



## İÇİNDEKİLER/CONTENT

**Editörden/Editorial**  
Özden Ölmez Ceylan

**Okul Çalışanlarına Yönelik Saldırıların Etkilerinin İncelenmesi**  
**Examining the Effects of Attacks Against School Staff**  
Fatih Arslan- Erdal Toprakçı 1-21

**Üniversite Öğrencilerinde Bilişsel Duygu Düzenleme ve Baş Etme Yaklaşımlarının**  
**Psikolojik Dayanıklılığı Yordayıcılığı**  
**The Predictive Role of Cognitive Emotion Regulation and Coping on Psychological Resilience**  
**in University Students**  
Zeynep Deniz Yöndem- Emine Tunç- Alperen Yandı 22-36

**İlkokul Müdürlerinin Karar Verme Sürecini Etkileyen Faktörler**  
**Factors Affecting the Decision-Making Process of Primary Schools Principals**  
Osman Ferda Beytekin- Fatih Kılıç 37-54

**COVID-19 Pandemisi Sürecinde Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Yaşadığı Zorluklar**  
**Difficulties Experienced by Teachers in the Distance Education During COVID-19 Pandemic**  
Elif Kavuk- Hasan Demirtaş 55-73

**Kuantum Liderlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması**  
**Quantum Leadership Scale: Validity and Reliability Study**  
Necdet Konan- Sümeyye Mermer 74-86

**Examination of Teacher Candidates' Social Media Addictions and Academic**  
**Procrastination Behaviors According to Various Variables**  
**Öğretmen Adaylarının Sosyal Medya Bağımlılıkları ve Akademik Erteleme**  
**Davranışlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi**  
Mustafa Ersoy- İlhami Arseven 87-105



**Editor/Editor**

Dr.Özden Ölmez Ceylan

**Eş-Editör/Co-Editor**

Dr.Aslı Ağıroğlu Bakır

**Editör Yardımcıları/Editor Assistants**

Dilşad Bakır  
Kübra Nur Özerten

**Dil Editörleri/Language Editors**

Dilşad Bakır  
Esra Solak

**Yazı Ön İnceleme Kurulu**

**The Board of Manuscript Prereview**

Pınar Kızılhan (Ankara University)  
Aysun Akçay Güngör (Ege University)  
Ali İhsan Yanar (Ege University)  
Mustafa Tercan (Ege University)  
Murat Arslan (Ege University)  
Kübra Nur Özerten (Ege University)  
Dilşad Bakır (Ege University)  
Akın Güngör (Ege University)  
Murat Çeçen (Ege University)  
Ayfer Köşker (Ege University)  
Figen Ata Çiğdem (Ege University)  
Simge Dinçer (Ege University)  
Esra Solak (Ege University)  
Ahmet Bulut (Ege University)  
Özlem Zer (Ege University)

**Editör Kurulu/Editorial Board**

Ahmet Duman (Sıtkı Koçman University)  
Mehmet Üstüner (İnönü University)  
Ahmet Üstün (Amasya University)  
Merih Tekin Bender (Ege University)  
Ali Sabancı (Akdeniz University)  
Mesut Saçkes (Balıkesir University)  
Ali Türkoğan (Cumhuriyet University)  
Muhammed Salman (Kastamonu University)  
Aysun Akçay Güngör (Ege University)  
Mustafa Ersoy (Cumhuriyet University)  
Bambang Supriyanto (Atma Jaya University)  
Mustafa Kışoğlu (Aksaray University)  
Dana R. Harwell (West Alabama University)  
Namık Kemal Şahbaz (Mersin University)  
Didem Arlı Koşar (Hacettepe University)  
Nazmiye Çivitci (Pamukkale University)  
Ebru Bozpolat (Cumhuriyet University)  
Necdet Konan (İnönü University)  
Emine Durmuş (İnönü University)  
Nedim Özdemir (Ege University)  
Erdal Toprakçı (Ege University)  
Niyazi Özer (İnönü University)  
Gülçin Oflaz (Cumhuriyet University)  
Osman Ferda Beytekin (Ege University)  
Hakan Demiröz (Sosyal Bilimler University)  
Pınar Kızılhan (Ankara University)  
Hasan Demirtaş (İnönü University)  
Pigga Kesitalo (Saami University)  
Hatice Yıldız (Cumhuriyet University)  
Ramazan Alabaş (Kastamonu University)  
Hilal Yücel (Cumhuriyet University)  
Ruhi Sarpkaya (Adnan Menderes University)  
İclal Dağdeviren (Cumhuriyet University)  
Sadık Yöndem (Abant İzzet Baysal University)  
İkram Çınar (Uludağ University)  
Serkan Buldur (Cumhuriyet University)  
Ioanna Kuçuradi (Maltepe University)  
Sibel Yoleri (Uşak University)  
Kaarina Määttä (Lapland University)  
Thomas McLaughlin (Gonzaga University)  
Kasım Karakütük (Ankara University)  
Uğur Demiray (Anadolu University)  
Kemal Kayıkçı (Akdeniz University)  
Ümit Şahbaz (Mehmet Akif Ersoy University)  
Kathy Cabe Trundle (Ohio State University)  
Vinod Kumar Kanvaria (Delhi University)  
Kemal Altıparmak (Ege University)  
Yılmaz Tonbul (Ege University)  
Ken Reid (Swansea Metropolitan University)  
Yüksel Çırak (İnönü University)  
Linda Noel Batiste (Virginia State University)  
Yüksel Kavak (TED University)  
Lucia Marie Flevars (Ohio State University)  
Zekeriya Kaptan (Cumhuriyet University)  
Mark Geary (Dakota State University)  
Zeynep D.Yöndem (Abant İzzet Baysal University)

ii

**Sayı Hakemleri/Reviewers of the Issue**

Aysun A. Güngör Kağan Güney  
Ayten Eren Artan Mahire Aslan  
Behiye D. Ertaş Mustafa Ersoy  
Büşra Bozanoğlu Nedim Özdemir  
Hilal Kahraman Nazmiye Çivitci  
İhsan Topçu Yılmaz Tonbul

e-upad dört ayda bir yayınlanan ticari olmayan hakemli bir dergidir. Dergide yayınlanan yazılardaki düşünce ve öneriler ile kaynakların doğruluğundan tümüyle yazarlar sorumludur. Yayına kabul edilen makalelerin telif hakları " E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi" aittir.  
e-ijpa is a non-commercial, peer-reviewed, publishing journal three times a year. The authors response from thoughts and suggestions in articles are published on journal and the accuracy of the references. The copyright of articles are accepted for publication, belongs to "e-International Journal of Pedandragogy"

Sahibi: Deniz Toprakçı

## Dizinlenme/Abstracting-Indexing



<https://scholar.google.com/citations?hl=tr&user=fevgVJEAAAAJ>

## ÖN SÖZ

Bilgi paylaştıkça çoğalır, düşüncesiyle hayata geçirilen E- Uluslararası Pedandragoji Dergisi'nin (E-UPAD) ilk sayısından merhaba!

Eğitbilimin Türkiye'den dünyaya açılan penceresi olmak amacıyla yayın hayatımıza başladık. E-UPAD'la eğitimin bilimselleştirilmesine katkı sunmayı, eğitbilimcilerin ortaya koyduğu değerli çalışmaların yaygınlaştırılmasını sağlamayı ve böylece eğitbilimin güçlü sesi olmayı hedefliyoruz. E- Uluslararası Pedandragoji Dergisi'nin adı "yetişkin eğitbilim" ve "çocuk eğitbilim" kavramlarının İngilizcedeki karşılığı olan "pedagoji" ve "andragoji" sözcüklerinin birleşmesiyle oluşturulmuştur. Bu birleşme dergimizin içeriğinin bileşiminin simgesi olarak da görülebilir. Bu noktada dergimizin temelini atan ve "Kuşkusuz öz 'eğitbilim'dir." anlayışıyla bize ışık tutan değerli hocamız Prof. Dr. Erdal Toprakçı'ya katkılarından dolayı teşekkürü bir borç biliriz. Ondan edindiğimiz bu bakış açısıyla dergimizin çatısı altında eğitbilimin tüm dallarını kapsayıcı bir anlayışla yayın hayatımızı sürdürme amacındayız. Böylece farklı alt dallarda oluşan bilgi birikiminin, gelecek nesillere aktararak eğitimin bilimselleşmesine katkı sunmayı umuyoruz.

Bilimin sonsuzluğuna bilginin gücü ile katkı sunacağımız nice sayılara, yıllara...

**E-UPAD Editör Kurulu**

### Editörden

İlk sayımıza bugüne kadar eğitbilime katkı sunan bilim insanlarını saygıyla anarak söze başlamak istiyoruz. Eğitbilim alanının bilgi birikiminin artması amacıyla bu sayıda altı makaleye yer verdik. Bu sayımızda yer alan makalelerden ilki Fatih Arslan ve Erdal Toprakçı'ya ait. Araştırmacılar, "Okul Çalışanlarına Yönelik Saldırıların Etkilerinin İncelenmesi" başlıklı makalelerinde okul çalışanlarının kendilerine yönelik yapılan saldırıların nasıl bir etki yarattığını ortaya çıkarmaya yönelik nitel bir çalışma yapmışlar ve çalışanların psikolojik, sosyal ve mesleki yönden etkilendikleri sonucuna ulaşmışlardır. İkinci olarak "Üniversite Öğrencilerinde Bilişsel Duygu Düzenleme ve Baş Etme Yaklaşımlarının Psikolojik Dayanıklılığı, Yordayıcılığı" başlıklı; Zeynep Deniz Yöndem, Emine Tunç ve Alperen Yandı'ya ait makale yer alıyor. Bu makalede bilişsel duygu düzenleme ve baş etme yaklaşımlarının psikolojik dayanıklılığı yordama gücü test edilmiş ve baş etme yaklaşımlarının duygu düzenlemeye eklendiğinde dayanıklılığı yordama gücünü arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sayımızda üçüncü olarak ilkokul müdürlerinin karar verme sürecinde öğrenci kaynaklı: kurumsal aidiyet ve değer görme; çevresel kaynaklı: sosyoekonomik durum, kültürel etkenler ve fiziki sosyal koşulların etkili olduğu saptamasında bulunan Osman Ferda Beytekin ve Fatih Kılıç'ın "İlkokul Müdürlerinin Karar Verme Sürecini Etkileyen Faktörler" başlıklı makalesi vardır. Diğer bir makalemiz ise içinde olduğumuz zorlu pandemi sürecinin eğitime etkisi ile ilgili. Elif Kavuk ve Hasan Demirtaş'a ait "Covid Pandemisi Sürecinde Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Yaşadığı Zorluklar" başlıklı bu makalede öğretmenlerin yaşadıkları zorlukların başında teknolojik araçlar ve internet bağlantısı açısından yetersizlikler olduğu vurgulanmakta. Beşinci olarak bir ölçek çalışması yer alıyor. Necdet Konan ve Sümeyye Mermer'e ait "Kuantum Liderlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" başlıklı araştırmada yapılan analizler sonucunda okul müdürlerinin kuantum liderlik özelliklerini ölçmede kullanılacak bir ölçek alana kazandırılmıştır. Dergimizin bu sayısında son olarak Mustafa Ersoy ve İlhami Arseven'e ait "Examination of Teacher Candidates' Social Media Addictions and Academic Procrastination Behaviors According to Various Variables" başlıklı makale yer alıyor. Çalışmada, öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılıkları ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkileri çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir.

Bu sayının hazırlanmasında emeği geçen yazarlarımıza ve desteklerini esirgemeyen hakemlerimize teşekkür ederiz.

Bir sonraki sayımızda tekrar buluşmayı diliyoruz.

**Dr. Özden ÖLMEZ CEYLAN**

## PREFACE

Warm greetings from the editorial board of the E-International Pedandragogy Journal (E-IJPA), which was brought to life with the idea that "Knowledge shared is knowledge squared!"

We have started our publication period aiming to be a window to the world from Turkey in the field of the pedandragogy. By E-IJPA, we aim to contribute to the scientificization of education, to disseminate valuable studies of many pedagogues and thus to be the strong voice of pedagogy. The name of the International Journal of E-Pedandragogy was formed by the combination of the words "pedagogy" and "andragogy" in English. This merger can also be seen as the symbol of the composition of our journal's content. At this point, we would like to thank our distinguished teacher Prof. Dr. Erdal Toprakçı, who established the foundation of our journal and shed light on us with his understanding "Undoubtedly, the essence is pedagogy". With this perspective we have acquired, we aim to gather all branches of pedagogy under the roof of our journal E-IJPA. Thus, we hope to contribute to the scientificization of education by transferring the knowledge accumulated in different sub-branches to future generations.

To many numbers and years where we will contribute to the eternity of science with the power of knowledge...

**E-IJPA Editorial Board**

## Editorial

We would like to start our first issue by paying homage to the scientists who have contributed to pedagogy so far. In order to increase the knowledge of the field of pedagogy, we have included six articles in this issue. The first of the articles in this issue belongs to Fatih Arslan and Erdal Toprakçı. The researchers conducted a qualitative study aiming to reveal the effects of the attacks against school staff in their article titled "Examining the Effects of Attacks Against School Staff" and reached the conclusion that the employees were affected psychologically, socially and professionally. Secondly, there is an article by Zeynep Deniz Yöndem, Emine Tunç and Alperen Yandı titled as "The Predictive Role of Cognitive Emotion Regulation and Coping on Psychological Resilience in University Students". In this article, the predictive power of cognitive emotion regulation and coping approaches was tested and it was concluded that when coping approaches were added to emotion regulation, the predictive power of resilience increased. Thirdly in this issue, there is an article by Osman Ferda Beytekin and Fatih Kılıç titled "Factors Affecting the Decision Making Process of Primary School Principals". The results emphasize that the family structure of the students was effective in the decision-making process of primary school principals, and besides, the school environment was affected by cultural values and socio-economic characteristics. Another article is about the impact of the difficult pandemic period we are in on education. In this article titled "Difficulties Experienced by Teachers in The Distance Education During Covid-19 Pandemic" by Elif Kavuk and Hasan Demirtaş, it is emphasized that the main difficulties faced by teachers are the inadequacies in terms of technological tools and internet connection. Fifth, there is a scale study. As a result of the analysis conducted in the research titled "Quantum Leadership Scale: Validity and Reliability Study" by Necdet Konan and Sümeyye Mermer, a scale to be used in measuring the quantum leadership characteristics of school principals was brought to the field. Finally, in this issue of our journal, there is an article titled "Examination of Teacher Candidates' Social Media Addictions and Academic Procrastination Behaviors According to Various Variables" by Mustafa Ersoy and İlhami Arseven. In the study, the relationships between teacher candidates' social media addiction and academic procrastination were examined according to various variables.

We would like to thank our authors who contributed to the preparation of this issue and our referees for their support.

We hope to meet again in our next issue.

**Dr. Özden ÖLMEZ CEYLAN**

## İÇİNDEKİLER/CONTENT

### Editörden/Editorial

**Özden Ölmez Ceylan** i-vi

**Okul Çalışanlarına Yönelik Saldırıların Etkilerinin İncelenmesi**  
Examining the Effects of Attacks Against School Staff

**Fatih Arslan- Erdal Toprakçı** 1-21

**Üniversite Öğrencilerinde Bilişsel Duygu Düzenleme ve Baş Etme Yaklaşımlarının  
Psikolojik Dayanıklılığı Yordayıcılığı**  
The Predictive Role of Cognitive Emotion Regulation and Coping on Psychological  
Resilience in University Students

**Zeynep Deniz Yöndem- Emine Tunç- Alperen Yandı** 22-36

**İlkokul Müdürlerinin Karar Verme Sürecini Etkileyen Faktörler**  
Factors Affecting the Decision-Making Process of Primary Schools Principals

**Osman Ferda Beytekin- Fatih Kılıç** 37-54

**COVID-19 Pandemisi Sürecinde Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Yaşadığı Zorluklar**  
Difficulties Experienced by Teachers in the Distance Education During COVID-19 Pandemic

**Elif Kavuk- Hasan Demirtaş** 55-73

**Kuantum Liderlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması**  
Quantum Leadership Scale: Validity and Reliability Study

**Necdet Konan- Sümeyye Mermer** 74-86

**Examination of Teacher Candidates' Social Media Addictions and Academic  
Procrastination Behaviors According to Various Variables**  
Öğretmen Adaylarının Sosyal Medya Bağımlılığı ve Akademik Erteleme Davranışlarının  
Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

**Mustafa Ersoy- İlhami Arseven** 87-105

# Examining the Effects of Attacks Against School Staff

**Fatih Arslan (Y.L.-Principal)**  
(ORCID: 0000-0003-4119-1387)  
Ministry of National Education

**Prof. Dr. Erdal Toprakçı**  
(ORCID: 0000-0001-9552-9094)  
Ege University

## Abstract

The purpose of this research is to reveal the effects of the attacks on school staff after the attacks on themselves. The research was conducted in the qualitative research type with the case pattern model. In the research, the working group consists of 17 school employees affiliated to the Ministry of National Education in Konak district of Izmir province in the fall semester of the 2019- 2020 academic year. In the study, a semi-structured interview form developed by the researcher and consulted for expert opinion was used to collect data, and face-to-face interviews were conducted with school staff (administrators, teachers, civil servants, and attendants) in order to reveal the factors affected by the school staff after the attacks on them. The obtained data were analyzed by content analysis method. According to the findings of the study, it was seen that violence negatively affected the friendship and kinship relations of school staff in their social environment. It was found that psychologically, it reduced love and respect towards themselves in school staff, increased anxiety, and created mental forgetfulness and confusion. In addition, it has been observed that after the attack, school staff reduced their relationships with their colleagues, administrators and parents / students. As a result of the research, it was concluded that school staff were affected psychologically, socially and professionally after the attack. By the legislature; necessary legal arrangements can be made for criminal sanctions to be deterrent, psychological support can be provided to personnel who are subjected to violence by the administrators of the Ministry of National Education, vocational training can be given in terms of dealing with violence, and studies can be carried out to prevent negative thoughts that may arise against school staff on social media platforms.

**Keywords:** Violence, School staff, Social relationship, Work life, School safety.



**E-International Journal  
of Pedagogogy**

**Vol: 1, No: 21, 2021  
pp. 1-21**

Article type:  
Research article



Received: 02.01.2021  
Accepted: 05.02.2021

## Suggested Citation

Arslan, F. ve Toprakçı, E. (2021). Examining the effects of attacks against school staff. *E-International Journal of Pedagogogy (e-ijpa)* 1(1), 1-21. Doi: <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.10>

## Extended Abstract

**Problem:** Violence means "difficulty, ruthless person and extremism" (Alkan, 2007, p. 51). The type and intensity of violence varies according to people's culture and economic income. (Moses, 1996). Types of violence; It can be divided into physical, verbal, emotional, sexual, economic, cognitive, mobbing, socio-ideological-political violence. School violence includes a variety of behaviors that threaten and harm school staff and students both emotionally and physically. Violence against educators in educational institutions is generally physical violence, linguistic violence, molestation, intimidation with or without weapons, etc. (Ertürk & Cemaloğlu, 2007). Among the attitudes that are usually seen after the attack in people who have been attacked, "Lack of self-esteem, lack of self-confidence, dislike and dislike of others, feelings of grudge and hate, asocial reactions, desire to stay away from the educational institution, anxiety disorder, failure, etc." situations are seen. Safe school is the place where students can demonstrate their social skills in a peaceful learning environment, control their anger, solve their problems, and each individual is respectful to another individual, which prioritizes learning for all individuals and seeks success (Çelik, 2005). When the literature is scanned in the light of all this information, in most of the studies examined, violence, causes of violence, types of violence and how to reduce violence in educational institutions (Brouwers & Tomic, 1999; Çivilidağ, 2003; Ertürk, 2005; Bucher & Manning, 2005; Bulut, 2007; Yaman et al.2010; Yavuzer, 2011; Çankaya, Töremen, & Şanlı, 2011; Muthukrishna, Ngakane, & Ngcobo, 2012; Karaman et al.2013; Atmaca & Öntaş, 2014; Altunay, Oral & Yalçınkaya, 2014; Tatlılıoğlu, 2016; Lamy, 2016; Erdemli, 2018); In addition, in some studies (Vartia, 1996; Di Martino et al.2003; Aytaç, Bayram and Bilgel, 2005; Tınaz, 2006; Gökçe, 2006; Yıldırım et al.2007; Toprakçı, 2017) the social environment and work life of employees at workplaces. Looking at the effect; On the other hand, it is understood that some other studies (Procidano & Heller, 1983; Sarason et al. 1985; Thoits, 1986; Torun, 1995; Heimer, 1997; Tutar 2004; Altay, 2007; Davidson & Demaray, 2007) emphasized social support after violence. When the above-mentioned literature on the effects of attacks on school staff is examined, it is noteworthy that it is usually related to either the cause of the violence, its effect on social and school life, or any of these, on the other hand, almost all of them are teacher-oriented. It can be emphasized that this study is versatile and includes all school staff (principal, vice principal, teacher, servant, civil servant) in the research. It can be said that working with these aspects is unique. Accordingly, the aim of the study is to examine the effects (sociological, psychological and professional) of attacks on school staff and their solution suggestions, and to contribute to taking measures against violent incidents that may be encountered in schools, making improvements and presenting problems to researchers on this issue.

