşmamakta ve birey kendini suçlama davranışı sergilemektedir (Şakiroğlu, 2015). Kimi zaman ise bireyler öfkelerini uygun şekilde ifade edemedikleri için yok sayma, bastırma yoluna gidebilmektedirler (Özmen, 2006). Karslı (2012) bu şekilde bastırılan veya yok sayılarak görmezden gelinen öfkenin fiziksel ve ruhsal probleme neden olduğunu, ayrıca bireylerin çevresiyle olan ilişkisini olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedir. Bu nedenle bireylerin öfkesini doğru şekilde ifade edebilmeyi öğrenmeleri hem fiziksel ve ruhsal sağlıkları, hem de çevreleriyle olan ilişkileri açısından son derece önem taşımaktadır (Önem, 2010).

Öfkenin uygun bir şekilde ifade edilmesi yerine içe atılması ya da bastırılması şiddet eylemi içermez. Bu nedenle içe atılan öfke, dışa atılan öfkeye göre çok daha az oranda kırgınlığa, kızgınlığa ve düşmanlığa neden olmaktadır (Bridewell ve Chang, 1997). Ancak öfkenin görmezden gelinip bastırılması ya da içe atılması birçok psikosomatik bozuklukların temelini oluşturmaktadır (Goulston ve Goldberg, 2003).

Öfkenin dışa yöneltilmesi

Öfkenin içe atılmasından farklı olarak kimi bireyler sözel ya da davranışsal olarak öfkelerini dışarıya yöneltme yoluna gidebilirler. Dışarıya yöneltme kimi zaman makul bir şekilde, kırıcı ve yıkıcı olmayan sözel ifadelerle olurken kimi zaman sözel ya da fiziksel saldırganlık şeklinde olabilmektedir. Nitekim Navaro (2003), bazı bireylerin küçümseyici ifadeler kullanıp bağırarak bazı bireylerin ise etrafındaki insanlara ya da nesnelere fiziksel şiddet uygulayarak öfkelerini dışarıya aktardıklarını ifade etmektedir. Öfkenin kontrolsüz bir biçimde dışarıya yöneltilmesi anlık olarak rahatlama hissi verebilir. Ancak dışarıya yöneltilen öfke çözüme ulaşmadığında bireyler arasında kırgınlıklara ve ayrılıklara neden olabilmektedir (Öz ve Aysan, 2012). Ayrıca bu durumun alışkanlığa dönmesi halinde bu bireyler hem çalışma hayatlarında hem de sosyal hayatlarında birtakım sorunlarla karşı karşıya gelmektedirler (Campbell, 2004)

Öfkenin kontrol edilmesi

İnsanın en temel duygularından biri olan öfke duygusu denetim altına alınabilir bir duygudur. Bastırılan, görmezden gelinen, sözel ya da fiziksel saldırganlık ile sağlıksız bir şekilde dışarıya yöneltilen öfke duygusu kontrol edilip uygun bir şekilde ifade edildiğinde sağlıklı bir duygu olabilmektedir (Kısaç, 2005). Öfke kontrolü, bireyin insan ilişkilerinde karşılaştığı olumsuzluklar neticesinde sakin kalabilmesi, öfkesini denetleyebilmesi ve kendini uygun bir şekilde ifade edebilmesidir (Starnes ve Peters, 2004). Öfkesini kontrol edemeyen bireyleri kızdırmak oldukça kolaydır ve bu bireyler ‘sinirli’ olarak tanımlanmaktadır (Burger, 2006). İnsan için fiziksel, ruhsal ve sosyal açıdan oldukça önemli olan öfke duygusu belirli teknikler kullanılarak kontrol altına alınabilmekte ve bireyin yaşam kalitesine olumlu yönde etki etmektedir. Ayrıca öfke duygunun yeterince tanınması ve öfkeyi tetikleyen temel nedenlerin bilinmesi öfkenin kontrol edilebilmesi açısından son derece önemli olmaktadır (Kısaç, 2005).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin öfke ifade tarzlarının değerlendirilmesi amacıyla yapılmış olan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2023 yılının Mayıs ayında 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 Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği (SÖ-ÖİTÖ) kullanılmıştır. Ölçeğin orijinal formu Spielberger, Jacobs, Russel ve Crane (1983) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkiye uyarlaması, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Özer (1994) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin geliştirilme aşaması iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm, Spielberger ve arkadaşları tarafından 1980 – 1983 yılları arasında 4'lü likert tipi ve 20 maddelik bir envanter olarak oluşturulmuşken, ikinci bölüme toplam 24 madde daha eklenmiştir. Asıl formun güvenilirlik çalışmasında Cronbach alfa katsayıları (.73-.84) arasında bulunmuştur. Toplam 34 maddeden oluşan ölçekte bireyden kendini en iyi tanımlayan ifadelerden (bireyin kendini tanımlamasıyla ilgili olacak şekilde “Hiç”, “Biraz”, “Oldukça” ve “Tümüyle” birini işaretlemesi istenmektedir. 11, 14, 18, 21, 25, 28, 30 ve 34 no'lu maddelerin puanlarının toplanmasıyla öfke kontrol alt boyut puanları; 13, 15, 16, 20, 23, 26, 27 ve 31 no'lu maddelerin puanlarının toplanmasıyla öfke içte alt boyut puanı; 12, 17, 19, 22, 24, 29, 32 ve 33 no'lu maddelerin puanlarının toplanmasıyla; öfke dışı alt boyut puanı elde edilmektedir. SÖ-ÖİTÖ'deki maddelerde ters puanlama olan herhangi bir madde yoktur. Özer (1994) tarafından yapılan güvenilirlik çalışmalarında sürekli öfke alt boyutunun alfa değerleri α : .67 ile α : .92 arasında, öfke kontrolü alt boyutu alfa değerleri α : .80 ile α : .90 arasında, öfke dışı alt boyutu alfa değerleri α : .69 ile α : .91 arasında ve öfke içte alt boyutunun alfa değerleri ise α : .58 ile α : .76 arasında olduğu belirtilmiştir.