**Method:** The research was carried out using the case research model, which is one of the qualitative research methods. In order to ensure the validity of the semi-structured interview form, which was developed by the researcher and consists of four questions, the questions of the interview form were prepared after the confirmation of two academicians who are experts in education management. The interview form, used as a data collection tool in the study, consists of two parts. The first part includes questions about the demographic characteristics of the participants. In the second part, questions were asked about the effects of the attacks on school staff. The data collection process was done by interviewing the participants face to face in about 25 - 35 minutes. The opinions of the participants were instantly transcribed and the participants' confirmation was obtained by reading the written comments at the end of the interview. In order to ensure the validity of the study, the data analysis process was explained in detail, and the participants' own statements were directly included in the analysis and interpretation of the data. Necessary explanations were made by including the ones produced





from the participants' own writings in the findings section. With the content analysis, it is aimed to reach categories and themes from the codes, classify the data in an understandable level, and to convey the opinions of the participants directly to the reader by making direct quotations from the data with descriptive analysis. During the interview, the words of the people were transformed into written form and this text was read to the relevant people again and they were asked to check, thus the confirmation of the participants was obtained. It was ensured that the data collected during the interview process reflect the real situation in general. In order to increase the reliability (consistency) of the research, all of the findings were tried to be given directly without comment.

**Findings (or Conclusions):** After the attack, it was found that the friendship relations of school staff in their social environment decreased, they did not receive support from their friends and family in terms of social support, and also friendships and kinship relations in their social life were often negatively affected, and they generally confused their social roles after the attacks. In addition, it is observed that the staff are affected more in terms of emotions, the staff member has anxiety disorder and suffers from psychological deformation. In addition, it was found that employees who were attacked had mental forgetfulness and confusion. When the views of the attacks on business life on school employees are examined, it is seen that the organizational communication of the employees is negatively affected. When we examine the solution proposals for the effects of attacks on school staff, it is found that legal regulations are priority, organization managers carefully examine and process complaints in line with their professional experience, provide employees with in-service training on violence and support by expert psychologists.

**Suggestions:** Activities to increase social networks and ties in institutions can be organized by the administrators of the Ministry of National Education for the victims of violence. Social and psychological support can be provided by experts. Organization managers; by investigating the accuracy of the complaints made, it can choose the way of punishment and control and can prepare a safe school environment for the employees to avoid violence. Necessary legal arrangements can be made for Criminal Sanctions to be deterrent. Professional training can be given to employees.

## Okul Çalışanlarına Yönelik Saldırıların Etkilerinin İncelenmesi

**Fatih Arslan (M.A.-Okul Müdürü)**

(ORCID: 0000-0003-4119-1387)

Milli Eğitim Bakanlığı

**Prof. Dr. Erdal Toprakçı**

(ORCID: 0000-0001-9552-9094)

Ege Üniversitesi

### Özet

Bu araştırmanın amacı, okul çalışanlarının kendilerine yönelik yapılan saldırılar sonrasında saldırıların kendilerinde nasıl bir etki yarattığını ortaya çıkarmaktır. Araştırma, nitel araştırma türünde, durum deseni modeliyle yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde İzmir ilinin Konak ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 17 okul çalışanı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen ve uzman görüşüne başvurulmuş yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Okul çalışanlarının kendilerine yönelik yapılan saldırılar sonrasında etkilendikleri durumları ortaya çıkarmak amacıyla okul çalışanları (yönetici, öğretmen, memur, hizmetli) ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre şiddetin okul çalışanlarının sosyal çevresindeki arkadaşlık ve akrabalık ilişkilerini olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Psikolojik olarak okul çalışanlarında kendilerine karşı sevgi ve saygıyı azalttığı, kaygıyı arttırdığı, zihinsel yönden unutkanlık ve kafa karışıklığı oluşturduğu bulgusuna varılmıştır. Bunun yanı sıra saldırı sonrasında okul çalışanlarının iş arkadaşları, yöneticileri, öğrencileri ve veli ile olan ilişkilerini azalttığı görülmüştür. Araştırma sonucunda okul çalışanlarının saldırı sonrasında psikolojik, sosyal ve mesleki yönden etkilendiği sonucuna varılmıştır. Araştırmanın bulguları doğrultusunda geliştirilen önerilerin bazıları şu şekildedir: Yasama organı tarafından; Cezai Müeyyidelerin caydırıcı olması için gerekli yasal düzenlemeler yapılabilir, Milli Eğitim Bakanlığı yöneticileri tarafından ise şiddete uğrayan personellere psikolojik destek sağlanabilir, şiddetle başa çıkma yönünden mesleki eğitimler verilebilir ve sosyal medya platformlarında okul çalışanlarına yönelik oluşabilecek olumsuz düşüncelerin önüne geçilmesi yönünde çalışmalar yapılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Şiddet, Okul Çalışanı, Sosyal İlişki, Psikoloji, İş Hayatı, Okul Güvenliği.



**E-Uluslararası  
Pedandragoji Dergisi**

**Cilt: 1, Sayı: 1, 2021  
ss. 1-21**

**Makale türü:  
Araştırma makalesi**

**Gönderim Tarihi: 02.01.2021  
Kabul Tarihi: 05.02.2021**

### Önerilen Atıf

Arslan, F. ve Toprakçı, E. (2021). Okul çalışanlarına yönelik saldırıların etkilerinin incelenmesi. *E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi (e-upad)*, 1(1), 1-21. <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.10>

## GİRİŞ

Okulda yapılan şiddet, sadece ülkemizde değil dünyanın her yerinde çokça karşılaşılan en önemli sorunlardan biridir. Bu şiddet sorunlarının nedenlerini belirlemek ise şiddet olaylarının en aza indirgenebilmesi için oldukça önemlidir. Okullarda şiddete neden olan etkenlerin belirlenmesi, şiddetin azaltılması ve önlenmesi birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de son yıllarda araştırmacıların dikkatini çekmektedir (Ertürk, 2005; Tezcan, 1996). Bu nedenlerin yanı sıra okul çalışanlarında şiddet sonrası oluşan etkilerin ne gibi sorunlar doğurduğunu da bulmak gerekmektedir. Şiddetin ne olduğu, nedenleri ve etkilerini en iyi şekilde anlayabilmemiz için öncelikle şiddet kelimesinin kökenini incelemek gerekmektedir. Şiddet, Latince "violentia" demektir. Şiddet, "zorluk, merhametsiz insan ve aşırılık" anlamlarında kullanılmaktadır. (Alkan, 2007). Budak (2003) ise şiddeti, "Kin ve nefret benzeri saldırgan hislerin bireylere veya objelere ait olarak orantısız güçle gösterilmesidir" şeklinde tanımlamıştır. Toprakçı (2017), şiddeti olduğu gibi kabulü içermeyen sözsüz bir işaretten, basit bir söze, küçük bir davranışa ve saldırganlıktan öldürmeye kadar uzanan geniş bir yelpazede kişilerin kendilerine veya ötekilere fiziksel, bilişsel, duygusal, cinsel, toplumsal (ideolojik ve siyasal) müdahalesi olarak tanımlamıştır. Ayrıca Köknel (2006), şiddete "Normalin üstünde olan hislerin orantısız güçle veya aşırı davranışlarla kişinin kendi gücünü kötü yönde kullanarak insanlara zarar verme etkinliği" bakış açısıyla bakmıştır.

Şiddeti Sosyal Öğrenme Kuramıyla ifade eden Albert Bandura; şiddetin ana odağında kişinin hayata geldiğinden itibaren içinde var olan kin ve intikam hissi, yaşamı boyunca edindiği bazı deneyimlerle harekete geçtiğini belirtmektedir (Zülal, 2001). Engellenme ve saldırganlık kuramı yani bir diğer adı tepkisel şiddet kuramında ise kişinin bastırılan tavırlarının daha sonraki hayatında patlamalara neden olduğu söylenmektedir. (Gözütok,2008). Tepkisel şiddete neden olan hislerin en önemlisi özentisi ve hasetlik olduğunu savunan Erich Fromm bu hisleri bireyin hayatında bir türlü eline geçiremediği mevkide bulunanlara veya yapamadığı davranışları yapabilen kişilere yaşattığı şiddeti bu nedenlere bağlı olduğunu söylemektedir. Genel gerilim kuramına göre ise suç ve suça ilişkin davranışların nedeni diğer bireylerle olumsuz ilişkilerdir (Agnew, 1992). Genel gerilim kuramı, gerilim durumlarını pozitif uyarıcıların yokluğu, negatif uyarıcıların yokluğu ve bireysel amaçların engellenmesi olarak belirlemiştir (Jang, Byron ve Johnson, 2003). Agnew'e (1992) göre pozitif uyarıcıların yokluğu, negatif uyarıcıların yokluğu ve bireysel amaçların engellenmesi gibi durumlar öfke, kızgınlık ve nefret gibi duygusal durumların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Kaçış kuramında da bireyler kendini kötü hissetme, yetersiz hissetme, olumsuz duygulara sahip olma ve kendini değersiz görme gibi kendine ilişkin olumsuzluklardan kaçabilmek için suça yönelik davranışlar sergilemektedirler. Bu kurama göre, bireylerin suça yönelik davranışlar sergileyerek kendilerine ilişkin olumsuz düşüncelerinden kurtuldukları düşünülmektedir. (Miller vd. 2000). Bu kuramların yanı sıra duygu kuramcıları duygunun ne olduğunu açıklamaya çalışırken bir taraftan da, doğuştan itibaren herkeste bulunan ve bir araya geldiklerinde daha özel ve karmaşık duyguları oluşturan "temel" duyguları sıralamaya çalışmışlardır. John Watson öfke, korku ve sevgi olmak üzere üç "temel" duygu sıralamıştır. Duygusal yaşantının molekülleri bu üç elementin atomlarından oluşmaktadır (Calhoun ve Solomon, 1984).

Şiddet tecrübesi, insanlarda farklı derecelerde farklı niteliklerde yaşanmaktadır. İnsanların kültürleri ve ekonomik gelirleri farklılaştıkça, şiddetin de çeşitleri ve yapıları farklılaşmaktadır (Moses, 1996). Bilinen başlıca şiddet türleri ise şu şekilde sıralanabilir:

- **Fiziksel şiddet:** Toprakçı (2017), karşıdaki kişinin bedenine yönelik, canının yanmasına, yaralanmasına ya da ölümüne sebep olan kasıtlı olarak yapılan davranışlar olarak tanımlarken, Tatlıoğlu (2016), Fiziksel ağrı, hasar ya da maluliyet veya ölüme neden olan şiddet çeşidi olarak tanımlamıştır.
- **Dilsel şiddet:** Korkutma, gözdağı, kaba söz, dalga geçme vb. (Tatlıoğlu, 2016)

- *Duygusal şiddet*: Toprakçı (2017), karşıdaki kişinin duygularına yönelik, küçük görülmesine, yok sayılmasına, korkutulmasına ya da bu yolla ölümüne sebep olan kasıtlı olarak yapılan işaret ve davranışlar olarak tanımlamıştır. Tatlılıoğlu (2016) ise hissel kapsamda gerilmeye sebebiyet veren, kendine güveni yıkılan, sinir hastalığına neden olabilen şiddet çeşidi olduğunu belirtmiştir.
- *Cinsel şiddet*: Toprakçı (2017)'ya göre cinsel şiddet; bir kişinin, diğer bir kişiyi kendi cinsel gereksinim ve isteklerinin doymu için cinsel nesne olarak kullanması ya da kullanılmasına göz yumulmasıdır. Aynı zamanda Tatlılıoğlu (2016) da kişinin cinsel kimliğini tehdit ya da tahrip eden şiddet türü olduğunu belirtmiştir.
- *Ekonomik şiddet*: Temel ihtiyaçlardan yoksun bırakma, parasını zorla alma vb. (Tatlılıoğlu, 2016; Tutar 2004).
- *Bilişsel Şiddet*: Toprakçı (2017), karşıdaki kişinin zihnine yönelik, tembelleşmesine, iş üretememesine, çözüm üretememesine, pasifleşmesine ya da ölümüne sebep olan kasıtlı olarak yapılan davranışlar olduğunu vurgulamaktadır.
- *Psikolojik Şiddet (Mobbing)*: İş yerinde ruhsal anlamda uygulanan eziyet (Tatlılıoğlu, 2016;).
- *Toplumsal-ideolojik-siyasal şiddet*: Toprakçı (2017), karşıdaki grup veya örgütün bireyselliğine, özgünlüğüne, benzersizliğine, varlığına yönelik, kendi doğrularının dayatılmasına, farklılıkların ortadan kaldırılmasına, kendilerine benzetilmesine, varlıklarının ele geçirilmesine ya da ölümlere sebep olan kasıtlı olarak yapılan davranışlar olarak belirtmektedir.

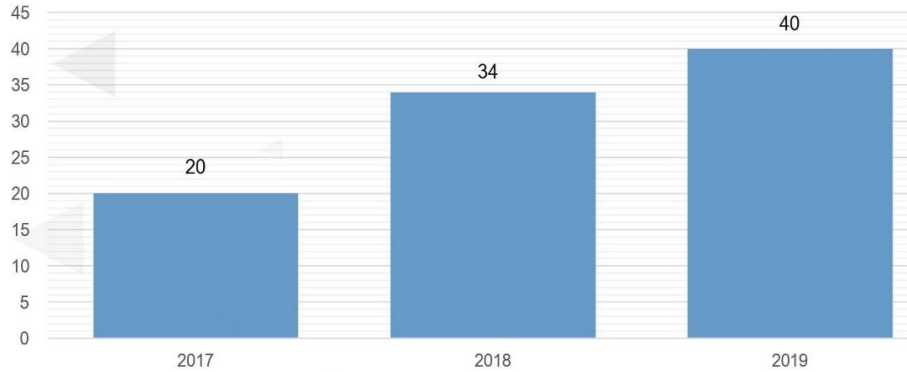
Parladır, (2009) okulda şiddeti; "Okul ortamında olumsuz sonuçlar doğuran, öğrencilerin öğrenmelerine zarar veren, onların gelişimlerini engel olan saldırgan ve suç benzeri davranışlar" olarak belirtmektedir. Okulda şiddet, okul çalışanlarını ve öğrencileri hem duygusal hem de fiziksel olarak tehdit eden ve onlara zarar veren davranış çeşitliliklerini barındırmaktadır. Bu davranışlar: dilsel ve hissel sömürme, gözdağı verme, eşyaya hasar verme, sarkıntılık, orantısız güç olarak söylenebilir. Okulda şiddet, okulda bulunan her kesimde oluşabilir. Okul yardımcı personeline ağza alınmayacak söz söylemekten, okulun en üst noktasında bulunan idarecilere fiziksel olarak zarar vermeye, okulun servis şoförü ile kavga etmeye ya da bir öğretmeni yaralamaya veya öldürmeye kadar uzanabilir. Okulda eğitim ortamını sekteye uğratan, okulun güven seviyesini aşağılara çeken, okul çalışanlarının bilerek canlarını hedef gözetmek, saldırganca fiili durumlardır. Kökeni saldırganlık olan okullardaki şiddet, insanların onuru ile oynanan, kalbini kıran ve onları korkutan, hiç kimse tarafından hoş görülmeven toplumsal bir davranıştır. (Hoang, 2001). Toplumla iç içe bir kurum olan okulun gen kodlarında insan-insan ilişkileri bulunmasından dolayı her daim sorunlar olacak ve bundan dolayı da şiddet durumları ortaya çıkacaktır. Bu sorunların ve şiddetin başında yönetici, öğretmen, öğrenci ve veliler bulunmaktadır. (Tezcan, 1996). Eğitim kurumlarında eğitimcilere karşı yapılan şiddet genellikle bedensel şiddet, dilsel şiddet, sarkıntılık, silahla veya silahsız gözdağı verme, yıldırma vb. şeklinde oluşmaktadır (Cemaloğlu ve Ertürk, 2007). Dünyanın neresine bakarsak bakalım buna benzer saldırılar çeşitli şekillerde öne çıkmaktadır. Muthukrishna, Ngcobo ve Ngakane (2012) tarafından eğitim kurumlarına karşı şiddet uygulayanların bazılarında şiddet deneyimi içeren bir geçmişinin bulunduğu ve zararlı madde alışkanlığının olduğu gözlemlenmiştir. Eğitim kurumlarında genellikle saldırıların hedefinde yer alan ve psikolojik çöküntüye uğrayan eğitimcilerin, psikolojik tükenmişlikle ilgili çalışmalardan da anlaşılıyor ki okullarda mesleklerine olan heyecanları yavaşlamakta ve mesleklerine olan ilgileri gittikçe zayıflamaktadır. (Brouwers ve Tomic, 1999).

Saldırıya uğrayan kişilerde saldırı sonrasında genellikle görülen tavırlar içerisinde "Kişinin kendine olan itibarının azalması, özgüven eksikliği, başkalarına güvenmemesi ve sevmemesi, kin ve nefret hisleri, asosyal tepkileri, eğitim kurumundan uzaklaşma isteği, kaygı bozukluğu, başarısızlığı vb." durumlar görülmektedir. (Calabro,2007; Hueske,2008). Saldırı vakalarını

etkileyen pek çok faktör üzerinde araştırma yapılırken, geçmiş yaşantısında saldırı emareleri olan insanların, içki ve uyuşturucu kullanma yüzdesinin fazla olduğu ifade edilmektedir. (Kessinger,2000).

Bir okulun güvenli olabilmesi için bazı ölçütler bulunmaktadır. Çelik (2005), güvenli okulu tüm bireyler için öğrenmeyi en önde tutan ve başarı arayışı içerisinde bulunan, öğrencilerin huzurlu bir öğrenim ortamında sosyal yeteneklerini gösterebildikleri, kızgınlıklarını kontrol altına alabildikleri, problemlerini çözebildikleri ve her bireyin diğer bir bireye saygılı olduğu yer olarak tanımlamaktadır. Dönmez (2001) ise, öğrenci, öğretmen ve diğer personelin kendilerini fiziksel ve psikolojik açıdan bağımsız ve rahat hissettikleri okul olarak ifade etmektedir. Güvenli okul, sadece eğitim kurumuna ait olan öğeleri değil, bunun yanı sıra kurumun paydaşlarından biri olan halk unsurunu da geliştirmeyi hedeflemektedir. Öğrencinin ve çalışanın, okulun her alanında huzur bulunduğu, hiçbir özel grubun birbirine üstünlük sağlamadığı, okuldaki herkesin saygılı tutum içerisinde bulunduğu, okul ekosisteminde okulla bağlantısı olan tüm bireylerin pozitif etkileşim içinde bulunduğu bir sistem olduğu ifade edilmiştir (Bucher ve Manning, 2005).

Eğitim kurumları birçok kurum gibi siyasi ve ekonomik değişimlerin etkisindedir. Eğitim kurumlarının gelişmesi için birçok yöntem ortaya atılmış ve uygulanmıştır. Eğitimde tek yönlü yapılan bu değişimler, insan faktörünün göz ardı edilmesinden dolayı başarılı olamamıştır (Bursalıoğlu, 2015). Öğretmenlerin mesleğine bağlı olması, işlerinde tatmin olması, tükenmişlik yaşamaması, öğrencileriyle ve iş arkadaşlarıyla iyi bir iletişim kurması okullarda başarılı olmalarını sağlayabilir (Taşdan ve Erdem, 2010). Öğretmenlerin başarılı olmaları okulların amaçlarına ulaşmasında önemli bir yere sahiptir. İş yaşam kalitesi düşük olan okullarda, öğretmenlerin iş doyumu ve isteklendirmeleri olumsuz etkilenebilir (İsmetoğlu, 2017). Öğretmenler eğitim sistemi içerisinde önemli bir yere sahiptirler. Öğretmenlerin iyi yetiştirilmesi ve donanımlı olmaları ülkemizin gelişimine katkı sağlaması açısından önemlidir; ancak sadece bu yeterli değildir. Çünkü öğretmenlerin işlerini severek yapmaları ve yeteneklerini kullanmaları için iş yaşam kalitelerinin de yüksek olması gerekmektedir.



Şekil 1. Şiddet içerikli eyleme maruz kalan eğitim çalışanı sayıları

Türkiye’de eğitim çalışanlarına yönelik yapılan şiddet ile ilgili son yıllardaki istatistiklere bakıldığında şiddetin her yıl artarak ilerlediği görülmektedir. 2017 yılında şiddete uğrayan eğitim çalışanı sayısı 20 iken, 2018’de 34, 2019’da da 40 olmuştur (Eğitim Bir-Sen, 2019). Bu verilere bakıldığında şiddetin sorunsal boyutunun yadsınamayacak kadar büyük olduğu anlaşılmaktadır.

Tüm bu bilgiler ışığında alanyazın taraması yapıldığında incelenen çalışmaların birçoğunda eğitim kurumlarında şiddet, şiddetin nedenleri, şiddetin türleri ve şiddetin nasıl azaltılması gerektiği (Brouwers ve Tomic, 1999; Çivilidağ, 2003; Ertürk, 2005; Bucher ve Manning, 2005; Bulut, 2007; Yaman ve diğ. 2010; Yavuzer, 2011; Çankaya, Töremen ve Şanlı, 2011; Muthukrishna, Ngakane ve Ngcobo, 2012; Karaman ve diğ. 2013; Atmaca ve Öntaş, 2014; Altunay, Oral ve Yalçınkaya, 2014; Tatlıoğlu, 2016; Lamy, 2016; Erdemli, 2018) üzerinde

durulduğu; ayrıca bazı çalışmalarda da (Vartia, 1996; Di Martino ve ark. 2003; Aytaç, Bayram ve Bilgel, 2005; Tınaz, 2006; Gökçe, 2006; Yıldırım ve diğ. 2007; Toprakçı, 2017) iş yerlerindeki çalışanların sosyal çevresine ve iş yaşantısına etkisine bakıldığı; öte yandan diğer bazı çalışmalarda da (Procidano ve Heller, 1983; Sarason ve ark. 1985; Thoits, 1986; Torun, 1995; Heimer, 1997; Tutar 2004; Altay, 2007; Davidson ve Demaray, 2007) şiddet sonrası sosyal destek üzerinde durulduğu anlaşılmıştır.

Okul çalışanlarına yönelik saldırıların etkilerine dönük yukarıda belirtilen alanyazın incelendiğinde genellikle ya şiddetin nedeni ya sosyal ve okul yaşamı üzerine etkisi ya da bunlardan herhangi biri ile ilgili olduğu, diğer yandan neredeyse hepsinde de öğretmen ağırlıklı bir çalışma yapıldığı dikkati çekmektedir. Bu çalışmanın ise çok yönlü ve bütün okul personelini (müdür, müdür yardımcısı, öğretmen, hizmetli, memur) araştırmaya dâhil eden bir nitelikte olduğu vurgulanabilir. Bu yönleri ile çalışmanın özgün bir nitelikte olduğu söylenebilir. Buna göre çalışmanın amacı, okul çalışanlarına yönelik saldırıların okul çalışanları üzerindeki etkileri (sosyolojik, psikolojik ve mesleki) ve yine onların çözüm önerilerini incelemek ve uygulamada okullarda karşılaşılabilecek şiddet olaylarına karşı önlemler alınmasına, iyileştirmeler yapılmasına ve araştırmacılara öneriler sunmaya katkı sağlamaktır.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Deseni

Çalışmada araştırma modeli olarak nitel araştırma yöntemlerinden durum deseni kullanılmıştır. Durum çalışması yürütme ihtiyacı, temelde karmaşık toplumsal bir olayı anlama arzusundan kaynaklanmaktadır. Başka bir deyişle durum çalışması güncel bir olayı derinlemesine ve bütünsel olarak gerçekçi dünya perspektifinden incelemeyi gerektirir. Güncel verilerin itinayla ele alınmasını ve adil bir biçimde sunulması temel koşul olarak görülmektedir. Bu tanımlamada yer alan güncel olay, gerçek dünya bağlamı ve derinlemesine inceleme kavramları durum çalışmalarının temel yapı taşları olarak öne çıkmaktadır (Akar, 2016, s.114). Araştırmada okul çalışanlarının kendilerine yönelik yapılan saldırılar sonrasında kendilerinde oluşan sosyal, psikolojik ve iş hayatındaki etkilerinin sonuçları incelenmiştir

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İzmir ili, Konak ilçesinde bulunan MEB'e bağlı okullardan saldırıya uğrayan 17 personel kolay erişilebilir örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Kolay erişilebilir örnekleme yöntemi çalışma grubunun nasıl seçildiğine dikkat etmeden ulaşılabilecek kolay olduğundan araştırmacıların tercih ettikleri bir örnekleme yöntemidir. (Baltacı, 2018).

Çalışma grubu 10 kadın, 7 erkek personelden oluşmaktadır. Kadın personellerden 3'ü yönetici, 7'si öğretmendir. Erkek personellerin ise 1'i yönetici, 3'ü öğretmen, 1'i memur ve 2'si hizmetlidir. Okul çalışanlarının kıdemleri göz önünde bulundurulduğunda 4 kadın personelin mesleki kıdemi 11-15 yıl aralığında, 3 kadın personelin mesleki kıdemi 16-20 yıl aralığında, 3 kadın personelin mesleki kıdemi 21 yılın üstünde olduğu görülmüş; erkek personellerden ise 1'nin mesleki kıdemi 1-5 yıl aralığında, 2'sinin mesleki kıdemi 11-15 yıl aralığında, 3'ünün mesleki kıdemi 16-20 yıl aralığında, 1'nin mesleki kıdemi de 21 yılın üstünde olduğu görülmüştür. Çalışma grubunu oluşturan personellerden 3'ü ilköğretim, 6'sı ortaokul, 8'i ise lise düzeyinde görev yapmaktadırlar.

### Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Dört sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilmesi aşamasında, okul çalışanlarının şiddet sonrasındaki etkilerine yönelik araştırmalar (Ertürk, 2005; Gökçe, 2006; Parlador, 2009; Altunay vd. 2014; Atmaca ve Öntaş, 2014; Özdemir, 2015; Baltacı, 2018)

incelenmiştir. Ayrıca kapsam geçerliliğini sağlamak için görüşme formunun soruları ve sondaları eğitim yönetimi uzmanı iki akademisyenin teyidi alınarak hazırlanmıştır. Katılımcılara Ek-1 görüşme formunda bulunan açık uçlu olarak hazırlanan sorun ve çözüm yollarını içeren dört temel soru sorulmuştur. Araştırmada bütünsel bir sonuç elde edebilmek için tüm katılımcılara aynı form ile gidilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme formu ise iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise saldırıların okul çalışanları üzerindeki etkilerine ilişkin sorular sorulmuştur. Özgüven (1992), görüşmenin her alanda kullanılabilir genel bir bilgi toplama yöntemi olduğunu ve araştırmaya konu olan görüşme sırasında anlaşılmayan konularda açıklama, soru sorma ve tamamlamaya olanak verdiğini belirtmiştir. Aynı zamanda gerekli sondalarla amaca uygun cevapların alınmasına olanak sağladığını, amaca daha kısa sürede ulaştırdığını vurgulamıştır. Veri toplama süreci, katılımcılar ile yaklaşık 25 - 35 dakika arasında yüz yüze görüşülerek yapılmıştır. Katılımcıların görüşleri anında yazıya aktarılmış ve görüşme sonunda yazılanlar okunarak katılımcıların teyidi alınmıştır.

### Verilerin Çözümlemesi

Yıldırım ve Şimşek (2013), nitel araştırmalarda toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesinin ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklamasının geçerliğin önemli ölçütleri arasında olduğunu belirtmişlerdir. Betimsel analiz tekniğinin kullanıldığı nitel araştırmalarda katılımcıların görüşlerine doğrudan yer vermek ve bunlardan yola çıkarak sonuçları açıklamak geçerlik için önemli bir etkidir (Ratcliff, 1995). Bu nedenle bu araştırmanın geçerliğinin sağlanması için veri analizi süreci ayrıntılı olarak açıklanmış, verilerin analizinde ve yorumlanmasında katılımcıların kendi ifadelerine doğrudan yer verilmiştir. Katılımcıların kendi yazdıklarından üretilenlere bulgular kısmında yer verilerek gerekli açıklamalar yapılmıştır. Ayrıca geçerlik için bir diğer önemli etken ise ilgili araştırmalar arası tutarlılıktır (Ratcliff, 1995). İçerik analizi, insan davranışlarını ve doğasının belirleme üzerinde dolaylı yollarla çalışmaya olanak tanıyan bir tekniktir (Büyüköztürk vd. 2012). İçerik analizi ile kodlardan kategorilere ve temalara ulaşılması ve verilerin kendi içerisinde anlaşılır düzeyde sınıflandırılması, betimsel analiz ile verilerden doğrudan alıntılar yapılarak, okuyucuya doğrudan katılımcıların görüşlerinin aktarılması amaçlanmıştır. Görüşme sırasında kişilerin söyledikleri yazılı hale dönüştürülmüş ve bu metin, ilgili kişilere tekrar okunarak kontrol etmeleri istenmiş, böylece katılımcıların teyidi alınmıştır. Görüşme sürecinde toplanan verilerin genel anlamda gerçek durumu yansıtması sağlanmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak için bulguların tamamı yorum yapılmadan doğrudan verilmeye gayret edilmiştir. Verilerin toplanmasında ve çözümlemelerin yapılmasında uzman kişilerle ortak çalışıldı. Böylelikle araştırmanın başkaları açısından kabul görme yüzdesi artırılarak iç güvenirliliği sağlanmaya çalışıldı. Dış güvenirliliği artırmak için ise araştırmada kullanılan bütün veriler saklandı.

Çalışma verilerinin analizinde nitel veri analizlerinden içerik analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır. İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanır. Betimsel analizde ise elde edilen veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. (Yıldırım ve Şimşek, 2013) Adlandırma aşamasında, sosyal, fiziksel ve psikolojik saldırıların okul çalışanları üzerindeki etkisi ve çözüm önerileri listelendi ve önem sıraları belirlendi. Tasnif etme (eleme ve arıtma) aşamasında, "içerik analizi" teknikleri kullanılarak, her durum parçalarına ayrıştırıldı ve analiz edildi. Böylelikle sosyal, fiziksel ve psikolojik saldırıların okul çalışanları üzerindeki etkisi ve bunlara yönelik çözüm önerileri derinlemesine incelenerek tasnif edildi. Yeniden organize etme ve derleme aşamasında, elde edilen veriler ışığında belirlenen durumların dışında kalanlar ve araştırma amacına hitap etmeyen durumlar ayrıştırıldı ve geriye kalan durumlar derlendi. Kategori geliştirme aşamasında ise belirlenen kategorilere sadık kalınarak çalışma ile ilgili bulgular elde edildi. Örneğin; çalışmamızda önceden belirlenen

"Çalışanın Psikolojisine Etkisi" ana temasından yola çıkarak oluşan "Şiddete maruz kaldıktan sonra okulda öğrencilerimin gözünde haklı ya da haksız olmam değil cezalandırılmış biri olarak görüldüğümünden dolayı saygınlığının azaldığını düşünmekteyim." görüşü ile birlikte "Sevgi ve saygı zedelenmesi" kodu oluşmuş ve bu kod "Duygusal" kategoriye eklenmiştir. Bu tür analizde amaç; elde edilen bulguları, düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Gizliliği sağlamak açısından katılımcıların tümü cinsiyet ayrımı olmaksızın "K" harfi ile kodlanmıştır. "1,2,3..." ise görüşme yapılan kaçınıcı kişi olduğunu göstermektedir. K1, K2...kısaltması yapılarak her bir katılımcı kodlanmıştır. Bu bağlamda yapılan çalışmada da elde edilen verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması, yorumlanması sistematik ve kademeli olarak analiz edilmiştir. Elde edilen veriler analiz edilirken her alt probleme ilişkin çözümler yapılmıştır.

## BULGULAR VE TARTIŞMA

### 1. Okul çalışanlarına yönelik saldırıların okul çalışanlarının sosyal ilişkileri üzerindeki etkileri

Okul çalışanlarına yönelik saldırıların okul çalışanlarının sosyal ilişkileri üzerindeki etkilerine ait kategorilere, kodlara ve görüşlere Çizelge 1'de yer verilmiştir.

**Çizelge-1** Okul çalışanlarına yönelik saldırıların okul çalışanlarının sosyal ilişkileri üzerindeki etkilerine ait görüşleri

Kategori	Kod	Görüş
Arkadaşlık ilişkileri	Arkadaşlık ilişkilerinin azalması (n=4)	<i>Bu olay sadece okul hayatımı değil sosyal hayatımı da etkiledi. Yakın arkadaşlarımla olan ilişkilerim git gide zayıfladı.</i>
	Arkadaşlarla paylaşılanlarda azalma (n=2)	
	Arkadaşlarla görüşme sıklığında azalma (n=1)	
Akrabalık ilişkileri	Akraba iletişimde okul yaşantısı ile ilgili paylaşımların azalması (n=3)	<i>Yaşadığım bu fiziksel saldırıyı eşime, anneme ve babama anlattıktan sonra bana olan bakışlarında bir acıma hissi oluştuğunu düşündüğümünden onlara artık okul ile alakalı</i>
	Akraba iletişimde azalma (n=2)	
Asosyalite	Kalabalık gruplarla yapılan etkinliklerin azalması (n=3)	<i>Arkadaşlarımla olan hiçbir etkinliğe artık gitmek istemiyordum.</i>
	Yalnız kalma isteği (n=1)	
Sosyal Rol	Sosyal rollerini birbirine karıştırma (n=1)	<i>Öğrencim tarafından sözlü hakarete uğradıktan sonra evde çocuklarıma da aynı şekilde tavır almaya başladım</i>

Okul çalışanlarına yönelik saldırıların okul çalışanlarının sosyal ilişkileri üzerindeki etkilerine yönelik yapılan görüşme sonuçları incelendiğinde çalışanların sosyal çevresindeki arkadaşlık ilişkilerinin azaldığı görülmektedir. Bu durumu 11-15 yıl arası bir kıdeme sahip öğretmen şöyle dile getirmiştir:

*"Okuldaki öğretmen arkadaşım tarafından sözlü tacize uğradıktan sonra bu olay sadece okul hayatımı değil sosyal hayatımı da etkiledi. Yakın arkadaşlarımla olan ilişkilerim git gide zayıfladı. Hayatımdaki diğer kişilerle eskisi gibi buluşmuyordum, buluşsam bile yanlarından gitmek için bahaneler üretiyordum. Bunun farkına varan arkadaşlarım da benimle görüşmeyi kestiler" (K2)*



21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmen ise okul çalışanlarına yönelik gerçekleşen saldırıların akrabalık ilişkilerini de olumsuz yönde etkilediği ve onlarla olan iletişimlerinin sınırlı kaldığını belirtmiştir.

*"Bundan 4 yıl önce bir veli ve öğrenci okul çıkışında arabamın önünü kesip beni darp ettiler. Yaşadığım bu fiziksel saldırıyı eşime, anneme ve babama anlattıktan sonra bana olan bakışlarında bir acıma hissi oluştuğunu düşündüğümden onlara artık okul ile alakalı olayları anlatmamaya başladım." (K11)*

K2 ve K11'in ifadelerinden de anlaşılacağı üzere çalışanların sosyal destek yönünden arkadaşları ve ailesinden destek göremediği, ayrıca sosyal hayatındaki arkadaşlıkların ve akrabalık ilişkilerinin de sıklıkla olumsuz yönde etkilendiği bulgusuna ulaşılmaktadır. Aslında sosyal bir varlık olan insan, yaşamış olduğu durumlar karşısında paylaşma isteği ile paralel olarak çevresinde başka bireylerin de olmasını ister. Bu durumu [Aytaç, Bayram ve Bilgel \(2005\)](#), duygusal anlamda saldırıya uğrayanlarla uğramayanlar arasında çalışma memnuniyetinin sosyal destek ile olan ilişkisini araştırmış ve çalışma sonucunda, değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. [Thoits \(1986\)](#), sosyal desteği genellikle yakın çevremizde bulunan arkadaşlar veya akrabalar tarafından kişiye yapılan destek olarak belirtmiştir. Bu durum saldırıya uğrayan kişilerde sosyal desteğin önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. [Torun \(1995\)](#), ailenin sosyo kültürel durumu, ekonomisi ve birbirlerine olan ilgileri ile sosyal desteğin bütün yapıları arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu ifade etmiştir. Buna paralel olarak [Heimer \(1997\)](#) de araştırmasında şiddeti sosyo-ekonomik ve kültürel etkenler ile ifade edilebileceğini belirtmiştir. [Davidson ve Demaray \(2007\)](#)'in çalışmasında erkek eğitimcilerin iş ve sosyal hayattaki arkadaşlarından, kadın eğitimciler ise akrabalarından gelen sosyal desteğin, duygusal anlamdaki saldırılardan oluşan güçlüklerin aşıldığı görülmektedir. Kadın eğitimcilere akrabalık desteğinin verilmesi, uğradığı haksızlığı ve güçlükleri yumuşatmıştır. [Çivilidağ \(2003\)](#) ise puanla yerleşen öğrencilerin gittiği liselerde eğitim veren eğitimcilerin, resmi olmayan okullarda eğitim veren eğitimcilere nazaran daha çok sosyal destek aldıklarını ifade etmiştir. Aynı zamanda devlete ait lisede eğitim veren kadın eğitimcilerinin ise erkek eğitimcilerden daha çok sosyal destek aldıklarını belirtmiştir. Bu verilere göre sosyal destek; mağdur olma durumu ile duygusal anlamda oluşan saldırı temelli güçlükler arasında önemli bir rol üstlendiğini göstermektedir. [Altay \(2007\)](#), çalışmasında iş koşullarının yarattığı deformasyon ile sosyal destek arasında pozitif bir uyum olduğunu göstermiştir. Araştırmada sosyal destek düzeyi fazlaştığı gözlemlenirken iş koşullarının yarattığı deformasyon düzeyinin azaldığı gözlemlenmiştir. Sosyal destek konusunun önemi açısından ise [Procidano ve Heller \(1983\)](#), sosyal destek ölçeği ile yapmış oldukları çalışmada sosyal çevrede bulunan arkadaş ortamı ve akrabadan alınan sosyal destek ile gerginlik arasında bir ilişki bulmuştur. Aynı zamanda akrabadan alınan sosyal desteğin daha çok olduğu ortaya çıkmıştır.

Bir öğretmenin;

*"Farklı kültürlerin bir arada bulunması her ne kadar zenginlik olarak görülmeli ise de bazen kültürel çatışmalar kaçınılmaz olabiliyor. Bu kültür farklılıkları bir baskı aracı olarak da kullanılabilir. Doğuda çalışırken böyle bir sebepten dolayı velim tarafından sözlü tacize uğradım. Bu olaydan sonra tayinim çıkana kadar o yerde yapılan hiçbir etkinliğe katılmadım ve hatta ailemle birlikte kalabalık ortamlara girmekten de çekindim." (K3)*

Şeklindeki ifadesi ile 16-20 yıl arası bir kıdeme sahip başka öğretmenin;

*"Bu olay başıma geldikten sonra arkadaşlık kurmakta zorlanmaya başladım. Sosyal hayatım monotonlaştı, özellikle toplulukla birlikte organizasyon yapma aktivitelerimin azaldığını düşünüyorum." (K6)*

Şeklindeki ifadesinden de anlaşılacağı üzere okul çalışanlarına yönelik gerçekleşen saldırıların çalışan üzerinde sosyal açıdan olumsuz bir etki bıraktığı; çalışanın, yapılan grup

etkinliklerine katılmadığı ve yalnızlaştığı, aynı zamanda bu durumun oluşmasında çevrenin kültürel koşullarının da etkili olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır. Bulut (2007)'un "Ortaöğretim Öğretmenlerinde Psikolojik Şiddet Düzeyi, Mobbing" adlı araştırmasında uygulanan şiddetin daha çok öğretmenlerin sosyal yaşam kalitelerine yönelik etki oluşturduğuna yönelik bulgusu araştırmamızı destekler nitelik taşımaktadır. Okul çalışanları, gerçekleşen saldırılar sonrası genel olarak sosyal rollerini karıştırmaktadır. Bu durumu 11-15 yıl arası bir kıdeme sahip öğretmen şu şekilde ifade etmiştir.

*"Öğrencim tarafından sözlü hakarete uğradıktan sonra evde çocuklarıma da aynı şekilde tavır almaya başladım. Evde çocuklarıma karşı okulda öğrencilerime nasıl davranıyorsam o şekilde davranmaya başladım. Çocuklarım da küçük olduklarından bu yaptıklarıma bir anlam veremediler ve bana mesafeli durmaya başladılar. Bunun farkına varsam da eskisi gibi bir türlü olamıyorum. Bunun için psikologdan 3 ay boyunca yardım aldım; ancak bir faydasını göremedim."*(K8)

Sarason ve ark. (1985), araştırmalarında psikolojik rahatsızlığın sosyal destekle ilişkisinin olup olmadığını incelemiştir. Yapılan incelemeler neticesinde sosyal desteğin psikolojik rahatsızlıkla pozitif anlamda bir ilişkinin bulunduğu belirtmiştir. Tutar (2004), psikolojik şiddet mağdurunun, güvendiği birine yaşadığı durumu anlatarak sosyal destek alması gerektiğini ifade etmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin meslektaşlarından ve amirlerinden almış oldukları sosyal desteğin mesleki yetkinliklerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Younghusband, 2006). Ayrıca araştırmalar sosyal destek mekanizmasının, çalışanların karşılaştıkları sorunları realist bir şekilde değerlendirip sorunlar karşısında farklı başa çıkma yöntemleri kullanarak yeterlilik duygularının daha az tehdit altında olacağını ortaya koymaktadır (Lehman, Ellard ve Worthman, 1986). Tüm değerlendirmeler göz önünde tutulduğunda şiddet olayları sonrasında çalışanların aile ve arkadaşlık bağlarının azaldığı bulgusuna ulaşılmaktadır.

## 2. Okul çalışanlarına yönelik saldırıların okul çalışanları üzerindeki psikolojik etkileri

Okul çalışanlarına yönelik saldırıların okul çalışanları üzerindeki psikolojik etkilerine ait kategorilere, kodlara ve görüşlere Çizelge 2 de yer verilmiştir.

Okul çalışanlarına yönelik saldırıların okul çalışanları üzerindeki psikolojik etkilerine yönelik yapılan görüşme sonuçları incelendiğinde, çalışanların duygu yönünden (Sevgi ve saygının zedelenmesi, kaygı) daha çok etkilendikleri görülmektedir. Bu durumu 1-5 yıl arası bir kıdeme sahip öğretmen şöyle aktarmıştır.

*"Veli ya da herhangi birinden şiddet veya saldırı gören bir öğretmen öğrencilerinin gözünde güçsüz, zayıf ve cezalandırılmış biri olarak görülür. Şiddete maruz kaldıktan sonra okulda öğrencilerimin gözünde haklı ya da haksız olmam değil cezalandırılmış biri olarak görüldüğümünden dolayı saygılılığımın azaldığını düşünmekteyim."*(K1)

Ayrıca saldırıya uğrayan çalışanda kaygı bozukluğu oluştuğu ve çalışanın psikolojik deformasyona uğradığı görülmektedir. Bu durumu 16-20 yıl arası bir kıdeme sahip öğretmen;

*"Bundan önceki okulumda bir öğrencim tarafından sözlü hakarete uğradıktan sonra psikolojim çok bozuldu. Bende bu olayın bir daha yaşanabilir kaygısı oluştu. Sanki bütün öğrencilerin benle konuşması bana bir hakaretmiş gibi gelmeye başladı."*(K17)

Şekilde ifade etmiştir.