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

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 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 öğretmenlerin kıdemleri ile öfke ifade tarzları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Depremde Görülen Zarara 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 öğretmenlerin 6 Şubat depreminde gördükleri zararın derecesi ile öfke ifade tarzları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

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 ile öfke ifade tarzları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. İstatistiksel 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.

Kaynakça

- Ankay, A. (1992). Ruh sağlığı ve davranış bozuklukları. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Averill, J. R. (1983). Studies on anger and aggression: Implications for theories of emotion. *American psychologist*, 38(11), 1145-1160.
- Balkaya, F., & 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, Ayrı Basım(2)*, 211-220.
- Batıgün, A. D. (2008). İntihar Olasılığı ve Cinsiyet: İletişim Becerileri, Yaşamı Sürdürme Nedenleri, Yalnızlık ve Umutsuzluk Açısından Bir İnceleme. *Türk Psikoloji Dergisi*, 23(62), 65.
- Boman, P. (2003). Gender differences in school anger. *International Education Journal*, 4(2), 71-77.
- Bostancı, N., Çoban, Ş., Tekin, Z., & Özen, A. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Öfke İfade Etme Biçimleri. *Kriz Dergisi*, 14(3), 9-18.
- Budak, S. (2002). *Psikoloji Sözlüğü (2. b.)*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Canary, D. J., Spitzberg, B. H., & Semic, B. A. (1996). The experience and expression of anger in interpersonal settings. In *Handbook of communication and emotion*. USA: Academic Press.
- Cüceloğlu, D. (1987). *İnsan İnsana*. 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
- Del Vecchio, T., & O'Leary, K. D. (2004). Effectiveness of anger treatments for specific anger problems: A meta-analytic review. *Clinical psychology review*, 24(1), 15-34.
- Dilekler, İ., Törenli, Z., & 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 İfade Tarzları ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. İstanbul: Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü/ Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- 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. (1986). İnsan Olmak. İstanbul: Adam Yayıncılık
- Geçtan, E. (2019). İnsan Olmak (17. b.). İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Glassman , W. E., & Hadad, M. (2018). Psikolojide Yaklaşımlar. (H. Kaynak, Çev.) Ankara: Nobel.
- 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. Basım). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kulaksızoğlu, A. (2002). Ergenlik psikolojisi (7. bs). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kuzeyli Yıldırım, Y., & 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.
- 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.
- Pennebaker, J. W. (1991). Inhibition as the Linchpin of Health. J. C. Barefoot, J. M. Siegel, D. Stokols, J. W. Pennebaker, & H. S. Fiedman (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.
- 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.
- Üstün, B. (1995). Yavuzarslan F. Öfkenin gücü. Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi, 2(2).
- Woolfe, R., Dryden, W., & Strawbridge, S. (2003). Handbook of Counseling Psychology (4. b.). London: Sage Publications.
- Yılmaz, N. (2004). Öfke ile Başa Çıkma Eğitiminin ve Grupla Psikolojik Danışmanın Ergenlerin Öfke İle Başa Çıkabilmeleri Üzerindeki Etkileri. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Doktora Tezi.

6 Şubat Depremini Yaşayan Öğretmenlerin Stresle Başa Çıkma Tarzlarının Analizi

Ersan KIVANÇ¹

Tuncay CANYURT²

Emin ERYAZGAN³

Ahmet FIRAT⁴

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.