Vartia (1996), psikolojik saldırıların sebeplerine ait araştırmasında; örgüt içerisindeki her türlü değişkenlerin psikolojik şiddetle alakalı olduğunu belirtmiştir. Psikolojik şiddete maruz kalan çalışanların işine karşı tatminsiz olması bunun yanında stres emarelerinin oluşması uyku ilacı ve yatıştırıcı tüketiminin artması gibi rahatsızlıkların oluşabileceği yönündeki tespiti de araştırma bulgumuzu destekler niteliktedir. Ayrıca Toprakçı (2017), fiziksel şiddetin her an

duygusal şiddete; bilişsel şiddetin her an toplumsal şiddete, cinsel şiddetin fiziksel şiddete veya herhangi birinin herhangi birine ya da hepsine dönüşebileceğini, birbirlerini alabildiğine etkilediklerini belirtmiştir. Di Martino ve ark. (2003), çalışmalarında işyerlerinde gerçekleşen şiddet türlerinden psikolojik şiddetin fiziksel şiddetten daha yaygın olduğunu ifade etmektedir. Buna paralel olarak Atmaca ve Öntaş (2014)'ın eğitimcilerin öğrenci, anne veya babaları tarafından karşı karşıya kaldıkları saldırılar konusunda yapmış olduğu çalışmalarında ise eğitimciler, haksızlığa uğradıkları saldırıların tesirinden kurtulmak amacıyla eğitim kurumlarında bulunan örgüt topluluğu ile durumu bazen paylaşıp çare bulmaya çalıştıkları saptanmıştır. Birtakım eğitimcilerin ise doktor tarafından yardım aldıkları ve saldırıların çarelerini bu şekilde bertaraf etmeye çalıştığı sonucuna ulaşmaktadır. Ertürk (2005), eğitimcilerin duygusal anlamda saldırıya daha çok maruz kaldıkları saptanmıştır.

**Çizelge-2** Okul çalışanlarına yönelik saldırıların okul çalışanları üzerindeki psikolojik etki temasına ilişkin görüşleri

Kategori	Kod	Görüş
Duygusal	Sevgi ve saygı zedelenmesi (n=5) Kaygı (n=4)	Şiddete maruz kaldıktan sonra okulda öğrencilerimin gözünde haklı ya da haksız olmam değil cezalandırılmış biri olarak görüldüğümden dolayı saygınlığının azaldığını düşünmekteyim.
Zihinsel	Unutkanlık (n=4) Kafa Karışıklığı (n=3)	Okul müdürünün tehdit ve hakaretlerinden sonra bazen derslerde hangi konuyu anlatacağımı unutuyorum.
Fiziksel	Vücut Ağrılarının oluşması (n=1)	Okul müdürünün bana "Hocam bugün ne güzel kokuyorsunuz." diyerek bana yaklaşmasından sonra bu durum bende şiddetli karın ağrılarına sebep oldu.

Altunay, Oral ve Yalçınkaya (2014) ise mağdurların, mobbing sürecinin temel noktaları açısından benzer bakış açısına sahip olduklarını ifade etmektedir. Gerçekleşen saldırılar sonrasında çalışanların psikolojisinin zihinsel yönden etkileri değerlendirildiğinde ise 21 yıl üstü bir kıdeme sahip öğretmenin;

"Bir gün okul müdürü beni odasına çağırdı. Bir velinin derste dersimi güzel anlatamıyordum şikâyeti üzerine beni anlayıp dinlemeden üzerime doğru yürüyerek bana bağırmağa başladı. O anda bayılmışım. Gözümü açtığımda öğretmen arkadaşlar elime yüzüme kolonya tutuyorlardı. Bu olay benim için dönüm noktası oldu. Okul müdürünün tehdit ve hakaretlerinden sonra bazen derslerde hangi konuyu anlatacağımı unutuyorum."(K4)

Şeklindeki ifadesi ve 11-15 yıl arası bir kıdeme sahip başka öğretmenin;

"Öğrencilerimizle her yıl düzenlemiş olduğumuz müzik etkinliğini saldırıya uğradığım yılda da yapmak istemişim. Ancak o yıl bir velim çocuğunun da bu etkinlikte olmasını istemişti. Fakat müzik bir yetenek işi olduğunu çocuğumuzun ise bu alanda böyle bir yeteneğinin bulunmadığını söyledim. O gün veli ile çok tartıştık. Ben bu sorunun orada bittiğini düşünmüştüm; ancak iki gün sonra veli dersimi işlerken sınıfa girip bana vurmaya başladı. O günden sonra ben eski ben değilim psikolojik yönden çöküntüye uğradım. Hatta belli bir süre psikiyatr tedavisi gördüm. Ben sınıfta iken velinin sınıfa girip bana vurduktan sonra olayın yaşandığı sınıfa olan derslerimin saatlerini karıştırıyorum."(K5)

İfadesinden de anlaşılacağı üzere saldırıya uğrayan çalışanlarda zihinsel yönden unutkanlık ve kafa karışıklığı oluştuğu ve aynı zamanda saldırının etkisinden de uzun süre

çıkamadıkları tespit edilmiştir. Aynı zamanda saldırıya uğrayan çalışanların psikolojik olarak fiziksel yönden bir etkinin kalıp kalmadığı sonucu incelendiğinde bu durumu 16-20 yıl arası bir kıdeme sahip yönetici şu şekilde dile getirmiştir.

*“Diğer günlerde olduğu gibi o günde sıradan bir şekilde okula gitmişim. O gün üçüncü saatim boştu ve öğretmenler odasında tek başıma otuyordum. Okul müdürü öğretmenler odasına girdi selam verdikten sonra yanıma oturdu. Aşırı derecede yanıma yaklaştı ve bugün ne kadar güzel kokuyorsunuz, dedi. Okul müdürünün bana “Hocam bugün ne güzel kokuyorsunuz.” diyerek bana yaklaşmasından sonra bu durum bende şiddetli karın ağrularına sebep oldu.”(K13)*

Bu ifadeden de anlaşılacağı üzere okul çalışanlarına yönelik gerçekleşen şiddet olaylarının psikolojik olarak kişilerde vücut ağrıları oluşturduğu bulgusuna ulaşılmaktadır. Di Martino vd. (2003), şirkette vuku bulan duygusal anlamda saldırıların ve negatif tavırların, görevlilerin sıhhatleri üstünde etkisine yönelik çalışmalarında; tecrübelerine duygusal anlamda saldırı tanımını yapanların sıhhatlerinin bu olayları hiç deneyimlememiş insanlara göre çok daha bozuk olduğu sonucuna varmıştır. Bu araştırma, çalışmamızın şiddet sonrası çalışanlarda sağlık yönünden de etki oluşturduğu bulgusuyla örtüşmektedir. Yaman vd. (2010), çalışmalarında psiko-şiddetin çalışanların aile ve yakın ilişkilerini olumsuz etkilediğini, bu olumsuz etkinin ise çalışanlarda genel olarak isteklendirme sorunları doğurduğunu, depresyon problemleri oluştuğunu ve çalışanların bu durumu öğrencilere farklı tepkilerle yansıttığını belirtmişlerdir. Bunun yanında Çankaya, Töremen ve Şanlı (2011), araştırmalarında eğitim kurumunun emniyetiyle endişe arasında negatif bir uyum olduğunu, iş tatminiyle isteklendirme arasındaysa pozitif ilişki olduğunu ifade etmişlerdir. Yapılan araştırmalar çalışanların şiddet olaylarından sonra kaygılarının arttığını, şiddetin iş doyumunu üzerinde etkisinin olduğunu göstermektedir. Tüm bu veriler ışığında çalışanların iş yerlerinde karşılaştıkları şiddet olayları sonrasında psikolojik yönden etkilenme süreçlerinde sıklıkla duygusal, zihinsel ve fiziksel açıdan etkilendikleri bulgusuna ulaşılmaktadır.

### **3. Okul çalışanlarına yönelik saldırıların okul çalışanları üzerindeki psikolojik etkileri**

Okul çalışanlarına yönelik saldırıların okul çalışanlarının iş hayatı üzerindeki etkilerine ait kategorilere, kodlara ve görüşlere Çizelge-3’de yer verilmiştir.

Okul çalışanlarına yönelik saldırıların okul çalışanları üzerindeki iş hayatına ilişkin görüşleri incelendiğinde çalışanların örgütsel iletişimin (İşyeri arkadaşları ile ilişkilerini eskisi gibi sürdürememe, yöneticilerle olan ilişkilerin azalması, veli ve öğrencilerle olan ilişkilerin azalması) olumsuz yönde etkilendiği görülmektedir. Buna benzer saldırıların dünyanın birçok yerinde farklı şekillerde görülmektedir (Muthukrishna, Ngakane ve Ngcobo, 2012). Bu durumu 16-20 yıl arası bir kıdeme sahip yönetici şu şekilde açıklamıştır.

*“Öğretmenlik sevgi ve saygı ile yapılan isteklendirme ve bağlılık gerektiren bir meslek alanıdır. Şiddet eylemleri eğitim çalışanlarının meslek hayatları için tamiri zor sorunlara sebep olur. Ben de öğrencim tarafından fiziksel şiddet ile karşılaştığımda velilerime, özellikle de öğrencilerime karşı büyük bir güven yitimi oluştu. Eskiden öğrencilerimle birlikte etkinlikler yapardık (Tiyatro, sinema vb.) şimdi bunların hiçbirini istesem de yapamıyorum.”*

İfadeden de anlaşılıyor ki, örgütsel iletişim ile isteklendirme arasında doğru orantı olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır. Saldırıya uğrayan çalışanların saygınlıklarını ve itibarlarını kaybettiklerini düşünmelerinden dolayı kendilerini toplumdan soyutladıkları ve kendi kabuklarından dışarı çıkmamakla birlikte üstleriyle rahat bir şekilde iletişime geçemediklerini 21 yıl üstü bir kıdeme sahip öğretmen şu şekilde belirtmiştir.

*“Okul çalışanlarına yönelik saldırılar kişilerin toplum içerisindeki mesleki saygınlık ve itibarlarını zedelemektedir. Bu durum mesleki itibarlarına zarar vermekte ve dolayısıyla iş*

ortamındaki performansımı olumsuz etkilemektedir. Öğretmen arkadaşım bana ağza alınmayacak küfürler söyledikten sonra, öğretmenler odasına gitmemeye başladım. Böylece diğer arkadaşlarımla olan ilişkilerim de azaldı. Kendimi içinde bulunduğum ortamdan soyutladım. Bundan dolayı iş ortamında bana karşı olumsuz önyargıları oluşturduğundan dolayı bu kişiler ile aynı ortamı paylaşmak istemedim.”(K9)

**Çizelge-3** Okul çalışanlarına yönelik saldırıların okul çalışanları üzerindeki iş hayatı temasına ilişkin görüşleri

Kategori	Kod	Görüş
Örgütsel İletişim	İş yeri arkadaşları ile ilişkilerini eskisi gibi sürdürememe (n=4)	Öğretmen arkadaşım bana ağza alınmayacak küfürler söyledikten sonra, öğretmenler odasına gitmemeye başladım. Böylece diğer arkadaşlarımla olan ilişkilerim de azaldı.
	Veli ve öğrencilerle olan ilişkilerin azalması (n=4)	
	Yöneticilerle olan ilişkilerin azalması (n=3)	
Mesleki Bağlılık	Çalışma isteksizliği (n=3)	Saldırı sonrasında okula eskisi gibi isteyerek gitmedim.
	Kuruma olan aidiyetin azalması (n=2)	
İş Kaybetme Korkusu	Yapılan saldırılara sessiz kalma (n=1)	Yaşanılan o menfur olaydan sonra işimi kaybetmemek için şikâyetimi geri aldım.

Aynı zamanda 11-15 yıl arası bir kıdeme sahip öğretmen de bu konuyu şu şekilde ifade etmiştir.

“Okul müdürü, odasında bana bağırarak hakaret etmesinden sonra üstlerimle bir daha normal bir şekilde konuşamadım. Hep kendimi savunma ihtiyacı duydum.”(K4)

Bu çerçevede [Di Martino vd. \(2003\)](#), araştırmalarında işyerinde gerçekleşen şiddet sadece şiddete maruz kalan çalışanı değil, bu mağdurun işyerini, iş arkadaşlarını, işverenini, ailesini ve dolayısıyla toplumu da olumsuz etkilemekte olduğunu belirtmiştir. [Davidson ve Demaray \(2007\)](#), çalışmalarında sıkıntıların daha çok psikolojik şiddetten kaynaklandığını ileri sürmüşlerdir. Psikolojik şiddete maruz kalan kişilerin yaşantılarında nasıl olumsuz sonuçlar doğurduğunu araştırmışlardır. Hatta bu olumsuz sonuçların etkilerini en aza indirgeyen faktörlerinde önem arz ettiğini belirtmişlerdir. [Brouwers ve Tomic \(1999\)](#)'in psikolojik tükenmişlikle ilgili çalışmalardan da anlaşılıyor ki eğitim örgütünde çalışan kişilerin mesleklerine olan heyecanları yavaşlamakta ve mesleklerine olan aidiyet duyguları giderek azalmaktadır. Aynı zamanda saygınlık ve itibarlarının azaldığını düşünmelerinden dolayı mesleki bağlılıklarının zedelendiği ve saldırıya uğrayan kişinin şikâyetinden sonra da işini kaybetme korkusundan dolayı şikâyetini geri aldığı bulgusuna ulaşılmaktadır. 16-20 yıl arası bir kıdeme sahip hizmetlinin;

“Saldırıya maruz kaldığımda kendimde eskisi gibi çalışma isteği olmadı ve mesleki bağlılığım azaldı. Çalışma ortamından uzaklaşmak istedim. Fiziksel saldırı sonucunda bir süre çalışmamamdan dolayı maddi kayba da uğradım.”(K7)

Şeklinde yapmış olduğu açıklama ise saldırı sonrasında çalışanların okula gidememesi durumunda maddi kayıpların oluşabileceği bulgusuna da ulaşılmaktadır. Aynı zamanda 11-15 yıl arası bir kıdeme sahip yöneticinin;

“Okul müdürünün bana yapmış olduğu o çirkin saldırıyı gerekli yerlere şikâyet ettikten sonra arkadaşlarımla ve ailemin önerileri ile işimi kaybetmemek için şikâyetimi geri aldım.” (K13)

İfadesinden de anlaşılıyor ki mesleğinden olma korkularından dolayı çalışanların şikâyetlerini geri aldıkları görülmektedir. Çalışanlarda yaşanan saldırı sonrası iş arkadaşları, yöneticiler, öğrenciler ve veli ile olan ilişkilerinin azaldığı görülmektedir. Bu durumu Gökçe (2006)'nin "İş Yerinde Yıldırma" adlı çalışması, çalışanlara karşı baskıcı tavırlara rastlandığı, çalışanların daha çok okul örgütünün üst kademesinden duygusal anlamda saldırı altında kaldıklarına yönelik bulgusu çalışma bulgumuzu destekler niteliktedir. Bunun yanı sıra Bucher ve Manning (2005) ise okul güvenliği ancak pozitif okul iklimi ile sağlanır bulgusu araştırmamıza paralel bir bulgudur. Yıldırım vd. (2007) tarafından araştırılan, iş yerinde psikolojik şiddete maruz kalan kurbanların sıklıkla olumsuz davranışları tecrübe ettikleri ve sonuçlara katlandıkları yönündeki görüşleri, çalışanların baskı ve şiddet görebilecekleri kaygısı taşımaları ve bu durum karşısında çaresiz ve sessiz kalmalarını açıklar niteliktedir. Aynı zamanda Özdemir (2015) ise sendika yöneticileri ile yapmış olduğu çalışmada şiddet eylemleri sonrası sendikaların genel olarak üyelerine hukuksal destek verdiklerini, üyelerinin hakkını aramak için ise basın açıklamaları yaptıklarını belirtmişlerdir.

#### 4. Okul çalışanlarına yönelik saldırıların okul çalışanlarının etkilendikleri durumlara çözüm önerileri

Okul çalışanlarına yönelik saldırıların okul çalışanlarının etkilendikleri durumlara yönelik çözüm önerilerine ait kategorilere, kodlara ve görüşlere Çizelge-4'de yer verilmiştir.

**Çizelge-4** Okul çalışanlarına yönelik saldırıların okul çalışanlarının etkilendikleri durumlara yönelik çözüm önerileri temasına ilişkin görüşleri

Kategori	Kod	Görüş
Sosyal ilişkiye ait çözüm	Yasal Düzenleme (n=5) Cezai Müeyyidelerin caydırıcı olmaması (n=2)	Şiddetin kanunla bağlayıcı yaptırımları olmalıdır.
Psikolojik etkiye ait çözüm	Saldırıya uğrayan kişinin psikolojik destek alması (n=4)	Psikolojik destek için profesyonel bir yardım sağlanmalı.
Mesleğe ait çözüm	Mesleki şiddete yönelik eğitimler (n=2) Çalışanlar arasındaki güçlü iletişim eğitimleri (n=1)	Gerektiğinde tüm çalışanlara bu konularda hizmet içi eğitimler verilmelidir.
Sosyal Medya Platformları	Sosyal Medyada yer alan kışkırtıcı bilgilendirmeden kaçınma (n=2)	Sosyal medya ve diğer medya kanallarında çalışanların itibarını zedeleyici ve kışkırtıcı yayınlardan kaçınılmalı, bu konuda bu kanallar olumlu yönde kullanılmalı.
Örgüt Yöneticisi	Yöneticilerin olaylar karşısında sergilediği tutum ve davranışları (n=1)	Yöneticiler kendilerine yöneltilen bir talep ve şikâyetlerin nedenini sorgulamalı.

Okul çalışanlarının saldırı sonrası etkilendikleri durumlara yönelik çözüm önerileri açısından yöneltilen soruda genellikle cezai müeyyidelerin caydırıcı olmamasına değinilmiş olup, bununla ilgili olarak 21 yıl üstü bir kıdeme sahip öğretmen şu şekilde ifade etmiştir.

"Objektif olarak yorum yaparsak; örneğin kurum çalışanı gerçekten sıkıntılı ise gerçek şikâyet mekanizmalarının ve hukukun gerçek işlerliğinin olması gerektiğini düşünüyorum. Adaletin hepimiz (çalışan, şiddet gören, şiddeti uygulayan...) için çok önemli olduğunu

*düşünüyorum. Kanunlar ile herkesin hakkı, koruma altına alınır ise herkesin daha rahat ve daha sağlıklı ortamlarda çalışacağını düşünüyorum.”(K16)*

Bunun yanı sıra 16-20 yıl arası bir kıdeme sahip yöneticinin;

*“Kamu personeline saldırının önüne geçmenin en hızlı çözümü sert yasalardır. Çalışan, saldırıya maruz kaldıktan sonra bu süreç tamamlanana kadar ücretli izinde tutulmalı ve bu boşluktaki süreçte oluşacak zararlar saldırgandan tanzim edilmeli. Örneğin saldırıya uğrayan bir öğretmen bir ay görevden izne çekildiğinde, o bir aylık süreçteki bakanlığın maddi kaybı saldırgandan tanzim edilebilir. Yani belediye otobüsüyle kaza yaptığınızda, o otobüs tamir edilene kadar kaç gün hizmet veremiyorsa belediye sizden otobüsün yevmiesini alırken aynısı saldırganlar için de yapılmalıdır. Saldırı sonrası ilk yer değiştirme başvurularında, saldırıya maruz kalan kişiye psikolojik destek verecek kişinin görüşüyle öncelikli yer değiştirme hakkı tanınabilir. Sanırım buna benzer bir yer değiştirme durumu söz konusu ama sadece ölüm tehdidi söz konusu iken uygulanıyor. Bunun düzeyi daha aşağıya çekilmelidir. Çünkü bazı kişiler daha küçük düzeydeki durumlardan da kötü etkilenabiliyor.”(K14)*

Şeklindeki açıklaması, yasal düzenlemelerin daha caydırıcı bir nitelik kazanması gerektiği önemini göstermektedir. Bu konuda [Lamya \(2016\)](#), ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri ile birlikte yapılan çalışmada, öğretmene yönelik şiddetin azaltılması için katılımcılar hükümetin çözüm bulması gerektiğini savunmuşlardır. Okullarda şiddetle mücadele etmek için özel yasal düzenlemeler oluşturulması katılımcılar tarafından önerilmiştir. [Tatlıoğlu \(2016\)](#) ise saldırı mevzusunda mercek altına alınan aile, öğrenci, öğretmen ve yakın çevrelerin eş güdüm içinde uyumlu olabilmesi amacıyla örgüt, eğitim örgütü içerisindeki idari yönetim anlayışının güçlendirilmesinin zorunlu olduğunu belirtilmektedir. Bundan dolayıdır ki ülkede de eğitimcilere karşı yapılan saldırıların en aza indirgenebilmesi adına MEB bu vakalarla ilgili politika oluşturması gerektiği sonucu çalışma bulgumuzu desteklemektedir. 11-15 yıl arası bir kıdeme sahip hizmetli ifadesinde;

*“Saldırıya maruz kalıdıktan sonra personel psikolojik destek almalı ve bazı testlerle kişinin aynı görev yerinde çalışmaya yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri ölçülmeli, saldırıya uğrayan çalışan okula geri dönmeden önce kurumda bulunan diğer çalışanlara, psikolojik olarak uğradığı hasarın etkilerinin hızlı yok edilebilmesi adına, psikolojik destek eğitimi verilmelidir.”(K12)*

Şeklinde açıklamıştır. Bu ifadeye paralel olarak 11-15 yıl arası bir kıdeme sahip öğretmenin şu şeklindeki görüşleri;

*“Kurum her koşulda öğretmenin arkasında durmalıdır. Gerekirse öğretmene psikolojik destek sağlamalıdır. Onun öğrenciler ve diğer velilerin gözünde değerli olduğunu her zaman öğretmene ve çevreye karşı göstermelidir.”(K10)*

İle çalışanların maruz kaldıkları şiddet olayları sonrasında uzman kişiler tarafından profesyonel destek alınması bulgusuna ulaşılmaktadır. 11-15 yıl arası bir kıdeme sahip öğretmenin ise;

*“Çalışanların şiddete maruz kalmadan önce tüm çalışanlara şiddet ve şiddet ile başa çıkma yöntemleri konularında hizmet içi eğitimler verilmelidir. Okul yöneticileri ile diğer çalışanlar arasındaki bağı güçlendirecek etkinlikler düzenlenmeli çalışanların kendilerini ait ve güvende hissettikleri çalışma ortamları oluşturulmalıdır.”(K9)*

Şeklindeki söylemi, şiddete yönelik yapılacak olan hizmet içi eğitimlerin önemini vurgulamaktadır. Bu durumu [Tınaz \(2006\)](#), bireyin psikolojik şiddetle başa çıkabilmesi ve bu olgunun psikolojik açıdan en aza indirilebilmesi noktasında çalışma ortamının düzenlenmesi ve çalışanları duygusal olarak olumsuz etkileyen faktörlerin ortadan kaldırılması gerektiğini açıklamaktadır. [Yavuzer \(2011\)](#) ise öğretmenlerin saldırganlık ve şiddet önlemede önemli bir potansiyele sahip oldukları, bu potansiyelin farkına varmaları için öğretmenlere yönelik

programlar hazırlanıp uygulanması gerektiğini ifade etmiştir. Dolayısıyla öğretmenlere önceden şiddete yönelik hizmet içi eğitimlerin verilmesinin önemli olduğu çalışma bulgumuzu destekler nitelik taşımaktadır. Ayrıca 16-20 yıl arası bir kıdeme sahip öğretmenin;

*“Yöneticiler kendilerine yöneltilen bir talebin nedenini sorgulamalı, geçerli sebep varsa talebi değerlendirmeye almalıdır. Geçerli bir nedeni olmayan çalışanın sadece benim dediğim olacak edasına büründüğünde bir yarış kazanma duygusu yaratacaktır. Diğer çalışanlara sözlü saldırıda bulunacaktır. Yöneticilerin etik ve adaletli olması gereklidir. Çalışanlar birbirine karşı saygılı olmalı ve sık sık duygudaşlık kurmalıdır.”(K5)*

Görüşünden de anlaşılıyor ki yöneticilerin şikâyetleri işleme alma konusunda daha hassas davranması gerektiği vurgulanmıştır. Bu durum [Karaman vd. \(2013\)](#)'nin, yöneticilerin öğretmen-veli ve öğrenci iletişimini sağlıklı olarak yürütememesinden dolayı öğretmenlerin kendi aralarında veya veli ve öğrenci ile olan ilişkilerinde sıkıntılar yaşadığı bulgusu, çalışma bulgumuz ile örtüşmektedir. 11-15 yıl arası bir kıdeme sahip hizmetlinin;

*“Öncelikle öğrenci velileri ve okul çalışanları iletişim becerileri konusunda bilgilendirilmeli. Sosyal medya ve diğer medya kanalları çalışanların itibarını zedeleyici ve kışkırtıcı yayınlardan kaçınmalı, bu konuda bu kanallar olumlu yönde kullanılmalıdır. Okul çalışanlarının toplumdaki itibarını artırıcı yönde çalışmalar yapılmalıdır. Okul çalışanları, ekonomik olarak güçlü hale getirilmelidir. Bu durumlar çalışanların itibarını olumlu yönde etkileyeceğini düşünüyorum.” (K7)*

İfadesi göz önünde tutulduğunda; [Karaman vd. \(2013\)](#)'nin, sosyal medyada öğretmenler ile ilgili yapılan olumsuz açıklamalar ve televizyon dizilerinde yer alan olumsuz öğretmen karakterleri mesleğin saygınlığının azaldığı şeklindeki ifadesi bulgumuzu destekler niteliktedir. Ayrıca [Erdemli \(2018\)](#), ülkemizde baskı sayısı yüksek üç gazetede yer alan eğitimcilere karşı yapılan saldırı vakalarına ilişkin bilgileri incelemiş olup, çalışmanın amacı doğrultusunda gazetelerde eğitimcilere karşı yapılan saldırı haberlerinin ne sıklıkta meydana geldiği ve saldırının hangi türde ve hangi kişiler tarafından yapıldığı bulunmaya çalışmıştır. Bulgular sonucunda medyada çıkan haberlerde eğitimcilere karşı yapılan saldırıların daha çok öğrenci veya veliler tarafından uygulandığının görüldüğü, dolayısıyla yetkili merciler tarafından bu saldırıları yapan kişilerin yaptıkları olumsuz tutum ve davranışları bertaraf etmeye yönelik çalışmaların gerekli olduğunu belirtmiştir. Hatta bunun yanında üst makam ve mevkilerde bulunan yönetici veya politikacılar tarafından eğitimcilerin ülke çapında eleştirilmesi velileri cesaretlendirdiğinin ortaya çıkmıştır. Bu sebeple yetki gücünü elinde bulunduran insanlar eğitimcilerin ülke çapında itibarlarına olumsuz bir algı oluşturacak konuşmalardan uzak durmasının önemli olduğunu, buna paralel olarak eğitimcilere karşı yapılan saldırıların muhakkak cezalandırılması gerektiğini belirtmiştir

Tüm bu veriler ışığında okul çalışanlarına yönelik yapılan saldırıların okul çalışanları üzerindeki etkilerine yönelik çözüm önerilerini incelediğimizde yasal düzenlemelerin öncelikli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu yasal düzenlemeler ile birlikte velilerin bilgilendirilmesi, sosyal medya platformlarında okul çalışanlarına yönelik oluşabilecek olumsuz düşüncelerin önüne geçilmesi gerektiği bulgusuna ulaşılmaktadır. Örgüt yöneticilerinin ise yapılan şikâyetleri mesleki tecrübeleri doğrultusunda dikkatle inceleyerek işleme almasına ve çalışanlara hizmet içi eğitimlerde şiddete yönelik eğitimlerin verilmesine ve uzman psikologlar tarafından destek verilmesi bulgusuna ulaşılmaktadır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Şiddetin; okul çalışanlarının sosyal çevresindeki arkadaşlık ve akrabalık ilişkilerini olumsuz yönde etkilediği, onlarla olan iletişimlerini sınırladığı, grup etkinliklerine ve kalabalık ortamlara



katılmayı engellediği, yalnızlaştırdığı ve sosyal rolü oynamayı olumsuz etkilediği anlaşılmıştır. Bunun yanı sıra psikolojik olarak okul çalışanlarında kendilerine karşı sevgi ve saygıyı azalttığı, kaygıyı arttırdığı, zihinsel yönden unutkanlık ve kafa karışıklığı oluşturduğu, aynı zamanda okul çalışanlarının mesleki yaşantılarını olumsuz yönde etkilediği ve saldırı sonrası vücutlarında ağrılar hissettikleri görülmüştür. Öte yandan, saldırı sonrasında okul çalışanlarının iş arkadaşları, yöneticileri ve veli/öğrencileri ile olan ilişkilerini azalttığı, saygınlıklarını ve itibarlarını kaybettiklerini düşünmelerinden dolayı kendilerini toplumdan soyutladıkları sonucuna varılmaktadır. Şiddet sonrası verilen cezai müeyyidelerin caydırıcı olmaması, şiddete uğrayan personellere psikolojik destek sağlanması, şiddetle başa çıkma yönünden mesleki eğitimler verilmesi ve sosyal medya platformlarında okul çalışanlarına yönelik oluşabilecek olumsuz düşüncelerin önüne geçilmesi için gerekli çalışmaların yapılması sonucuna varılmaktadır.

Şiddete uğrayan kişilere MEB yöneticileri tarafından kurumlarda sosyal ağları ve bağları arttıracak etkinlikler düzenlenebilir ve kişilik özelliklerini deformasyona uğratmayacak şekilde uzmanlar tarafından sosyal destek sağlanabilir. MEB yöneticileri tarafından saldırılara maruz kalan çalışanlara psikolojik destek sağlanabilir. Bunun yanında Milli Eğitim Bakanlığının saldırı vakalarını izleyebilmesi yönünde acil bir hat kurularak eğitimcilerle yardımcı olunabilir. Örgüt yöneticileri; yapılan şikâyetlerin doğruluğunu araştırarak ceza ve denetleme yolunu seçebilir ve çalışanların şiddete maruz kalmamaları için güvenli okul ortamı hazırlayabilir. Sağlık Bakanlığının aktif olarak uyguladığı bu sistemi Milli Eğitim Bakanlığı'nda uygulamak için model alabilir. Yasama organı tarafından; Cezai Müeyyidelerin caydırıcı olması için gerekli yasal düzenlemeler yapılabilir. Türk Ceza Muhakemeleri kanununda özellikle mobbing ile alakalı açık bir düzenlemenin olmadığı, daha açık ve şeffaf bir düzenleme ile çalışanların iş hayatına yönelik hakları güvence altına alınabilir. MEB yöneticileri tarafından ise şiddete uğrayan personellere psikolojik destek sağlanabilir, şiddetle başa çıkma yönünden mesleki eğitimler verilebilir ve sosyal medya platformlarında okul çalışanlarına yönelik oluşabilecek olumsuz düşüncelerin önüne geçilmesi yönünde çalışmalar yapılabilir.

Bu çalışma İzmir ili Konak ilçesinde yapılmıştır. Bir karşılaştırma olanağı sağlaması açısından benzer bir çalışma da İzmir il genelinde de yapılabilir. Şiddet hangi okul türünde daha çok ise özellikle o okullarda bunların nedenlerinin araştırılması önerilebilir. Araştırma okul çalışanlarına yönelik saldırıların okul çalışanları üzerindeki etkisine özgü uygulanmıştır. Bu araştırma aynı zamanda nicel yöntem ile nitel yöntemin bir arada bulunduğu karma bir desende de yapılabilir. Ayrıca sonraki araştırmalarda saldırıyı yapanların kişilik özellikleri ve ailelerinde şiddetin var olup olmadığını incelenebilir.

## KAYNAKLAR

- Agnew, R. (1992). *Foundation For A General Strain Theory Of Crime And Delinquency*. Criminology, 30, 47-87
- Akar, H. (2016). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alkan, H. B. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etme yöntemleri ve okulda şiddet*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Altay, M. (2007). *Okul yöneticilerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile çok boyutlu algılanan sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Osmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Altunay, E., Oral, G. ve Yalçınkaya, M. (2014). Eğitim kurumlarında mobbing uygulamalarına ilişkin nitel bir araştırma, *Sakarya University Journal of Education*, 4/1 ss. 62-80.
- Atmaca, T. ve Öntaş, T.(2014). Velilerin öğretmenlere uyguladığı şiddete yönelik nitel bir araştırma. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*. 2,(1), 52-68.e-ISSN:2148-2667
- Aytaç, S., Bayram, N. ve Bilgel, N.(2005). Çalışma Yaşamında Yeni Bir Baskı Aracı: Mobbing. *XIII. Ulusal Yönetim Ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı*, Marmara Üniversitesi İ.İ.B.İ İşletme Bölümü, 333-337,İstanbul.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 7,(1). 231-274.

- Bucher, K. T. ve Manning, M. L. (2005). *Creating safe schools*. The Clearing House, 79(1), 55- 60.
- Budak, S. (2003). *Psikoloji sözlüğü*. (2.bs.), Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Bulut, H. U. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinde psikolojik şiddet düzeyi, mobbing*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. (19. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, K.Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (12. Basım). Ankara: Pegem A.
- Brouwers, A. & Tomic, W.(1999). Teacher burnout, perceived self-efficacy in classroom management, and student disruptive behaviour in secondary education. *Curriculum and Teaching*, 14(2),7-26.
- Calabro, K. S. (2007). A Study Of Patient Assault-Related Injuries in State Psychiatric Hospitals. A Thesis Doctorate in Public Health, The University Of Texas School Of Public Health, Texas, USA.
- Calhoun, C. and R. C Solomon. (1984) What is Emotion, New York: Oxford University Press
- Çankaya, H., Töremen, F. ve Şanlı, Ö. (2011). Okul güvenliğinin ilköğretim okulu öğretmenlerinin kaygı,motivasyon ve iş doyumunu düzeyleri üzerindeki etkisi, *Gümüşhane Üniv., Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, Sayı:3, 81-98.
- Cemaloğlu, N. Ertürk, A. (2007). Öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma eylemlerinin cinsiyet yönünden incelenmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 345-362.
- Çelik, K. (2005). Eğitimde acil durum yönetimi modeli önerisi. *Eğitim Araştırmaları*, 5(20), 87- 98.
- Çivilidağ, A. (2003). *Anadolu Lisesi ve özel lise öğretmenlerinin iş tatmini, iş stresi ve algılanan sosyal destek düzeylerinin karşılaştırılmasına yönelik bir analiz*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Davidson, L. M. ve Demaray, M. K. (2007). Social Support As A Moderator Between Victimization And Internalizing – Externalizing Distress From Bullying, *School Psychology Review*, 36(3), 383-405.
- Di Martino,V., Hoel, H. & Cooper, C. L. (2003), Preventing Violence and Harassment in the Workplace, *European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions*, Dublin.
- Dönmez, B. (2001). Okul güvenliği sorunu ve okul yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(25), 63-74.
- Eğitim Bir-Sen. (2019). *Eğitim çalışanlarına yönelik şiddet eğilimi tespit ve öneriler*.
- Erdemli, Ö. (2018). *Öğretmene yönelik şiddet: Medyaya yansıyan olayların incelenmesi*. Ankara.Erişim adresi <https://www.researchgate.net/publication/325853703>. Erişim Tarihi 12.07.2020
- Ertürk, A. (2005). Öğretmen ve okul yöneticilerinin okul ortamında maruz kaldıkları yıldırma eylemleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, ANKARA.
- Gökçe, A. T. (2006). *İş yerinde yıldırma: özel ve resmi ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticileri üzerinde yapılan bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
- Gözütok, F. D. (2008). *Eğitim ve Şiddet*, Gazi Kitapevi, Ankara.
- Hecker, T. E. (2007). Workplace mobbing: a discussion for librarians. *The Journal of Academic Librarianship*, 33 (4), pp. 439-445.
- Heimer, K. (1997). Socioeconomic status, subcultural definitions and violent delinquency, *Social Forces*, Vol. 75 Issue 3, p799, 35p
- Hoang, F. Q. (2001). Addressing school violence. *FBI Law Enforcement Bulletin*, 70 (8): 18-24.
- Hueske, C. (2008). Perceptions Of Aggressive Behaviors In Mental Health Clients. A Thesis Doctorate in Philosophy, The University of Texas Medical Branch, Texas, USA.
- İsmetoğlu, M. (2017). *Branş öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik düzeyleri ve iş yaşam kalitesine yönelik algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
- Jang, S. J. ve Johnson, B. J. (2003). *Strain, negative emotions, and deviant coping among African Americans: A test of general strain theory*. Journal of Quantitative Criminology, 19 (1), 79-105.
- Karaman, M., Acer, A., Kılınc, O., Buluş, U. ve Erdoğan, Ö. (2013). Sakarya ilinde görev yapan öğretmenlerin gözüyle "öğretmenlik mesleğinin statüsü ve saygınlığı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınları* No: 6, 104-110. ISBN: 978-605-4735-23-5, Sakarya
- Kessinger, J. A. (2000). The role of staffing ratios in patients assaults at an inpatient psychiatric facility. *A Thesis Master of Science in Nursing, Faculty of the Allan&Donna Lansing School of Nursing*, S: 1, 56-68. Kentucky, USA.
- Köknel, Ö. (2006). Bireysel ve Toplumsal Şiddet, 5. Baskı, İstanbul: *Altın Yayınları*.
- Lamya, A. E. (2016). Violence against teachers in Morocco: Elementary and secondary schools. *A Research Project*. Moulay Ismail University.
- Lehman, D. R., Ellard, J. H. & Worthman, C.B. (1986). Social support for the bereaved: recipients and providers perspectives on what is helpful. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54, 438-446.
- Miller, T. W. Clayton, R. Miller, J. M. Bilyeu, J. Hunter, J. ve Kraus, R. F. (2000). Violence in schools: Clinical issues and case analysis for high-risk children. *Child Psychiatry and Human Development*, 30(4), 255-272

- Moses, R. (1996). Şiddet Nerede Başlıyor? *Cogito*, 23-27, 6-7.
- Muthukrishna, N. Ngakane, M. V. Ngcobo, E. (2012). Experiencing violence in schools: voices of learners in the lesotho context, school of education and development, *University of KwaZulu-Natal*, Private Bag X03, 39-48. Ashwood 3605, South Africa.
- Özdemir, M. (2015). Eğitim Kurumlarında Mobbing'i Önleme Noktasında Sendikaların Stratejik Rolü ve Önemi Nitel Bir Çalışma. 21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4 (11) , 179-200.
- Özgüven, İ. E. (1992). *Görüşme ilke ve teknikleri*. Ankara
- Parladır, S. (2009). Okullarda şiddetin kaynaklarına ilişkin öğretmen, yönetici ve öğretmen görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Akdeniz, Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Antalya.
- Procidano, M. E., Heller, K. (1983). Measures of perceived social support from friends and from family: three validation studies, *American Journal of Community Psychology*, 11(1), 1-24
- Ratcliff, D. (1995). Validity and reliability in qualitative research. <http://qualitative-research.net/ratcliffs.net/Validity.pdf>. Erişim Tarihi 11.08.2020
- Sarason, I. G., Sarason, B. R., Potter, E. H., & Antoni, M. H. (1985). Life events, social support, and illness. *Psychosomatic medicine*, 47(2), 156-163.
- Taşdan, M. ve Erdem, M. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşamı kalitesi ile örgütsel değer algıları arasındaki ilişki düzeyi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 92-113.
- Tatlılıoğlu, K. (2016). Okullarda şiddet ve zorbalık: Risk faktörleri, koruma, önleme ve müdahale hizmetleri: Konya Örneği, *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (12), 209-231.
- Tezcan, M. (1996). Bir şiddet ortamı olarak okul. *Cogito*, 105-108, 6-7.
- Thoits, P. (1986). "Social Support as Coping Assistance", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54(4), 416-423
- Tınaz, P. (2006). İş yerinde psikolojik taciz (mobbing), *Çalışma ve toplum Dergisi*, 4(4),13-28.
- Torun, A. (1995). Tükenmişlik, Aile Yapısı Ve Sosyal Destek İlişkileri Üzerine Bir İnceleme. Yayınlanmamış Doktora Tezi, *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.
- Toprakçı, E. (2017). Sınıf Yönetimi. *Pegem Akademi* (78-82). Ankara.
- Tutar, H. (2004). İşyerinde psikolojik şiddet sarmalı: Nedenleri ve sonuçları. *Yönetim Bilimleri Dergisi*. 2(2), 101-128
- Yaman, E., Vidinlioğlu, Ö. ve Çitemel, N. (2010). İşyerinde psikoşiddet, motivasyon ve huzur: öğretmenler çok şey mi bekliyor? Psikoşiddet mağduru öğretmenler üzerine, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 1136-1151.
- Yavuzer, Y. (2011). Okullarda saldırganlık/şiddet: Okul ve öğretmenlerle ilgili risk faktörleri ve önleme stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, S: 192 (43-61)
- Yıldırım, D., Yıldırım, A. ve Timuçin A. (2007). "Mobbing Behaviors Encountered by Nurse Teaching Staff", *Nursing Ethics*, 14 (4), 447- 463
- Yıldırım, A., Şimşek H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, Ankara: *Seçkin yayıncılık*.
- Younghusband, J. (2006). *High school teachers' perceptions of their working environment in Newfoundland: A ground theory study*. [http://72.14.207.104/search?q=cache:E\\_FfEg2NCSEJ adresinden erişildi](http://72.14.207.104/search?q=cache:E_FfEg2NCSEJ adresinden erişildi).
- Vartia, M. (1996). "The Sources Of Bullying- Psychological Work Environment And Organisational Climate", *European Journal Of Work And Organizational Psychology*, 5(2), 203-214.
- Zülâl, A. (2001). Şiddet. *Bilim ve Teknik Dergisi*, Sayı.399, 191-209. TÜBİTAK Yayınları.

# **The Predictive Role of Cognitive Emotion Regulation and Coping on Psychological Resilience in University Students**

**Prof. Dr.Zeynep Deniz Yöndem**  
(ORCID: 0000-0002-9161-2760)  
Bolu Abant İzzet Baysal University

**Res. As. Emine Tunç**  
(ORCID: 0000-0002-0161-0818)  
Bolu Abant İzzet Baysal University

**Assist.Prof.Dr. Alperen Yandı**  
(ORCID: 0000-0002-1612-4249)  
Bolu Abant İzzet Baysal University

## **Abstract**

The aim of this study is to test the predictive power of cognitive emotion regulation and coping approaches on resilience. Relational screening method was used in the research. The participants of the study consisted of 384 university students, 242 women and 142 men. Psychological Resilience Scale, Cognitive Emotion Regulation Scale and Coping Ways Scale were used to collect research data. The relationship between variables considered in the study was tested using the Pearson Correlation technique. The predictive power of cognitive emotion regulation and coping approaches separately for psychological resilience was examined using multiple regression analysis and the predictive power of both together with stepwise regression analysis. As a result of the study, it was found that the sub-dimensions of emotion regulation, positive reappraisal and catastrophizing, and the planful problem solving and accepting responsibility approaches among the coping strategies were significant predictors of psychological resilience. In addition, it was concluded that the power of predicting resilience increased when coping strategies were added to emotion regulation with hierarchical regression analysis. The results of the research were discussed on the basis of the related literature.