Öğretmenlerin yaşları ile stresle başa çıkma tarzlarından iyimser yaklaşım boyun eğici yaklaşım arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile stresle başa çıkma alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Öğretmenlerin medeni durumları ile kendine güvenli yaklaşım, çaresiz yaklaşım, boyun eğici yaklaşım arasında istatistiksel olarak anlamlılık mevcuttur. Öğretmenlerin depremde yakınıni kaybetme durumu ile depremde yakınları kaybetme durumları ile çaresiz yaklaşım ve sosyal destek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlılık bulunmamaktadır. Öğretmenlerin ailelerinin yaşadıkları yer ile stresle başa çıkma alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bu verilere göre araştırmada yaş, cinsiyet, medeni durum, depremde yakınıni 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, which is one of the quantitative research methods, was used in the research conducted to analyze the stress coping styles of the teachers who experienced the February 6 earthquake. The sample of the research is 200 teachers working in the schools affiliated to the Ministry of National Education in the province of Malatya in April 2023. Styles of Coping with Stress Scale (SSTS) was used as a data collection tool in the study. SPSS 24.0 statistical data analysis program was used in the analysis of the research data. The level of significance in the analyzes was taken as $p<0.05$.

There is no statistically significant difference between the age of the teachers and the optimistic approach, submissive approach, which is one of the ways of coping with stress. There is a statistically significant difference between the genders of teachers and the sub-dimensions of coping with stress. There is a statistical significance between the marital status of the teachers and the self-confident approach, the helpless approach, the submissive approach. There is no statistically significant difference between teachers' loss of a relative in an earthquake, their loss of relatives in an earthquake, their helpless approach and social support scores. There is a statistically significant difference between the place where teachers' families live and the sub-dimensions of coping with stress. According to these data, it was concluded that the variables of age, gender, marital status, loss of a relative in the earthquake, and the place where the family lived were effective on the teachers' coping styles with stress.

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

Giriş

Stres ve stresle baş etme Hipokrat'ın stresi şimdiki anlamda ama farklı bir isim altında kullandığı söylenmektedir (Akman, 2004). Stres ilk olarak laboratuvar ortamında Selye (1976) tarafından incelenmiştir Selye'nin tanımına göre stres, uyum sağlayan doğal bir süreç olarak ifade edilmekte ve stressiz bir yaşamın pek makul olmayacağını ve belirli bir miktarda stres gerektirdiğini belirtmektedir. Stres motivasyonu artırır ve performansı artırır. Stresin uygun şekilde dozlanmaması durumunda sıkıntıya yol açabileceği belirtilmiştir (Cedoline, 1982). Stresi açıklayan en önemli biyolojik teori olan Selye'nin Genel Adaptasyon Sendromuna göre; tüm organizmalar homeostaz olarak bilinen iç dengelerini korumaya çalışır; vücudun dış strese verdiği tepkiler; bu tepkilerin alarm, direnç ve bitkinlik dönemlerini içerdiği varsayılır (Akman, 2004).

Öğretmen stresi; iş performansından kaynaklanan öfke, kaygı, sinirlilik, hayal kırıklığı veya depresyon gibi hoş olmayan olumsuz duygular olarak tanımlanmaktadır (Kyriacou, 2001). Öğretmenlik mesleğinde stres yaygın olmasına rağmen, yakın zamanda yapılmayan çalışmalarda %20 veya daha fazla öğretmen stresi bulunmuştur (Kyriacou ve Sutcliffe, 1978). Araştırma ayrıca öğretmen stresi ile çok stresli ve bitkin hissetme arasında bir ilişki bulmuştur (Kyriacou & Sutcliffe, 1978). Öğretmenler arasında depresyon ve tükenmişlik mesleki tehlikeyi

yordamaktadır (Beer ve Beer, 1992). Ruh hali ve sağlık, tükenmişlik nedeniyle etkilenir, sinirlilik artar ve ruh sağlığında olası bozulma olur (Capone ve diğerleri, 2019). Öğretmenlerin istifa etmesi fikrinin artmasına da yol açabilir (Brouwers and Tomic, 2000).

Belirli bir düzeyde stres zarar vermez, ancak stres düzeylerinde kademeli bir artış zarar verir. 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 etkileyebilir (Fox, 2021). Vaillant (1995), baş etmeye yönelik kuramsal yaklaşımlar arasında psikanalitik ve bilişsel etkileşim süreci yaklaşımlarının öne çıktığını savunmuştur. 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 kullanılır (Doğru, 2018).

Bilişsel etkileşimli süreç yaklaşımına göre, bireyi stresin olumsuz sonuçlarından korumak için; stresin neden olduğu sorunları değiştirmek ve duyguları düzenlemek için birey ile çevre arasında dinamik bir etkileşim vardır (Lazarus 1993). Lazarus ve Folkman (1984) başa çıkma stillerini “duygu odaklı” ve diğeri “problem odaklı” olarak adlandırılan iki türe ayırmıştır. Problem odaklı başa çıkma stratejileri daha kontrol edilebilir stresörler için kullanılırken, duygu odaklı başa çıkma stratejileri kontrol edilemeyen stresli durumlar için kullanılmaktadır (UCSF, 1998).