**Keywords:** Psychological resilience, Coping, Cognitive Emotion Regulation, University Students.



**E-International Journal  
of Pedagogogy**

**Vol: 1, No: 21, 2021  
pp. 22-36**

*Article type:  
Research article*



*Received: 05.01.2021  
Accepted: 15.02.2021*

## **Suggested Citation**

Yöndem, Z.D., Tunç, E. & Yandı, A. (2021). The predictive role of cognitive emotion regulation and coping on psychological resilience in university students. *E-International Journal of Pedagogogy (e-ijpa)* 1(1), 22-36. Doi: <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.15>

## Extended Abstract

**Problem:** The psychological resilience and coping have been considered as related concepts. Adaptations to stressful situations or effective coping were used for the definitions of psychological resilience. Another concept related to resilience is emotion regulation. Folkman and Lazarus (1988) emphasized the difficulty of establishing a causal relationship between emotions and coping. On the other hand, Gross (1998), emphasized that although traditional coping and current emotion regulation concepts are similar and generally handled together, there are different structures from each other. Accordingly, coping may include emotion regulation or non-emotional actions. Studies examining the effects of emotions on coping have not been very explanatory in terms of theoretical structure due to the complex nature of both emotions and coping. In this study, it was aimed to test the predictive power of cognitive emotion regulation and coping ways separately and together on psychological resilience.

**Method:** The research is a relational study. Participants of the study consist of 384 university students studying at a university in the Western Black Sea region in Turkey. The age range of the research participants is 19-33 and the average age is  $X = 21.06$  ( $S = 1.51$ ). In order to collect research data; Psychological Resilience Scale, Ways of Coping Questionnaire, Cognitive Emotion Regulation Questionnaire and Personal Information Form were used.

In the analysis of the research data, the relationships between variables were examined using the Pearson correlation analysis technique. The predictive power of cognitive emotion regulation and coping approaches on psychological resilience was examined separately by multiple regression analysis, and the predictive power of both together with stepwise regression analysis.

**Findings:** Among the sub-dimensions of cognitive emotion regulation in the study, respectively; moderate positive relationships were found between positive reappraisal, focusing on the plan and psychological resilience, and negative relationships between catastrophizing and acceptance (Table.1). Among the coping approaches; moderate positive relationships were found between planfull problem solving and psychological resilience, and negative significant relationships between accepting responsibility and resilience (Table.1). One of the sub-dimensions of cognitive emotion regulation; as the positive reappraisal increases and the catastrophizing decreases, the psychological resilience increases. It has been found that coping approaches significantly predict resilience, and coping approaches together explain about 16% of psychological resilience (Table.3). In addition, as the planfull problem solving increases and taking responsibility decreases, the level of psychological resilience increases. It was found that cognitive emotion regulation alone explains about 19% of psychological resilience, and when coping approaches are added, it explains about 23%. This finding reflects the significant contribution of coping approaches to resilience (Table.4).

**Discussion:** In the study, it was concluded that when cognitive emotion regulation and coping approaches were considered separately, they predicted psychological resilience at approximately the same level, and the contribution of coping on psychological resilience was significant in addition to cognitive emotion regulation. This finding of the study indicates that coping is a more comprehensive feature than cognitive emotion regulation; It supports the preliminary theoretical explanations that it involves cognitive, emotional and behavioral efforts. Gross (1999) emphasized the difference between the two psychological structures by stating that emotion regulation concentrates on immediate short-term reactions and coping concentrates on long-term reactions. Again, there are some other researchers who stated that the cognitive emotion regulation can be accepted as a sub-dimension of coping and that non-emotional actions can be found in coping efforts. The results of the study reflect that university



students with high resilience can use cognitive emotion regulation and planned problem solving approaches such as positive reappraisal. Research findings suggest that in order to activate the planned problem solving effort, first of all, a positive reappraisal is required.

**Conclusion and Suggestions:** In the study, it was concluded that coping and emotion regulation in university students were separately and collectively predictive of psychological resilience. It reflects that the coping ways and emotion regulation skills that university students use in stressful situations are features that can be addressed in recognizing their psychological resilience. The results of this study reflect that cognitive emotion regulation and coping approaches have closely related dimensions, but coping is a more comprehensive phenomenon than cognitive emotion regulation. On the other hand, the results of this study suggest that the measurement tool used in the measurement of the concept of resilience mainly evaluates the cognitive and emotional dimensions rather than behavioral responses. As a result, psychological support services can be provided for the development of effective coping and emotion regulation skills in order to increase the psychological resilience of university students.

## Üniversite Öğrencilerinde Bilişsel Duygu Düzenleme ve Baş Etme Yaklaşımlarının Psikolojik Dayanıklılığı Yordayıcılığı<sup>1</sup>

**Prof. Dr.Zeynep Deniz Yöndem**  
(ORCID: 0000-0002-9161-2760)  
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

**Arş. Gör. Emine Tunç**  
(ORCID: 0000-0002-0161-0818)  
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

**Dr.Öğr. Üyesi Alperen Yandı**  
(ORCID 0000-0002-1612-4249)  
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

### Özet

Bu çalışmanın amacı, bilişsel duygu düzenleme ve baş etme yaklaşımlarının psikolojik dayanıklılığı yordama gücünü test etmektir. Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, 242 kadın ve 142 erkek olmak üzere toplam 384 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında, Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği, Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği ve Baş Etme Yolları Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada ele alınan değişkenler arası ilişki Pearson korelasyon tekniği ile test edilmiştir. Bilişsel duygu düzenleme ve baş etme yaklaşımlarının ayrı ayrı psikolojik dayanıklılığı yordama gücü çoklu regresyon analizi ile her ikisinin birlikte yordama gücü ise aşamalı regresyon analizi ile incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, duygu düzenlemenin alt boyutlarından pozitif yeniden gözden geçirme ve yıkımın, baş etme yaklaşımlarından ise planlı problem çözme ve sorumluluk kabul etmenin psikolojik dayanıklılığın anlamlı yordayıcıları oldukları bulunmuştur. Ayrıca hiyerarşik regresyon analizi ile baş etme yaklaşımları duygu düzenlemeye eklendiğinde dayanıklılığı yordama gücünün arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları ilgili alan yazına dayanarak tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Psikolojik Dayanıklılık, Baş etme, Bilişsel Duygu Düzenleme, Üniversite Öğrencileri



**E-Uluslararası  
Pedandragoji Dergisi**

**Cilt: 1, Sayı: 1, 2021  
ss. 22-36**

**Makale türü:  
Araştırma makalesi**

**Gönderim Tarihi: 05.01.2021  
Kabul Tarihi: 15.02.2021**

### Önerilen Atıf

Yöndem, Z.D., Tunç, E. ve Yandı, A. (2021). Üniversite öğrencilerinde bilişsel duygu düzenleme ve baş etme yaklaşımlarının psikolojik dayanıklılığı yordayıcılığı. *E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi (e-upad)*, 1(1), 22-36. <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.15>

<sup>1</sup> IV. International Eurasian Educational Research Congress (11-14 Mayıs 2017) de bildiri olarak sunulmuştur.

## GİRİŞ

Son zamanlarda birçok araştırmanın ilgi odağı olan psikolojik dayanıklılık kavramı ilk kez [Kobasa \(1979\)](#) tarafından; yoğun stres altında sağlıklı kalmayı sağlayan bir kişilik özelliği olarak ele alınmış ve 1980'lerden bu yana birçok araştırmaya konu olmuştur. Alan yazında bir yandan dayanıklılığın psikolojik sağlık ve iyilik hali açısından koruyucu etkisini vurgulayan çalışmalara, diğer yandan halen tanımlama, bileşenlerini belirleme çalışmalarına rastlanmaktadır.

Psikolojik dayanıklılığın koruyucu etkisine yönelik çalışmalarda, dayanıklı bireylerin; olumsuz olaylar karşısında fiziksel ve psikolojik sağlığını koruyabildikleri ([Bonanno, 2004](#); [Tusaie, Puskar ve Sereika, 2007](#)), daha fazla olumlu duygularla hareket ettikleri ([Hosseini ve Besharat, 2010](#)), psikolojik dayanıklılık ile madde kullanımı, depresyon ve intihar girişimi arasında negatif ilişki olduğu ([Tusaie ve diğ., 2007](#)), depresyon ([Min, Yu, Lee ve Chae, 2013](#)) ve kaygı bozukluğu ([Davidson ve diğ., 2012](#)) tedavisinde ise dayanıklılık düzeyi yüksek olan bireylerde daha olumlu sonuçlar gözlemlendiği raporlaştırılmıştır.

Psikolojik dayanıklılığı tanımlama çabalarında ise genel olarak olumsuz durumlar karşısında uyum sağlama ve baş edebilme ([Windle, 2011](#)), zor durumlarda yeteneklerini ve güçlü yönlerini kullanarak kendini yeniden toparlama ya da o durumun üstesinden gelebilme ([Garmezy, 1991](#); [Luthar, Sawyer ve Brown, 2006](#)) gibi açıklamalar bulunmaktadır. [Masten ve Coatsworth \(1998\)](#)'a göre psikolojik dayanıklılık için; bireyin yaşamında riskli, tehdit içeren bir stres durumunun olması ve bireyin bu olumsuz durum karşısında olumlu bir uyum sağlaması gerekmektedir. Psikolojik dayanıklılık tanımlamalarında zaman zaman kullanılan yoğun stres, zorlu yaşam olayları gibi kavramlar bir bakıma travmatik yaşantıları işaret ediyor gibi düşünülse de, aslında bir tür kişilik özelliği olarak geçmekte ve farklı gelişimsel evrelerdeki bireylerde psikolojik dayanıklılık çalışılmaktadır. Alan yazında her ne kadar bazı bireylerin dayanıklılık gücünün daha fazla olduğu belirtilse de, aslında bütün bireylerin potansiyel olarak dayanıklı olduğu varsayımı da yaygın olarak kabul edilmektedir ([Gonzalez-Torres ve Artuch-Garde, 2014](#); [Luthar, 1991](#); [Masten ve Coatsworth, 1998](#); [Resnick, 2000](#)). Ayrıca psikolojik dayanıklılık sabit değişmez bir özellik olmaktan çok kişisel deneyimlerle ve sosyo-kültürel etkenlerle geliştirilebilen bir özellik olarak kabul edilmektedir ([Galli ve Vealey, 2008](#); [Tusaie ve diğ., 2007](#)).

Başlangıçtan bu yana psikolojik dayanıklılık ve baş etme kavramları birbiriyle ilişkili kavramlar olarak ele alınmıştır. Hatta psikolojik dayanıklılığın tanımlamasında; stresli durumlara uyum sağlama, direnç gösterme, etkili baş etme gibi kavramlar kullanılmıştır ([Folkman ve Lazarus, 1985](#); [Kobasa, Maddi ve Kahn, 1982](#), [Kobasa, 1979](#)). Alan yazındaki bazı araştırmalar, psikolojik olarak dayanıklı bireylerin daha aktif baş etme yaklaşımları kullandıklarını ve dolayısı ile strese bağlı rahatsızlıkları daha az yaşadıklarını ([Soderstrom, Dolbier ve Leiferman, 2000](#); [Williams, Wiebe ve Smith, 1992](#)) ortaya koymuştur. [Ursin ve Eriksen \(2004\)](#) dayanıklılık düzeyi düşük olan bireylerin, stresli durumlarda çaresizlik ve umutsuzluk gibi olumsuz duygusal tepkiler gösterdiklerini oysa dayanıklılığı yüksek olan bireylerin etkili baş etme yaklaşımları ile stresli durumlara uygun tepki verme ve kontrol etme olasılıklarının daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Lazarus tarafından bireyin kişisel kaynaklarını zorlayan ya da aşan durumları yönetebilmek için gösterdiği bilişsel ve davranışsal çabalar olarak tanımlanan baş etme kavramı ([Lazarus, 1974](#); [Lazarus ve Folkman, 1984](#)) alan yazında büyük ilgi görmüştür. Bazı araştırmalar farklı baş etme yaklaşımlarının işlevselliği, psikolojik sağlık ve rahatsızlıklarla ilişkisi üzerinde yoğunlaşırken bazıları yapısal olarak baş etme kavramının bilişsel, duygusal ya da davranışsal bileşenlerini belirleme üzerine yoğunlaşmıştır. Başlangıçta baş etme çabaları bir bakıma yaklaşma-kaçınma sınıflamasına benzer şekilde, problem odaklı ve duygu odaklı stratejiler olarak sınıflandırılmıştır. Bunlardan problem odaklı stratejiler; bilgi ya da öneri alma, sosyal



destek alma ve problemi çözmek için aktif çaba gösterme gibi stratejileri içermektedir. Duygu odaklı stratejiler ise stresin yarattığı negatif duyguları ve psikolojik rahatsızlığı azaltmak amacıyla kullanılan; kaçınma, kabullenme ve kadercı tutumlar benimseme gibi çabaları içermektedir. Ancak kaçınma ve duygu odaklı olarak adlandırılan stratejilerin de zaman zaman psikolojik sağlık açısından işlevsel olabildiği daha sonraki araştırmalarda sıklıkla vurgulanmıştır (Dumont ve Provost, 1998).

Psikolojik dayanıklılığın ilişkili olduğu bir diğer kavram ise duygu düzenlemedir. Karmaşık bir yapıya sahip olan duygular ve duygu düzenleme günlük yaşamın sürdürülmesinde ve uyum açısından önemli bir işlev görmektedir (Tugade ve Fredrickson, 2006). Duygu düzenleme; olumlu ya da olumsuz duyguların artırılması, azaltılması, devam ettirilmesi ya da değiştirilmesi gibi bireyin kendi duygularını etkileme çabalarını ifade etmekte ve duygusal tepkilerin değiştirilmesine olanak sağlamaktadır (Gross, 1998). Gross'un duygu düzenleme modeli; durumu seçme, durumu değiştirme, dikkatin dağıtımı, bilişin değiştirilmesi ve duygusal tepkinin değiştirilmesi olarak sıralanan ardışık beş aşamadan oluşmaktadır (Gross, 1998, 1999, 2002). Duygu düzenleme süreci her zaman farkındalık ve belirli stratejilerin kullanımını gerektirmemekte, bilinçsizce ve otomatik bir şekilde de gerçekleşebilmektedir (Gross ve Munoz, 1995; Tugade ve Fredrickson, 2006). Ayrıca duygu düzenleme sadece stres, kaygı korku gibi olumsuz duyguları değil, amaca göre olumlu ya da olumsuz duyguların devam ettirilmesi, azaltılması ya da artırılmasını ifade etmektedir (McRae ve Gross, 2020). Duygu düzenleme; uyum, sosyal etkileşim ve psikolojik sağlık açısından oldukça önemlidir. Duygu düzenleme becerileri daha iyi olan ergenlerin, sosyal olarak daha yeterli oldukları, akranları ile daha kaliteli ilişkiler kurdukları ve olumlu sosyal davranışları daha fazla sergiledikleri bilinmektedir. Oysa duyguları düzenleme ile ilgili yetersizliğin ise çocuk, ergen ve yetişkinlerde depresyon, kaygı bozuklukları, yeme bozuklukları ve madde bağımlılığı gibi birçok psikolojik rahatsızlıkla ilişkili olduğu yaygın olarak kabul görmekte, hatta ruh sağlığı bozukluklarının bir tanı ölçütü olarak kabul edilmektedir (McLaughlin ve diğ., 2011). Fredrickson ve diğ., (2003) psikolojik dayanıklılığı yüksek olan bireylerin, tehdit edici olarak algılanan stresli durumlarda; öfke, üzüntü ve korku gibi negatif duygular yerine şükran, ilgi ve sevgi gibi olumlu duyguları daha fazla deneyimlediklerini bulmuşlardır. Dayanıklı bireylerin, olumlu duyguları daha fazla deneyimlemesi duygularını etkili şekilde düzenleyebildiklerini, bu olumlu duygularla bakış açısının değişebildiğini ve stresle etkili baş etmeye katkıda bulunduğunu yansıtmaktadır (Folkman ve Moskowitz, 2000; Tugade ve Fredrickson, 2004).

Psikolojik dayanıklılık, duygu düzenleme ve baş etmenin birlikte ele alındığı araştırmalarda yöntemsel olarak bazı farklılıklar dikkat çekmektedir. Birbiri ile yakından ilişkili bu kavramların ilişkisini test eden araştırmalarda duygu düzenleme ya da baş etmenin dayanıklılık üzerinde doğrudan ya da dolaylı etkilerinin test edildiği gözlenmiştir. Folkman ve Lazarus'un (1988) duygular ve baş etme ilişkisini test ettikleri araştırmada stresli etkileşimlerde birincil değerlendirme aşamasında bilişsel değerlendirmenin duyguları içerdiği ve dolayısıyla baş etmeyi etkilediği varsayımına dayanarak baş etme aracı bir değişken olarak test edilmiştir. Ancak duyguların baş etmeyi etkilediği ya da baş etmeden etkilendiği şeklinde çift yönlü bir etkisinin olabileceğini ve bu iki değişken arasında nedensel ilişki kurmanın güçlüğünü vurgulamışlardır. Gross (1998) ise geleneksel baş etme ve güncel duygu düzenleme kavramlarının birbirine benzemesine ve genellikle birlikte ele alınmasına rağmen, birbirinden farklı yapılar olduğunu vurgulamıştır. Buna göre baş etme duygu düzenlemeyi ya da duygusal olmayan eylemleri içerebilmektedir. Benzer şekilde duygu düzenleme baş etme tanımında ifade edildiği gibi kişinin kaynaklarını zorlayıcı olan ya da olmayan durumlarda geçerli olabilir. Lazarus ve Folkman'ın (1987) etkileşim teorisinde bilişsel değerlendirme ve baş etme iki temel teorik yapı olarak ele alınmaktadır. Duygular ise doğrudan gözlenemeyen içsel süreçler, niteliği ya da yoğunluğu kişi-çevre değişkenlerine göre değişebilen yapısından dolayı; psikolojik iyilik, bedensel sağlık ve

sosyal işlevleri etkileyen, stresli etkileşimlerin hemen ardından ya da bir süre sonra gözlenebilen bir sistem, bir bakıma kısa süreli sonuçlar olarak ele alınmaktadır. Daha sonraları duyguların baş etme üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalar gerek duyguların gerek baş etmenin karmaşık yapısından dolayı teorik yapı açısından çok fazla açıklayıcı olamamıştır (Folkman ve Lazarus, 1988). Alan yazındaki bu bulgular psikolojik dayanıklılık, duygu düzenleme ve baş etmenin birbiri ile ilişkili psikolojik özellikler olduğunu yansıtmaktadır. Ancak ayrı ayrı ele alındığında aralarında güçlü ilişkilerin olduğu belirtilen bu psikolojik özelliklerin birlikte ele alındığı araştırmaların (Troy ve Mauss, 2011) daha sınırlı sayıda olduğu belirlenmiştir.

Üniversite öğrenimi dönemine denk gelen ergenlik sonu ve genç yetişkinlik döneminde, gençler birçok çevresel ve içsel stresli durumlara maruz kalmaktadır (Tusaie ve diğ., 2007; Steinhart ve Dolbier, 2008). Gençler bir yandan mesleki hazırlık, kariyer planlaması gibi akademik gelişimlerine yönelik, diğer yandan üniversiteye uyum, duygusal ve sosyal ilişkiler gibi yaşam alanlarında stres yaşamaktadır. Dolayısıyla gelişim dönemlerine özgü bu stres kaynakları psikolojik olarak dayanıklı olmalarını gerektirmektedir (Munro ve Pooley, 2009). Bu araştırmada burada özetlenen dayanıklılık, baş etme ve duygu düzenleme konusundaki araştırma bulgularına dayanarak, üniversite öğrencilerinde, bilişsel duygu düzenleme ve baş etme yollarının psikolojik dayanıklılığı yordama gücünün ayrı ayrı ve birlikte test edilmesi amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırmada üniversite öğrencilerinin baş etme ve duygu düzenleme düzeylerinin psikolojik dayanıklılıklarını ne düzeyde yordadığının belirlenmesi amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, Batı Karadeniz Bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesinde farklı bölümlerde öğrenim gören, 242'ü (% 63) kız ve 142'si erkek (% 37) olmak üzere toplam 384 üniversite öğrencisinden oluşturmaktadır. Araştırma katılımcıların yaş ranjı 19-33 ve yaş ortalaması  $X=21.06$  ( $s=1.51$ ) dir. Katılımcılardan; 201'i 2.sınıf (%52.4), 120'si 3.sınıf (%31.3) ve 63'ü 4.sınıf (%16.4) öğrencilerinden oluşmaktadır. Katılımcıların kişisel bildirimine dayanarak belirlenen, algılanan sosyo ekonomik düzey yönünden dağılımlarına bakıldığında; 19 katılımcı düşük (%4.9), 8 katılımcı yüksek (%2.1) ve 357 katılımcı orta (%93.0) sosyo ekonomik düzey olarak işaretlemiştir. Bu bakımdan araştırma katılımcısı üniversite öğrencilerinin algılanan gelir düzeyinin ağırlıklı olarak orta gelir düzeyini temsil ettiği söylenebilir.

### Veri Toplama Araçları

*Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği*: Orijinali Personal Views Survey III-R olarak geçen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Durak (2002) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Öz-bildirim ölçeği olan ölçek, toplam 18 maddeden ve 4'lü derecelendirmeden (0-Hiç doğru değil, 3-Çok doğru) oluşmaktadır. Söz konusu ölçek, Varoluşçu psikolojinin önemli yapılarından biri olan; bireyin psikolojik kaynaklarını, yaşama bağlılığını, olayları kontrol edebilme gücünü ve olaylardan olumlu kazançlar elde etmesi anlamına gelen psikolojik dayanıklılığı ölçmektedir. Ölçeğin uyarlama çalışmasında faktör yapısını belirleme amaçlı faktör analizi yapılmış ve orijinalindeki 3 faktörlü yapının Türk örnekleme ayrışmadığı, tek faktörde toplandığı bulunmuştur. Yine ölçeğin yapı geçerliği, psikolojik belirtiler, stres ve sosyal destek gibi ilişkili bazı değişkenlerle test edilmiştir. İç tutarlılık güvenilirlik katsayısı 18 maddelik ölçek için .62, Gutmann ölçek yanılama güvenilirliği .66 olarak raporlaştırılmıştır.

**Baş Etme Yolları Ölçeği:** Orijinali Ways of Coping Questionnaire (WCQ) olarak geçen Baş etme Yolları Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanmış formu (Senol-Durak, Durak ve Elagöz, 2011) kullanılmıştır. Ölçek klinik ve klinik olmayan bağlamlarda, bireylerin baş etme stillerini ölçen, toplam 31 maddeden oluşan ve 5'li derecelendirme (0-Hiçbir zaman, 4-Her zaman) türünde bir öz bildirim ölçeğidir. Ölçekte; Planlı Problem Çözme, Kendine Saklama, Sosyal Destek, Kaçınma, Sorumluluğu Kabul etme, Kadercilik ve Doğaüstü Güçlere İnanış-Batıl İnançlar olmak üzere 7 alt boyut bulunmaktadır. Üniversite öğrencileri ve yetişkin örneklemi ile açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile geçerliği uyarlama çalışmasında test edilmiştir. Ölçeğin uyarlanmasında; öz-saygı, negatif duygular ve Beck Depresyon Ölçeği puanları ile eş zamanlı geçerlilik ve iç tutarlılık; madde toplam puan ve ayırt edici güvenirlik çalışmaları ile psikometrik özellikleri test edilmiş ve literatüre sunulmuştur. Faktör analizi çalışmasında, ölçeği oluşturan alt boyutların ve maddelerin toplam varyansın %59'unu açıkladığı, alt boyutların güvenirlik katsayılarının ise .67 ile .84 arasında olduğu raporlaştırılmıştır (Şenol Durak, Durak ve Elagöz,2011). Bu araştırmanın örneğinde baş etme yolları alt boyutlarının Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenirlik katsayıları; Planlı Problem Çözme .784, Kendine Saklama .782, Sosyal Destek .658, Kaçınma .524, Sorumluluk Kabul etme .603, Kadercilik .662 ve Doğaüstü Güçlere İnanış .778 olarak bulunmuştur.

**Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği:** Orijinali Cognitive Emotion Regulation Questionnaire- (CERQ), (Garnefski ve Kraaij, 2001) olarak geçen ölçek Türkçe'ye Tuna ve Bozo (2012) tarafından uyarlanmıştır. Bireylerin olumsuz yaşam olayları ardından kullandıkları bilişsel duygu düzenleme stratejilerini belirlemeye yönelik öz-bildirim niteliğindeki ölçek, toplam 36 maddeden ve 9 alt boyuttan oluşmaktadır. Kendini suçlama, Kabullenme, Düşünceye odaklanma, Pozitif tekrar odaklanma, Plana tekrar odaklanma, Pozitif yeniden değerlendirme, Bakış açısına yerleştirme, Yıkım, Diğerlerini suçlama olarak adlandırılan alt boyutların her biri 4 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin yanıtlanmasında 5'li derecelendirme (1-Hiçbir zaman; 5-Her zaman) kullanılmakta, her bir alt ölçekten alınan puanlar 4-20 arasında değişmekte, puanların yüksekliği bireyin söz konusu duygu düzenleme yaklaşımını daha fazla kullandığını yansıtmaktadır. Ölçeğin uyarlama çalışmasında, ölçekte yer alan maddelerin, madde faktör yüklerinin .34 ile .85 arasında olduğu, standartlaştırılmış faktör yüklerinin ise bütün maddelerde .45 üzerinde olduğu, doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının ise ölçeğin orijinalinde ölçülen 9 faktörlü yapıyı desteklediği belirtilmiştir. Türkçe uyarlama çalışmasında (Tuna ve Bozo, 2012) Baş etme Yolları Ölçeği (Ways of Coping Inventory) ve Kısa Semptom Envanteri (Brief Symptom Inventory) ile ilişkileri test edilmiştir. Buna göre bilişsel duygu düzenlemenin; pozitif yeniden odaklanma, plana tekrar odaklanma, bakış açısına yerleştirmek ve pozitif yeniden değerlendirme alt boyutlarının problem odaklı baş etme ile pozitif anlamlı ( $p < .01$ ), yıkım ve kendini suçlama alt boyutlarının ise negatif anlamlı ( $p < .01$ ) ilişkiler gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca; kendini suçlama, düşünceye odaklanma, yıkım ve diğerlerini suçlama alt boyutları ile bütün semptomlar ve toplam patoloji puanı arasında anlamlı pozitif ilişkiler ( $p < .01$ ) sergilediği raporlaştırılmıştır.

**Kişisel Bilgi Formu:** Araştırmacılar tarafından hazırlanan, Kişisel Bilgi Formu'nda, araştırma katılımcılarının yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, algılanan gelir düzeyi hakkında bilgiler toplanmıştır. Toplanan bu bilgiler araştırma örneklemini tanımlayıcı bilgiler olarak kullanılmıştır.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmada kullanılan ölçekler araştırmacılar tarafından örnekleme alınan öğrencilere, 2017-18 öğretim yılında, öğretim elemanlarının izni alınarak ders saati öncesi ya da sonrası toplu halde uygulanmıştır. Uygulama öncesinde araştırmanın amacı hakkında kısa bilgi verilmiş, gönüllülük ve gizlilik ilkesi vurgulanmış ve ölçeğin yanıtlanmasına ilişkin yönergeler açıklanmıştır. Uygulamalar yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür.

### Verilerin analizi

Verilerin analizinde, SPSS 21.0 paket programı kullanılmıştır. Analizler öncesinde; sınırlı sayıdaki eksik verilerin belirli bir örüntü sergilemediği belirlenmiş, seri ortalaması yöntemi ile eksik veriler atanmıştır. Ayrıca araştırma verileri; normal dağılım, homojenlik ve çoklu bağlantı yönünden incelenmiş ve regresyon analizi için uygun olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ele alınan değişkenler arası ilişkiler Pearson korelasyon analizi tekniği ile incelenmiştir. Bilişsel duygu düzenleme ve baş etme yaklaşımlarının psikolojik dayanıklılığı yordama gücü ayrı ayrı çoklu regresyon analizi ile her ikisinin birlikte yordama gücü ise aşamalı regresyon analizi ile incelenmiştir. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

## BULGULAR

Araştırmanın bağımsız değişkenleri ile bağımlı değişkeni olan psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkiler Çizelge.1de verilmiştir.

**Çizelge 1.** Bağımsız değişkenler ile psikolojik dayanıklılık arasındaki korelasyon katsayıları

Bilişsel Duygu Düzenleme Alt Boyutları	Psikolojik Dayanıklılık r	Baş Etme Yolları Alt Boyutları	Psikolojik Dayanıklılık r
Kendini suçlama	-,048	Planlı Problem Çözme	,245
Kabullenme	-,092	Kendine Saklama	-,162
Düşünceye odaklanma	,124	Sosyal Destek	,117
Pozitif tekrar odaklanma	,152	Kaçınma	-,027
Plana tekrar odaklanma	,337	Sorumluluk Kabul etme	-,297
Pozitif yeniden gözden geçirme	,384	Kadercilik	-,04
Bakış açısına yerleştirme	,160	Doğaüstü Güçlere İnanış	-,108
Yıkım	-,210		
Diğerlerini suçlama	-,029		

Çizelge 1’de bilişsel duygu düzenlemenin alt boyutlarından sırasıyla; pozitif yeniden gözden geçirme ( $r=.384, p<.05$ ) ve plana tekrar odaklanma ( $r=.337, p<.001$ ) ile psikolojik dayanıklılık arasında orta düzeyde pozitif, yıkım ( $r=-.210, p<.05$ ) ile psikolojik dayanıklılık arasında ise negatif anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bilişsel duygu düzenlemenin kendini suçlama ve diğerlerini suçlama alt boyutları dışında kalan bütün boyutların, psikolojik dayanıklılık ile düşük düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Baş etme yaklaşımlarından ise; planlı problem çözme ( $r=.245, p<.05$ ) ile psikolojik dayanıklılık arasında orta düzeyde pozitif, sorumluluk kabul etme ( $r=-.297, p<.001$ ) ile psikolojik dayanıklılık arasında ise negatif anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Baş etme yaklaşımlarından kaçınma ve Kadercilik boyutu dışındaki yaklaşımlarla psikolojik dayanıklılık arasında düşük düzeyde ilişkiler olduğu gözlenmiştir.

Bilişsel duygu düzenleme alt boyutlarının (Çizelge.2) ve baş etme yaklaşımlarının (Çizelge.3) psikolojik dayanıklılık düzeyini yordama gücünü test etmek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

**Çizelge.2.** Bilişsel duygu düzenleme alt boyutlarının psikolojik dayanıklılığı yordama gücüne ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Model	R	R <sup>2</sup>	Düzeltilmiş R <sup>2</sup>	F	p
1	,431	,186	,166	9.490	,000
Değişkenler	Standardize Olmayan Katsayılar		Standardize Katsayılar		
	B	Standart Hata	Beta	t	p
(Sabit)	23.959	2.773		8.641	.000*
Kendini suçlama	-.037	.144	-.014	-.256	.798
Düşünceye odaklanma	-.002	.135	-.001	-.017	.987
Kabullenme	-.181	.111	-.086	-1.629	.104
Pozitif tekrar odaklanma	-.018	.11	.008	-.155	.877
Plana tekrar odaklanma	.300	.158	.126	1.905	.058
Pozitif yeniden gözden geçirme	.685	.156	.302	4.400	.000*
Bakış açısına yerleştirme	-.039	.120	-.018	-.321	.748
Yıkım	-.244	.119	-.115	-2.057	.040*
Diğerlerini suçlama	.11	.130	.044	84	.399

sd=9.374; \*p<.05

Çizelge 2'de bilişsel duygu düzenlemenin psikolojik dayanıklılığın yaklaşık % 19'unu açıkladığı [ $R^2 = .186$ ,  $F_{(9/374)}=9.490$ ,  $p<.05$ ] gözlenmektedir. Bilişsel duygu düzenlemenin alt boyutlarından; pozitif yeniden gözden geçirme ( $\beta=.302$ ;  $t=4.400$ ,  $p<.05$ ) ve yıkımın ( $\beta=.119$ ,  $t=-2.057$ ,  $p<.05$ ) psikolojik dayanıklılığı anlamlı düzeyde yordadıkları bulunmuştur. Bu bulgulara göre, pozitif yeniden gözden geçirme arttıkça ve yıkım azaldıkça psikolojik dayanıklılık artmaktadır.

**Çizelge.3.** Baş etme yaklaşımlarının psikolojik dayanıklılığı yordama gücüne ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Model	R	R <sup>2</sup>	Düzeltilmiş R <sup>2</sup>	F	p
2	,403	,163	,147	10.444	,000
Değişkenler	Standardize Olmayan Katsayılar		Standardize Katsayıları		
	B	Standart Hata	Beta	t	p
(Sabit)	31.310	1.723		18.170	.000
Planlı problem çözme	.381	.087	.232	4.357	.000*
Kendine saklama	-.095	.091	-.057	-1.048	.295
Sosyal destek	.180	.115	.090	1.568	.118
Kaçınma	.043	.095	.025	.457	.648
Sorumluluk kabul etme	-.562	.112	-.277	-5.008	.00*
Kadercilik	-.151	.098	-.084	-1.544	.13
Doğüstü güçlere inanç	-.03	.097	-.008	-.133	.894

sd=7.376; \*p<.05.

Çizelge.3 incelendiğinde, baş etme yaklaşımlarının psikolojik dayanıklılığı anlamlı düzeyde yordadığı ( $R^2=.163$ ,  $F_{(7/376)}=10.444$ ,  $p<.05$ ) gözlenmektedir. Baş etme yaklaşımları hepsi birlikte psikolojik dayanıklılığın yaklaşık % 16'sını açıklamaktadır. Ayrıca baş etme yaklaşımlarından planlı problem çözme ( $\beta=.232$ ,  $t=4.357$ ,  $p<.05$ ) ve sorumluluk kabul etme ( $\beta=$

-.277,  $t=5.008$ ,  $p<.05$ ) psikolojik dayanıklılığın anlamlı yordayıcıları olarak bulunmuştur. Buna göre planlı problem çözme arttıkça ve sorumluluk alma azaldıkça psikolojik dayanıklılık düzeyi artmaktadır.

**Çizelge.4** Bilişsel duygu düzenleme ve baş etme yaklaşımlarının psikolojik dayanıklılığı birlikte yordayıcılığına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonuçları

Model	R	R <sup>2</sup>	Düzeltilmiş R <sup>2</sup>	SE of the Estimate	Değişim İstatistikleri				
					R <sup>2</sup> Değişimi	F Değişimi	sd1	sd2	F Değişimi p
1	.431 <sup>a</sup>	.186	.166	6.205	.186	9.490	9	374	.000
2	.473 <sup>b</sup>	.224	.190	6.116	.038	2.568		367	.014

**Model 1.** Bilişsel Duygu Düzenleme, a: Yordayıcı: (sabit), diğerlerini suçlama, plana yeniden odaklanma, kabullenme, olumlu yeniden odaklanma, kendini suçlama, bakış açısına yerleştirme, derin düşünme, yıkım, olumlu yeniden değerlendirme

**Model 2.** Bilişsel Duygu Düzenleme ve Baş Etme Yaklaşımları, b: Yordayıcı: (sabit), diğerlerini suçlama, plana yeniden odaklanma, kabullenme, olumlu yeniden odaklanma, kendini suçlama, bakış açısına yerleştirme, derin düşünme, felaketleştirme, olumlu yeniden değerlendirme, sosyal destek, kendine saklama, kadercilik, kaçınma, doğaüstü güçlere inanç, sorumluluk alma, planlı problem çözme.

Çizelge.4' de bilişsel duygu düzenlemenin tek başına psikolojik dayanıklılığın yaklaşık %19'nu açıkladığı ( $R^2=.186$ ,  $F_{(9/374)}=9.490$ ,  $p<.05$ ), baş etme yaklaşımları eklendiğinde ise yaklaşık % 23'sünü açıkladığı ( $R^2=.224$ ,  $F_{(7/367)}=2.568$ ,  $p<.05$ ) bulunmuştur. Bu bulgu, baş etme yaklaşımlarının bilişsel duygu düzenlemeye ek olarak psikolojik dayanıklılığa katkısının anlamlı olduğunu ( $p=.014$ ,  $p<.05$ ) yansıtmaktadır.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın, psikolojik dayanıklılığın anlamlı pozitif yordayıcıları olarak bulunan bilişsel duygu düzenlemede pozitif yeniden gözden geçirme ve ve baş etme yaklaşımlarından planlı problem çözme ile ilgili sonuçları, daha önceki araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Alan yazında pozitif yeniden değerlendirme ve planlama gibi bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin (Hoge, Austin ve Pollack, 2007; Southwick, Vythilingam ve Charney, 2005) ve problem çözme baş etme yaklaşımının (Li ve Yang, 2016) psikolojik dayanıklılık ile ilişkili olduğunu destekleyici bulgular bulunmaktadır. Gross (1999) ise pozitif yeniden değerlendirmenin hem stres azaltmada hem de duygular üzerinde önemli işlevsel bir rolü olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde depresyon ve kaygı bozukluğu olan bireylerle yapılan bir çalışmada, plana odaklanma ve pozitif yeniden değerlendirmenin, dayanıklılığın önemli yordayıcıları olduğu bulunmuştur (Min, Yu, Lee ve Chae, 2013). Tugade ve Fredrickson (2004; 2006) ise psikolojik dayanıklılığı yüksek olan bireylerin, stresli durumlarda, problemleri yeniden değerlendirmek ve yorumlamak için kendilerine zaman tanıyarak, yeni davranış alternatifleri bulmaya çalıştıklarını belirtmiştir. Dolayısıyla olumsuz bir durum karşısında bu bireyler stresli durumla ilgili pozitif bir değerlendirme yoluna gidebilmektedir. Diğer bir ifadeyle, yeniden plan yapabilme ya da o durumu yeniden gözden geçirebilme becerisine sahip bireyler, olumsuz durumu avantaja çevirebilmekte ya da o durumdan en az nasıl etkilenebileceğinin yollarını arayabilmektedir. Ayrıca pozitif değerlendirme ile bireyler, negatif olaylar karşısında duygularını daha etkili bir şekilde düzenleyebilmektedirler. Araştırmanın sonuçları, psikolojik dayanıklılığı yüksek olan üniversite öğrencilerinin, pozitif yeniden gözden geçirme gibi bilişsel duygu düzenleme ve planlı problem çözme yaklaşımını kullanabildiklerini yansıtmaktadır. Araştırma bulguları, planlı problem çözme çabasının harekete geçirilebilmesi için öncelikle bilişsel olarak pozitif değerlendirme düzenlemesine gereksinim olduğunu düşündürmektedir.

Bilişsel duygu düzenleme stratejilerinden yıkım ve baş etme yaklaşımlarından sorumluluk kabul etmenin psikolojik dayanıklılık ile negatif anlamlı ilişkisi ve aynı zamanda anlamlı yordayıcıları olduğu sonucu, araştırmanın dikkate değer sonuçlarıdır. Yıkım kavramı adından da anlaşılacağı üzere olayların olumsuz yönlerini abartmayı ve felakletleştirmeyi, dolayısı ile olumsuz duyguları harekete geçirmeyi yansıtmaktadır. Bir bakıma pozitif yeniden değerlendirmenin tam karşıtı bir bilişsel değerlendirmeyi ifade etmektedir. Diğer yandan baş etme yaklaşımlarından sorumluluk almanın psikolojik dayanıklılık ile negatif ilişkisi ve anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulgusu, ölçeğin geliştirme ya da uyarlama çalışmasında, bu alt boyutun adlandırılmasından kaynaklanan bir sorun olabileceğini düşündürmektedir. Ölçeğin bu alt boyutundaki maddeler ayrıntılı incelendiğinde; 'Hep benim yüzümden oldu diye düşünürüm', 'Bu benim suçum diye kendimi suçlarım', 'sorunun benden kaynaklandığını düşünürüm' gibi maddeler bulunduğu dikkat çekmektedir. Oysa bilişsel duygu düzenlemenin psikolojik dayanıklılıkla ilişkili bulunmayan kendini suçlama boyutunda da 'suçlanacak kişinin ben olduğumu düşünürüm', 'olanlardan sorumlu olan kişinin kendim olduğumu düşünürüm', 'durumla ilgili yaptığım hatalar hakkında düşünürüm', 'benden kaynaklanmış olmalı diye düşünürüm' gibi benzer maddeler bulunmaktadır. Bu araştırmanın bulguları maddeleri oldukça benzerlik gösteren, baş etme yaklaşımı olarak geçen sorumluluk kabul etmenin, duygu düzenleme yaklaşımı olarak geçen kendini suçlama alt boyutuna göre psikolojik dayanıklılığı daha anlamlı yordadığını göstermektedir. Yakın zamanlarda araştırmaların yoğunlaştığı kendini suçlama, kendini eleştirme gibi yaklaşımların, normal ve klinik gruplarla yapılan araştırmalarda depresyona yakınlığı artıran bir risk faktörü olduğu bulguları (Ehret, Joormann ve Berking, 2015) bu araştırmanın bulguları ile kısmen benzerlik göstermektedir. Southwick ve Charney (2012) olumlu duyguların, bilişsel esnekliğin, duygu düzenleyebilme, başa çıkma öz yeterliğinin ve sosyal desteğin hem stres azaltıcı hem de psikolojik dayanıklılığı destekleyici faktörler olduğunu belirtmişlerdir.

Wiebe ve Williams (1992) tarafından yapılan bir araştırmanın sonucuna göre, psikolojik dayanıklılık düzeyi yüksek olan bireyler, herhangi bir problem durumu ile karşılaştığında daha aktif ve problem odaklı stratejiler kullanırken; dayanıklılık düzeyi düşük olanlar olayı inkâr etme ya da kaçınma gibi davranışlar sergilemektedirler. Benzer şekilde Klag ve Bradley (2004) psikolojik dayanıklılığı yüksek olan bireylerin, stresli durumlarda kaçınmacı yaklaşımlar yerine, problem çözme ve planlama gibi aktif başa çıkma stratejilerini daha fazla kullanmayı tercih ettiklerini bulmuşlardır. Başka bir ifade ile psikolojik dayanıklılığı yüksek olan bireyler, stresli yaşam olaylarını kontrol edebilmek amacıyla aktif girişimde bulunabilmekte ve bu tür olumsuz olayları bir tür gelişim ve öğrenme aracı olarak değerlendirebilmektedirler (Florian, Mikulincer ve Taubman, 1995; Hanton, Evans ve Neil, 2003). Örneğin; iş kaybı gibi olumsuz bir yaşam olayı deneyimlemi ancak dayanıklılığı yüksek bireylerin; planlı problem çözme ve olumlu yeniden gözden geçirme gibi baş etme yöntemlerini kullandıkları görülmüştür (Crowley, Harslip ve Hobdy, 2003). Diğer bir ifadeyle, bu baş etme yöntemleri beklenmedik veya stresli durumlarda, bireyin potansiyel olarak sahip olduğu baş etme kaynaklarını harekete geçirmede etkili olmaktadır. Yani psikolojik dayanıklılık stresli ya da olumsuz olarak değerlendirilecek herhangi bir yaşam olayının olumsuz etkisini azaltıcı işlev görmektedir (Rhodewalt ve Zone, 1989).