Stres Kavramı

İnsanlar bazen hayatlarında karşılaştıkları değişen durumlarla ilgili zorlayıcı durumlar yaşayabilirler. Bu durumlarda, zorlayıcı faktörün olumsuz etkisini en aza indirmeye çalışsalar da, kaynak yetersizliği nedeniyle üstesinden gelemeyebilirler. Yukarıdaki aşılma durumu “stres” olarak tanımlanabilir (Meichenbaum, 1993).

Bireyler, yaşamlarındaki çeşitli değişikliklere farklı tepkiler sergileyerek yeni durumlara karşı direnç geliştirirler. İnsanların değişmeden bir denge halinde yaşadığını varsayarsak, bu dengedeki olumlu ya da olumsuz herhangi bir değişiklik 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 yol açabilecek durumları tespit etmek ve stresle karşı karşıya kalındığında bu durumu olumlu bir şekilde atlatabilmek ve bu durumda üzerine düşünebilmek çok önemlidir. Bu bağlamda önemli bir işlevi vardır (Işıkhan,2017).

Değişen koşulların etkisi strestir. Kendiliğinden gelişen bir süreç olmadığı için kontrol edilmesi zordur. Aynı durumda, bazı insanlar stres yaşarken bazıları yaşamaz. 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:

- İnsanların motivasyonları ve ihtiyaçları değerlendirme seviyeleri
- Bilişsel kaynaklar (benzer veya benzer durumların daha önce yaşanıp yaşanmadığı, kişinin eğitimi, tanık oldukları vb.)

- Stresli durumlarla karşılaşan kişilerin inançları ve algı sistemleri (Baltaş ve Baltaş, 2003). Stres her zaman olumsuz bir durum olmasa da genel açıklama olumsuzluk üzerinedir. Kaygı, korku, sinirlilik, yıkıcılık vb. terimler olarak kabul edilir. Bu terimler, stresin etkilerine verilen tepkilerdir. "Yapıcı iyi stres" denen bir tür olmasına rağmen, genellikle yıkıcı olarak kabul edilir. 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; kişinin kendini rahat ve güvende hissettiği, 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 ederler. Bu değişim alanında öğrenme süreci sistematik olarak ilerletilirse, öğrenme özgüvenden ödün vermeden gerçekleşecektir. Panik bölgesi; bu, 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).

Çalışma, stresin üç aşamaya ayrılabilir olduğu sonucuna varmıştır. "Düşük Stres", "Normal Stres" ve "Aşırı Stres". Düşük ve aşırı stres organizma için çok zararlı sonuçlar doğurabilir. Normal stres düzeyindeki bireyler, karşılaştıkları olaylara uyum sağlamak ve sorunlarla baş edebilmek 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 kavramı da stresin ne kadar sürdüğüne göre kategorize edilir. Stres türü, hem fiziksel hem de psikolojik durumların etkilendiği bir stresli olayı birbiri ardına yaşamayı ifade eden aralıklı kronik stres olarak tanımlanmaktadır (Engin ve ark., 2016). 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 akut stres, ara sıra akut stres, kronik stres ve pozitif ve negatif stres olarak ayrılır (Holmes, 1967):

- Akut Stres: Akut stres, ani, kısa süreli stresi ifade eder. Akut stres en yaygın stres türüdür. 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 tutar. Örneğin trafikte bir sürücü aniden önüne bir yaya çıkınca sinirleniyor.

- **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 açabilir.

Stresin Belirtileri

Kişisel stres birçok kaynaktan gelir. Çevresel faktörler örnek olarak gösterilebilir. 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; duygusal, zihinsel, ruhsal ve fiziksel olmak üzere dört tür semptomla kendini gösterir. Duygusal belirtiler Duygusal belirtiler, davranışsal belirtiler ve psikolojik belirtiler olarak ikiye ayrılır. Duygusal belirtiler arasında endişe veya endişe, depresyon veya hızlı ağlama, ruh halinde hızlı ve sürekli değişiklikler, sinirlilik, sinirlilik, azalmış özgüven, aşırı duyarlılık veya kolayca alınganlık, öfke patlamaları, saldırganlık veya düşmanlık, duygusal tükenme, konuşma güçlüğü, kolayca sinirli duygusal veya artan sigara ve alkol tüketimi gibi psikolojik davranışlar en sık görülen 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 açabilir. 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. (Hiçılmaz, 2020).

Psikolojik Belirtiler

Psikolojik stres algısı genellikle olumsuzdur, bu nedenle psikolojik stres konusunu ele almak önemlidir. Sadece insan davranışını önemli ölçüde etkilemekle kalmaz, aynı zamanda ruhsal bozukluklara veya fiziksel hastalıklara da neden olabilir. Stresin duygusal davranışlar

üzerinde de doğrudan etkileri bulunmaktadır. Psikolojik belirtiler olarak; konsantrasyon güçlükleri, panik, korku ve endişeli olma, kendini yalnız hissetme, depresyon ve çabuk ağlama, bıkkınlık öfke ve düşmanlık hissi, kararsız olma ve eleştirilere tahammülsüzlük, düşük verimlilik ve çok fazla hata yapma, muhakeme gücünün zayıflaması, ruhsal durumun ani değişimler göstermesi, aşırı derecede hayal kurma, saldırganlığın artması, işleri erteleme veya sadece bir işle meşgul olma sıklıkla gözlenmektedir (Özel ve Karabulut, 2018).

Psikolojik stres belirtileri yelpazesi içinde değerlendirilen psikiyatrik belirtiler genellikle tepkiseldir. Zihinsel stres, bir bireyde belirli bir miktarda strese neden olan ve bir şekilde rahatlayan durumları ifade eder, ancak aynı zamanda yeni, alışılmadık veya çözümü önceden bilinmeyen durumlarla uğraşmayı da ifade eder. Bu durumlarda, kısıtlamalar uzun vadede hissedilirken, kısa vadede sert eylemler bağlamında da hissedilir. Karşılaşılan durumun stres olup olmadığına önce zihin karar verir. Buna göre kişi, karar verme sürecinden sonra olayları yorumlar, sınıflandırır ve aslında stresi, kişilik özelliklerine ve çalışma koşullarındaki çevresine göre kendini tanımlayarak tanımlar (Akgündüz, 2006).

Fiziksel Belirtiler

İster uzun ister kısa olsun, bireyin strese karşı ilk tepkisi fiziksel bir tepkidir. Vücut durumuyla baş edemediğinde gözbekleri 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 arasında yüksek tansiyon ve nefes darlığı, mide yanması 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. Uyanıklık döneminde, bir kişi bir stres etkenine maruz kaldığında, kaçınma ve 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 kişi stresle karşı karşıya kaldığında 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, depresyon, anksiyete, madde kötüye kullanımı ve hatta intihar eğilimlerine yol açabilir (Öztürk, 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 gösterebilir. Bu nedenle, stresi inceleyen çalışmaların çoğunda yaşın strese rol oynadığı bilinmektedir (84).

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 ise ekonomik ve sosyal yaşamda yer edinmek, 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 Gökçaya, 2005).

Kişilik

Kişilik, stresin oluşmasında önemli faktörlerden biridir. İnsanın çevresinde olup bitenleri nasıl algıladığı, çevresindeki olaylara nasıl tepki verdiği ve olaylara ne kadar uyum sağladığı kişiliğiyle ilgilidir (90). Bir örgütte çalışanların davranışlarında kişilik ne kadar önemliyse, örgütsel stres faktörlerinden etkilenme o kadar önemlidir. Örneğin, müşterilerle iç içe olan çalışanların iletişim kurması ve etkileşimde bulunması gerekir. İletişim ve etkileşimi tek taraflı olarak belirlemek mümkün olmadığından, yarattıkları stresten kaçınmak da mümkün değildir. Bu nedenle kişilik ile stres arasında yakın bir ilişki vardır (Boztürk, 2020). Kişilik ve stres ilişkisini açıklamak için A tipi kişilik 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 verdikleri söylenir. 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 sağlar (Yücel, 2010).

İşler ve örgütsel yapılar değiştikçe, örgütsel stresin kaynaklarını oluşturan faktörler de değişir. 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 Kırel, 2018). Bir örgütün başarısı ya da başarısızlığı şüphesiz çalışanlarının performansına bağlıdır. Çalışanların başarılı performansı, organizasyonun başarısına yol açacaktır. Bu amaçla örgüt, çalışanların stres faktörlerini doğru bir şekilde değerlendirmeye çalışmalı, stres faktörlerini ortadan kaldırmak veya kontrol altına almak için gerekli önlemleri almalı ve uygulamaya çalışmalıdır. 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 (Özkalp ve Kırel, 2018).

Aşırı iş yükü, çalışan stresinin en önemli kaynaklarından biridir. Sürekli, çok yüksek tempolu ve insan gücünü aşan yorucu bir iş düzeni bir süre sonra dayanılmaz bir hal alabiliyor. 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, 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

Stresle başa çıkmanın yollarını açıklamadan önce, günümüzde çok sık duyduğumuz "stres" kelimesini tanımlamakta fayda var. Türk Dil Kurumu'na göre "zihinsel gerilim" kavramı, bireyin biyolojik ve psikolojik gerilimini ifade eder. Stres, her birey için farklı sonuçlara yol açan sübjektif bir süreçtir (Özdemir, 2021), farkında olmasalar da tüm bireylerin fiziksel, bilişsel ve sosyal alanlarında meydana gelen bir süreçtir. Stres, bireyin günlük rutinini bozan ve kişinin yaşam kalitesini etkileyen uyaranlar nedeniyle oluşur (Güçlü, 2001).

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 (Özdemir, 2021).

Stresle başa çıkma ise basitçe, bireyin içsel ya da dışsal nedenlerle stresi kontrol etmesi ve yönetmesi durumunu ifade etmektedir (Folkman, 2010). 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

Stresle başa çıkma modeli, 1984 yılında Folkman ve Lazarus tarafından önerildi. Bu modelde stresle başa çıkma, kişinin kendisinden veya çevresinden kaynaklanan strese (duygu ve düşünceler gibi) karşı verdiği bilişsel ve davranışsal mücadelelerin tümünü ifade eder (Türküm, 2002). Folkman ve Lazarus başa çıkma stillerini genel olarak problem merkezli ve duygu merkezli olarak ikiye ayırırlar da bu iki farklı başa çıkma stilinin birbirinden bağımsız değil tamamlayıcı olduğunu öne sürmektedirler (Lazarus, 2006).

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 (Folkman ve Lazarus, 1988). Bireyler, stresli durumların değiştirilebilecek durumlar olduğunu kabul ettiklerinde problem merkezli başa çıkma yoluna girerler (Folkman & Lazarus 1980,1985; aktaran 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 (Lazarus, 1993; aktaran Türküm, 2002). Duygu odaklı başa çıkma stilleri, bireylerin stresli bir durumu kendi başlarına değiştiremeyeceklerine inandıkları durumlarda kullanılır (Folkman ve Lazarus 1980,1985; aktaran 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 (Folkman ve Lazarus, 1980)

Yöntem

Araştırmanın Modeli

6 Şubat depremini yaşayan öğretmenlerin stresle başa çıkma tarzlarının analizinin yapılması amacıyla yapılan araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır.

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	

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 Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği (SBTÖ) kullanılmıştır. Stresle başa çıkma tarzları ölçeği Folkman ve Lazarus tarafından 1980 yılında geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenilirliği Şahin ve Durak tarafından yapılmıştır. Cronbach alfa güvenilirlik kat sayısı 0,91 bulunmuştur. Ölçek 30 madde 5 gruptan oluşmaktadır. Bu ölçeğin soruna yönelik etkili yollar ile duygulara yönelik etkisiz yollar olmak

üzere, isimlendirilebilecek iki boyutu vardır. Bu iki boyut “kendine güvenli yaklaşım”, “iyimser yaklaşım”, “çaresiz yaklaşım”, “boyun eğici yaklaşım” ve “sosyal desteğe başvurma” adı verilen beş faktörde yansımaktadır. Soruna yönelik etkili yollar, kendine güvenli yaklaşım, iyimser yaklaşım ve sosyal desteğe başvurma; duygulara yönelik etkisiz yollar ise, çaresiz yaklaşım ve boyun eğici yaklaşımdır. Bu faktörlerin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları, kendine güvenli yaklaşım 0.62-0.80, iyimser yaklaşım, 0.49- 0.68, çaresiz yaklaşım, 0.64-0.73, boyun eğici yaklaşım, 0.47-0.72 ve sosyal desteğe başvurma, 0.45-0.47 olarak belirlenmiştir. Toplam 30 maddeden oluşan, 0-3 arası puanlanan bu ölçekte, sosyal desteğe başvurmanın hesaplanmasında 1. ve 9. maddeler ters puanlanarak hesaplanmaktadır. Her faktöre ait puanlar ayrı hesaplanmakta, toplam puan ise hesaplanmamaktadır. Her faktöre ait sorulardan elde edilen puanlar toplanmakta ve o faktöre ait toplam soru sayısına bölünerek faktöre ait ortalama puan elde edilmektedir. Ölçekten, soruna yönelik etkili yollara sahip kişilerin, kendine güvenli yaklaşım, iyimser yaklaşım ve sosyal desteğe başvurma puan ortalamalarının yüksek, çaresiz yaklaşım ve boyun eğici yaklaşım puan ortalamalarının düşük olması beklenmektedir (Şahin ve Durak, 1995).

Faktörler sırasıyla şöyledir:

- Kendine güvenli yaklaşım (8, 10, 14, 16, 20, 23, 26),
- İyimser yaklaşım (2, 4, 6, 12, 18),
- Çaresiz yaklaşım (3, 7, 11, 19, 22, 25, 27, 28),
- Boyun eğici yaklaşım (5, 13, 15, 17, 21, 24),
- Sosyal desteğe başvurma (1, 9, 29, 30) olarak belirtilmektedir.

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

Tablo 2. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Stresle Başa Çıkma Tarzları

Yaş	Kendine Güvenli Yaklaşım $\bar{X} \pm SS$	İyimser Yaklaşım $\bar{X} \pm SS$	Çaresiz Yaklaşım $\bar{X} \pm SS$	Boyun Eğici Yaklaşım $\bar{X} \pm SS$	Sosyal Destek $\bar{X} \pm SS$
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 iyimser yaklaşım boyun eğici yaklaşım 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

Cinsiyet	Kendine Güvenli Yaklaşım $\bar{X} \pm SS$	İyimser Yaklaşım $\bar{X} \pm SS$	Çaresiz Yaklaşım $\bar{X} \pm SS$	Boyun Eğici Yaklaşım $\bar{X} \pm SS$	Sosyal Destek $\bar{X} \pm SS$
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

Medeni Durum	Kendine Güvenli Yaklaşım $\bar{X} \pm SS$	İyimser Yaklaşım $\bar{X} \pm SS$	Çaresiz Yaklaşım $\bar{X} \pm SS$	Boyun Eğici Yaklaşım $\bar{X} \pm SS$	Sosyal Destek $\bar{X} \pm SS$
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 iyimser yaklaşım ve sosyal destek arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık mevcut değilken ($p>0,05$), öğretmenlerin medeni durumları ile kendine güvenli yaklaşım, çaresiz yaklaşım, boyun eğici yaklaşım arasında istatistiksel olarak anlamlılık mevcuttur ($p<0,05$).

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

Depremde Ailenizde Can Kaybı var mı?	Kendine Güvenli Yaklaşım $\bar{X} \pm SS$	İyimser Yaklaşım $\bar{X} \pm SS$	Çaresiz Yaklaşım $\bar{X} \pm SS$	Boyun Eğici Yaklaşım $\bar{X} \pm SS$	Sosyal Destek $\bar{X} \pm SS$
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 yakınını kaybetme durumu ile çaresiz yaklaşım ve sosyal destek 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	Kendine Güvenli Yaklaşım $\bar{X} \pm SS$	İyimser Yaklaşım $\bar{X} \pm SS$	Çaresiz Yaklaşım $\bar{X} \pm SS$	Boyun Eğici Yaklaşım $\bar{X} \pm SS$	Sosyal Destek $\bar{X} \pm SS$
Deprem Bölgesinde	8,74 ± 2,26	8,22 ± 1,32	7,65 ± 1,45	6,47 ± 0,54	7,49 ± 1,69
Deprem Bölgesi dışında	9,473 ± 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

Öğretmenlerin yaşları ile stresle başa çıkma tarzlarından iyimser yaklaşım boyun eğici yaklaşım arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmazken diğer alt boyutlar ile öğretmenlerin yaşı arasında istatistiksel olarak anlamlılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile stresle başa çıkma alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin medeni durumları ile iyimser yaklaşım ve sosyal destek arasında

istatistiksel olarak anlamlı farklılık mevcut değilken, öğretmenlerin medeni durumları ile kendine güvenli yaklaşım, çaresiz yaklaşım, boyun eğici yaklaşım arasında istatistiksel olarak anlamlılık mevcuttur. Öğretmenlerin depremde yakınıni kaybetme durumu ile çaresiz yaklaşım ve sosyal destek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlılık bulunmazken, diğer alt boyutlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ailelerinin yaşadıkları yer ile stresle başa çıkma alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu verilere göre araştırmada yaş, cinsiyet, medeni durum, depremde yakınıni kaybetme, ailenin yaşadığı yer değişkenlerinin öğretmenlerin stresle başa çıkma tarzlarına etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaynakça

- Akgündüz S. Örgütsel Stres Kaynaklarının Çalışanların İş Tatmini Üzerindeki Etkisi Ve Banka Çalışanları İçin Yapılan Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, T.C. 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. Anı yayıncılık, 2.basım, Ankara.
- Baltaş, A., ve Baltaş, Z. (2013). Stres ve başa çıkma yolları (36. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Beer, J., & Beer, J. (1992). Burnout and stress, depression and self-esteem of teachers. Psychological Reports, 71 (Suppl 3), 1331-1336.
- Boztürk P. Demografik Özelliklerin Stres ve Performans Üzerindeki Etkisi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi'nde Bir Uygulama, Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas, 2020.
- Brouwers, A., & 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 (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Capone, V., Joshanloo, M., & Park, M. S. A. (2019). Burnout, depression, efficacy beliefs, and work-related variables among school teachers. International Journal Of Educational Research, 95, 97-108
- Cedoline, A. J. (1982). Job burnout in public education: symptoms, causes and survival skills. New York: Teacher College Press.
- Çakar T. Türk İmalat Sanayinin Örgütsel Stres Faktörlerinin Ölçülmesi. Fırat Üniversitesi Mühendislik Bilimleri Dergisi, 2016, 28(2): 109-118.

- Doğru, N. (2018). Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluş düzeylerinin stres, başa çıkma tarzları ve sosyal destek değişkenleri bakımından incelenmesi. Yayınlanmış Tez: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Engin, A.O.; Aksakal, İ.; Seven, M.A. ve Sayan, A. (2016). Öğrenme ve Stres Arasındaki İlişki. EKEV Akademi Dergisi, 20(66), 107-128.
- Folkman, S. (2010). Stress, Coping and Hope. *Psycho-Oncology*, 19, 901–908.
- Fox, H. B. (2021). A mixed methods item response theory investigation of teacher well being Available from ProQuest Dissertations & Theses Global; Publicly Available Content Database. (2489349811).
- Güçlü, N. (2001). Stres yönetimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 91 – 109.
- Holmes TH, Rahe RH. The Social Readjustment Rating Scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 1967 (4): 189-194
- Işıkhan, V. (2017). Stres yönetimi: Tükenmişlikten mutluluğa. Ankara: Nika Yayınevi.
- Kocacık F, Gökkaya V. Türkiye’de Çalışan Kadınlar ve Sorunları, C. Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 2005, 6(1): 195-219.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27- 35
- Kyriacou, C. And 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., And 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, Tengilimoğlu D. İş Ortamında Stres ve Stresle Başa Çıkma Yöntemleri, Bir Alan Uygulaması. *Gazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 2002, 4(3): 15-42.
- Özdemir, İ. (2013). Aile yanında yaşayan ve ailesinden ayrı yaşayan üniversite öğrencilerinin algılanan sosyal destek, stresle başa çıkma tarzları, kaygı düzeyleri ve psikolojik belirtiler açısından karşılaştırılması. (Yüksek Lisans Tezi)
- Özel Y, Karabulut A B. Günlük Yaşam Ve Stres Yönetimi. *Türkiye Sağlık Bilimleri Ve Araştırmaları Dergisi*, 2018, 1(1): 48-56.
- Özkalp E, Kirel Ç. Örgütsel Davranış. Ekin Basım Yayın, Bursa, 2018.

- Öztürk M, Türk A. Sosyomografik Değişkenler ve İş-Aile Yaşam Çatışmasının Algılanan İş Stresi Üzerindeki Etkisi, Sosyal Hizmet Kuruluşları Örneği, Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2020; 44(1): 187-202.
- Özyıldız Z, Büyükkaya Z. Örgütsel Stresin A ve B Tipi Kişilik Özellikleri Açısından İncelenmesi: Hemşireler Üzerine Bir Araştırma. Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi-BÜSBİD, 2022, 7(2), 128-142.
- Paşa M, Kaymaz K. Stres Yönetimi. Alfa Aktüel Yayıncılık, Bursa, 2011.
- Sahranç Ü. Bir Durumluk Akış Modeli: Stres Kontrolü, Genel Özyeterlik, Durumluk Kaygı, Yaşam Doymu Ve Akış İlişkileri. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2008, (16): 122-144.
- Sarı E. “Kadınlar İçin Kariyer Gelişiminin Önemi”, Uluslararası Disiplinlerarası Kadın Çalışmaları Kongresi (05-07 Mart 2009) Kitabı Cilt I İçinde; ss. 65-75, Sakarya Üniversitesi Yayınları, Sakarya, 2009.
- Selye, H. (1976). The stress of life. New York: Mcgraw-Hill.
- Sızan B. İş Başarımını Etkileyen Örgütsel Stres Kaynakları ve Bir Araştırma, Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya, 2006.
- Şeneldir, O. (2022). Güncel kavramlarla örgütsel davranış; zaman ve stres yönetimi. İstanbul: Eğitim Yayınevi.
- Tavlı F. Fabrika Çalışanlarının Stres Kaynakları ve Stresle Başa Çıkma Tutumlarının Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2016.
- Tutar, H., (2021). Kriz ve stres yönetimi. Seçkin Yayıncılık, 5.basım, Ankara.
- 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. İş Yerinde Stres Kaynakları Yönetimi ve Konuya İlişkin Bir Alan Çalışması, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2010.

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

Toplumsal Eğitim Dergisi Cilt: 2/ Özel Sayı: 1 – Ağustos 2023 ISSN: 2822-4973

Journal of Social Education Vol: 2 Special Issue: 1 -August 2023 ISSN: 2822-4973