Son olarak araştırmanın genel sonuçlarından biri olan, bilişsel duygu düzenlemeye ek olarak baş etmenin psikolojik dayanıklılık üzerindeki katkısının anlamlı olduğu bulgusu, baş etmenin bilişsel duygu düzenlemeye göre daha kapsamlı bir psikolojik yapı olduğu; bilişsel, duygusal ve davranışsal bütün çabaları içerdiği yönündeki öncül kuramsal açıklamaları (Lazarus ve Folkman, 1984; Gross, 1999) desteklemektedir. Gross (1999) duygu düzenlemenin anlık kısa süreli, baş etmenin ise uzun süreli tepkilere yoğunlaştığını belirterek iki psikolojik yapının farkını vurgulamıştır. Yine bilişsel duygu düzenlemenin baş etmenin bir alt boyutu olarak kabul

edilebileceğini, baş etme çabalarında duygusal olmayan eylemlerin de bulunduğunu belirten başka bazı araştırmacılar bulunmaktadır (Phillips ve Power,2007).

Araştırmada, üniversite öğrencilerinde baş etme ve bilişsel duygu düzenlemenin ayrı ayrı ve birlikte psikolojik dayanıklılığı yordayan özellikler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üniversite öğrencilerinin stresli durumlarda kullandıkları pozitif yeniden gözden geçirme gibi bilişsel duygu düzenleme ve planlı problem çözme çabalarının psikolojik dayanıklılık özelliklerinin tanınmasında ele alınabilecek değişkenler olduğunu yansıtmaktadır. Özetle bu araştırmanın sonuçları Gross'un (1999) duygu düzenleme ve baş etme kavramlarını ayırt etme çabaları ile başlayan, literatürde genellikle ayrı psikolojik yapılar olarak ele alınan ve ruh sağlığı üzerinde etkisi test edilen bilişsel duygu düzenleme ve baş etme yaklaşımlarının birbiri ile yakından ilişkili boyutları bulunsa da baş etmenin bilişsel duygu düzenlemeden daha kapsamlı bir nitelik olduğunu yansıtmaktadır. Diğer yandan bu araştırmanın sonuçları, sonuç değişkeni olarak ele alınan psikolojik dayanıklılık kavramının ölçümünde kullanılan ölçme aracının davranışsal tepkilerden çok bilişsel ve duygusal boyutu ağırlıklı olarak değerlendirdiğini düşündürmektedir. Ancak araştırma sonuçlarının yorumlanmasında, duygu düzenlemenin sadece bilişsel boyutunun dikkate alındığı göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca araştırma verilerinin toplandığı üniversite öğrencilerinin eğitim düzeyi yüksek bir grubu temsil ettiği ve bundan kaynaklanan duygu düzenleme, baş etme ve psikolojik dayanıklılık ilişkilerinin farklı örneklerde değişiklik gösterebileceği dikkate alınmalıdır.

Üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıklarının artırılması amacıyla, etkili baş edebilme ve duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik psikolojik destek hizmetleri verilebilir. Bu amaçla üniversite psikolojik danışma merkezlerinde, bireysel ya da grup çalışmaları ile dayanıklılık düzeylerini artıracak nitelikte çalışmalar planlanması yararlı olacaktır. Aynı zamanda farklı örneklem gruplarıyla, psikolojik dayanıklılığın ilişkili olabileceği kişisel ve kültürel özellikleri belirlemeye yönelik araştırmalar yapılmasının bu özelliğin tanınması ve güçlendirilmesi çalışmalarında yararlı olacağı önerilmektedir.

## KAYNAKLAR

- Durak, M. (2002). Predictive role of hardiness on psychological symptomatology of university students experienced earthquake. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American psychologist*, 59(1), 20.
- Crowley, B. J., B. Harslip & Hobdy, J. (2003). Psychological hardiness and adjustment to life events in adulthood. *Journal of adult development*, 10(4), 237-248.
- Davidson, J., Stein, D. J., Rothbaum, B. O., Pedersen, R., Szumski, A., & Baldwin, D. S. (2012). Resilience as a predictor of treatment response in patients with posttraumatic stress disorder treated with venlafaxine extended release or placebo. *Journal of Psychopharmacology*, 26(6), 778-783.
- Dumont, M. ve Provost, M.A.(1998). Resilience in Adolescents: Protective Role of Social Support, Coping Strategies, Self-Esteem, and Social Activities on Experience of Stress and Depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 28( 3), 343-362.
- Ehret, A. M., Joormann, J., & Berking, M. (2015). Examining risk and resilience factors for depression: The role of self-criticism and self-compassion. *Cognition and Emotion*, 29(8), 1496-1504.
- Florian, V., Mikulincer, M. & Taubman, O. (1995). Does hardiness contribute to mental health during a stressful real life situation? The roles of appraisal and coping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68 (4), 687-695.



- Folkman, S. ve Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(1), 150-170.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1988). Coping as a mediator of emotion. *Journal of personality and social psychology*, 54(3), 466.
- Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2000). Positive affect and the other side of coping. *American psychologist*, 55(6), 647.
- Fredrickson, B. L., Tugade, M. M., Waugh, C. E., & Larkin, G. R. (2003). What good are positive emotions in crisis? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001. *Journal of personality and social psychology*, 84(2), 365.
- Galli, N., & Vealey, R. S. (2008). Bouncing back" from adversity: Athletes' experiences of resilience. *The Sport Psychologist*, 22(3), 316-335.
- Garnezy, N. (1991). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist*, 34(4), 416-430.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Cognitive emotion regulation questionnaire–development of a short 18-item version (CERQ-short). *Personality and individual differences*, 41(6), 1045-1053.
- González-Torres, M., & Artuch-Ragarde, R. (2014). Resilience and coping strategy profiles at university: Contextual and demographic variables. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(3), 621-648.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271-299.
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition and Emotion*, 13(5), 551-573.
- Gross, J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281– 291.
- Gross, J. J. ve Muñoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2, 151-164.
- Hanton, S., Evans, L., & Neil, R. (2002). Hardiness and the competitive trait anxiety response. *Anxiety, Stress and Coping*, 16 (2), 167-184.
- Hoge, E. A., Austin, E. D., & Pollack, M. H. (2007). Resilience: research evidence and conceptual considerations for posttraumatic stress disorder. *Depression and anxiety*, 24(2), 139-152.
- Hosseini, S. A., & Besharat, M. A. (2010). Relation of resilience with sport achievement and mental health in a sample of athletes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 633-638.
- Klag, S. & Bradley, G. (2004). The role of hardiness in stress and illness: An exploration of the effect of negative affectivity and gender. *British Journal of Health Psychology*, 9, 137-161.
- Kobasa, S. (1979). Stressful life events, personality and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1-11.
- Kobasa, S., Maddi, S. R. ve Kahn, S. (1982). Hardiness and health: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 168-177.
- Lazarus, R. S. (1974). Psychological stress and coping in adaptation and illness. *International Journal of Psychiatry in Medicine*, 5, 321–333.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer publishing company.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of personality*, 1(3), 141-169.
- Li, M. H., & Yang, Y. (2016). A Cross-Cultural Study on a Resilience–Stress Path Model for College Students. *Journal of Counseling & Development*, 94(3), 319-332.
- Luthar, S. (1991). Vulnerability and resilience: A Study of high risk adolescents. *Child Development*, 62, 600–616.
- Luthar S.S., Sawyer J.A. & Brown P.J. (2006). Conceptual issues in studies of resilience: past, present, and future research. *Annals of the New York Academy of Sciences* 1094, 105–115.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American psychologist*, 53(2), 205.
- McLaughlin, K. A., Mark L. Hatzenbuehler, M. L., Douglas S. Mennin, D.S ve Susan Nolen- Hoeksema, S. (2011). Emotion Dysregulation and Adolescent Psychopathology: A Prospective Study. *Behav. Res. Ther.* September; 49(9): 544–554.
- Mcrae, K., ve Gross, J.J. (2020). Emotion Regulation. *Emotion* 20(1): 1-9.

- Min, J. A., Yu, J. J., Lee, C. U., & Chae, J. H. (2013?). Cognitive emotion regulation strategies contributing to resilience in patients with depression and/or anxiety disorders. *Comprehensive Psychiatry*, 54(8), 1190-1197.
- Munro, B., & Pooley, J. A. (2009). Differences in resilience and university adjustment between school leaver and mature entry university students.
- Phillips, K.F. V. and M. J. Power, M.J.(2007). A New Self-Report Measure of Emotion Regulation in Adolescents: The Regulation of Emotions Questionnaire. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 14, 145–156.
- Resnick, M. D. (2000). Resilience and protective factors in the lives of adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 27(1), 1-2.
- Rhodewalt, F., & Zone, J. B. (1989). Appraisal of life change, depression, and illness in hardy and nonhardy women. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 81–88.
- Senol-Durak, E., Durak, M., & Elagöz, F. Ö. (2011). Testing the psychometric properties of the Ways of Coping Questionnaire (WCQ) in Turkish university students and community samples. *Clinical psychology & psychotherapy*, 18(2), 172-185.
- Soderstrom, M., Dolbier, C., Leiferman, J., & Steinhardt, M. (2000). The relationship of hardiness, coping strategies, and perceived stress to symptoms of illness. *Journal of behavioral medicine*, 23(3), 311-328.
- Southwick, S. M., Vythilingam, M., & Charney, D. S. (2005). The psychobiology of depression and resilience to stress: implications for prevention and treatment. *Annual. Review Clinical. Psychology*, 1, 255-291.
- Southwick, S. M., & Charney, D. S. (2012). The science of resilience: implications for the prevention and treatment of depression. *Science*, 338, 79-82.
- Steinhardt, M., & Dolbier, C. (2008). Evaluation of a resilience intervention to enhance coping strategies and protective factors and decrease symptomatology. *Journal of American college health*, 56(4), 445-453.
- Troy, A. S., & Mauss, I. B. (2011). Resilience in the face of stress: Emotion regulation as a protective factor. *Resilience and mental health: Challenges across the lifespan*, 1(2), 30-44.
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of personality and social psychology*, 86(2), 320.
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2006). Regulation of positive emotions: Emotion regulation strategies that promote resilience. *Journal of Happiness Studies*, 8(3), 311-333.
- Tuna, E. & Bozo, Ö.(2012). The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire: Factor Structure and Psychometric Properties of the Turkish Version. *J Psychopathol Behav Assess*,34,564–570. DOI 10.1007/s10862-012-9303-8
- Tusaie, K., Puskar, K. ve Sereika, S. M. (2007). A predictive and moderating model of psychosocial resilience in adolescents. *Journal of Nursing Scholarship*, 39(1), 54-60.
- Ursin, H., & Eriksen, H. R. (2004). The cognitive activation theory of stress. *Psychoneuroendocrinology*, 29, 567-92.
- Wiebe, D. J., and Williams, P. G. (1992). Hardiness and health: A social psychophysiological perspective on stress and adaptation. *Journal of Social and Clinical Psychology* 11(3), 238-262.
- Williams, P. G., Wiebe, D. J., & Smith, T. W. (1992). Coping processes as mediators of the relationship between hardiness and health. *Journal of behavioral medicine*, 15(3), 237-255.
- Windle, G. (2011). What is resilience? A review and concept analysis. *Reviews in Clinical Gerontology*, 21(02), 152-169.

# Factors Affecting the Decision-Making Process of Primary Schools Principals

**Assoc. Prof. Dr.Osman Ferda BEYTEKİN**  
(ORCID ID: 0000-0003-3934-0814)  
Ege Üniversitesi

**Fatih KILIÇ (M.A.-Vice Principal)**  
(ORCID ID:0000-0003-3365-8231)  
Ministry of Education

## Abstract

The aim of this study is to contribute to the literature by revealing the factors that affect the decision-making of school administrators in primary schools. The research was carried out with a qualitative type of descriptive survey model. In this context, the study group of the study consisted of 12 primary school principals affiliated to the Ministry of National Education, located in Konak district of Izmir province, which was selected with maximum diversity sampling from purposeful sampling methods. The semi-structured interview form, which was used as a data collection tool in the study, was consulted by three experts in the field of educational administration and was developed and used by the researcher. Face-to-face interviews were conducted with school principals in order to reveal environmental, teacher and student-based factors that affect school principals' decision-making in primary schools. The obtained data were analyzed by content analysis method. As a result of the study, it was seen that the family structure of the students was effective in the decision-making process of primary school principals, and besides, the school environment was affected by cultural values and socio-economic characteristics. It has been understood that teachers, who are valued by the school authorities, have an influence on the decisions of the school principals. In addition, it was concluded that managers with a master's degree in education management made more effective decisions. Practitioners, in the decision-making process by school principals; It may be suggested that environmental factors take into account their cultural values and involve all stakeholders in the decision-making process and make decisions that everyone will adopt. Researchers, on the other hand, may be suggested to study in a mixed pattern that includes quantitative and qualitative methods related to each of the teachers, students or environmental factors that affect the decision-making of school administrators.

**Keywords:** School, School Principal, Primary School, Decision Making



**E-International Journal  
of Pedagogogy**

**Vol: 1 No: 1, 2021  
pp. 37-54**

**Article type:  
Research article**



**Received: 22.01.2021  
Accepted: 09.03.2021**

## Suggested Citation

Beytekin, O. F. ve Kılıç, F. (2021). Factors affecting the decision-making process of primary schools principals, *E-International Journal of Pedagogogy* (e-ijpa) 1(1), 37-54. Doi: <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.19>

## Extended Abstract

**Problem:** Human beings can survive in proportion to the accuracy of their decisions. According to the TDK, the decision is expressed as "the final judgment given by thinking about a business or a problem". People can make individual decisions as well as take part in the decisions of the organizations they are involved in. Organizational decision-making is basically related to the values and goals of the organization. In order to be successful in making decisions, the manager should review the individual values and the culture of the organization and the organization should be decide accordingly (Tekin & Ehtiyar, 2010). Chatoupis (2007) to decide; It is defined as the process of choosing among various alternatives after collecting information about the alternatives in order to reach the result that best suits the situation. Undoubtedly, each manager uses different strategies in decision-making situations. An effective school administrator should follow the implementation aspects of the decisions he / she has made. He should determine the accuracy and effectiveness of his decision with his feedback (Çelikten, 2001). When the literature is scanned in the light of all this information, many of the studies are related to decision-making and decision-making styles (Richard, 1996; Thunholm, 2004; Mokoena, 2011; Balyer, 2012; Carlyon & Fisher, 2012; Bakioğlu and Demiral, 2013; Altun & Sarpkaya, 2017; Yaşar & Kurban, 2017). Regarding the decision-making process, strategies and decision participation (Bilgin, 1996; Mau, 2000; Çelikten, 2001; Kurt, 2003; Somech, 2010; Yılmaz & Altunkurt, 2011; Santana et al., 2012; Turan et al. , 2012; Wadesango, 2012; Göksoy, 2014; Yaylacı and Beldağ, 2015; Olcum and Titrek, 2015; Sezer, 2016; Karabağ et al., 2017; Üzüm and Kurt, 2019; Cansoy et al.2020 ) has work; With regard to decision-making skills and factors affecting the decision-making behavior of effective school administrators (Blase & Blase, 1999; Helvacı & Aydoğan, 2011; Özdoğru & Aydın, 2012; Izgar & Altınok, 2013; Altunay & Ercan, 2015; Demir Yıldız and Dönmez, 2017), it was seen that the studies were conducted by researchers. When the researches on decision-making situations are examined, decision-making, decision-making styles, decision-making process, strategies and decision participation, and a factor affecting decision-making behaviors are emphasized. In this study, the factors that affect the decision making of school administrators in primary schools; It is aimed to reveal the factors that affect the decision-making of school principals by including all of the student, teacher and environmental factors.

**Method:** Descriptive survey model, one of the qualitative research methods, was used in the study. The study group of the study was formed by the cluster sampling method, which is one of the sampling methods, and 12 primary school principals affiliated to the Ministry of National Education in Konak district of İzmir province. A semi-structured interview form was used in this study by literature review. The interview form was asked five questions, including open-ended problems and solutions, each with its own probes. In order to obtain a holistic result in the research, all managers were consulted with the same form. At the time of the meeting, the opinions of the participants were instantly transcribed, and the participants' confirmation was obtained by reading the written results at the end of the interview. In order to increase the reliability (consistency) of the research, all of the findings were tried to be given directly without comment. Content analysis and descriptive analysis were used in the analysis of the data. In the naming stage, the effects of students, teachers and environmental factors in the decision-making process and their solution suggestions were listed. In the sorting (screening and refining) stage, each element was decomposed and analyzed. In the decision-making process, the effects of students, teachers and environmental factors and their solution suggestions were thoroughly examined and classified. During the reorganization and compilation phase, the factors other than those determined in the light of the obtained data were separated. In the category

development phase, findings related to the study were obtained by adhering to the determined categories. In order to ensure confidentiality, all participants were coded with the abbreviation M1, M2..., regardless of gender. In this context, the coding of the data obtained in the study, finding themes, organizing the codes and themes, defining and interpreting the findings were systematically and gradually analyzed. While analyzing the obtained data, analyzes were made for each sub-problem.

**Findings (or Conclusions):** According to the results of the research, in the decision-making process of school principals, students; family structure and socio-economic status have been found to be effective. Teachers, who are valued by the school's stakeholders, have an influence on the decisions of the school principals; However, it was understood that the teachers' union, seniority and gender did not affect the decisions of the school principals. On the other hand, the cultural values of the environment affect the decision-making process of the principals. In addition to these results, the fact that school principals do not have a financially independent budget affects their effective decision-making negatively. It is concluded that managers with a master's degree in education management will make more effective decisions in terms of manager competence. The managers' lack of responsibility to make independent decisions in possible instantaneous situations affects the decision-making process.

**Suggestions:** School principals can take into account the profile of students and parents to minimize the factors that influence the decision-making process. All stakeholders can be included in the decision-making process and make decisions that everyone can adopt. In the decision making process; can take into account the cultural values of environmental factors. Budgets that school principals will use in the institution can be improved. In manager appointments, competent persons with training in the field of management can be selected or appointed managers can be directed to activities in the field of education management. A similar study can be done throughout the province of Izmir in terms of providing a comparison opportunity. At the same time, this study can be done with administrators working in different school types. In addition, it can be done in a mixed design that includes quantitative and qualitative methods related to each of the teachers, students or environmental factors that affect the decision-making of school administrators.

## İlkokul Müdürlerinin Karar Verme Sürecini Etkileyen Faktörler

**Doç.Dr.Osman Ferda BEYTEKİN**  
(ORCID ID: 0000-0003-3934-0814)  
Ege Üniversitesi

**Fatih KILIÇ (Y.L.-Okul Müdür Yrd.)**  
(ORCID ID:0000-0003-3365-8231)  
Milli Eğitim Bakanlığı

### Özet

Bu araştırmada ilkökul müdürlerinin karar vermelerini etkileyen öğrenci, öğretmen ve çevresel faktörleri ortaya çıkararak uygulayıcılara ve alanyazına katkı sağlanması amaçlanmaktadır. Araştırma, nitel türde betimsel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile seçilen İzmir ili Konak ilçesinde bulunan 12 ilkökul müdürü oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu eğitim yönetimi alanında üç uzman görüşüne başvurularak araştırmacılar tarafından geliştirilerek kullanılmıştır. İlkokul müdürlerinin karar vermelerini etkileyen çevresel, öğretmen ve öğrenci kaynaklı faktörleri ortaya çıkarmak amacıyla okul müdürleri ile yüz yüze görüşmeler yapılarak yarı yapılandırılmış görüşme formları uygulanmıştır. Elde edilen veriler içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre ilkökul müdürlerinin karar verme sürecinde öğrenci kaynaklı; aile yapısı ve sosyo ekonomik durum, öğretmen kaynaklı; kurumsal aidiyet ve değer görme, çevresel kaynaklı; sosyo ekonomik durum, kültürel etkenler ve fiziki sosyal koşulların etkili olduğu görülmektedir. Uygulayıcılara; çevresel unsurların kültürel değerlerini dikkate almaları ve tüm paydaşları karar verme sürecine dâhil ederek çoğunluğun benimseyebileceği kararlar almaları önerilebilir. Araştırmacılara ise okul yöneticilerinin karar vermelerini etkileyen diğer unsurları da içeren nicel ve nitel karma desende çalışmalar yapmaları önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul, Okul Müdürü, İlkokul, Karar Verme



**E-Uluslararası  
Pedandragoji Dergisi**

**Cilt: 1, Sayı: 21, 2021  
ss. 37-54**

**Makale türü:  
Araştırma makalesi**

### Önerilen Atıf

Beytekin, O. F. ve Kılıç, F. (2021). İlkokul müdürlerinin karar verme sürecini etkileyen faktörler. *E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi (e-upad)*, 1(1), 37-54. Doi: <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.19>

## GİRİŞ

İnsanoğlu aldığı kararların isabetliliği oranında hayatta kalabilir. TDK'ye göre karar, "Bir iş veya sorun hakkında düşünülerek verilen kesin yargı" olarak ifade edilmektedir. Acıbozlar (2006) ise bir gereksinimi giderecek çeşitli durumlar olduğu ya da gereksinimi gidereceği düşünülen birden fazla yol olduğu zaman yaşanan sıkıntıyı giderici bir yönelme olarak da tanımlamaktadır. Söz konusu yönelim ve yargının kesinliği isabetin önemine de vurgu yapmaktadır. Yıldız (2012)'a göre karar verme eylemi, öncelikle karar verilmesi gereken bir durumun farkına varılması ile başladığı kararın verilmesi gereken zamanın belirlenmesi ile sonlanan, bilincin açık olduğu yaşantımızın her anımızda yer alan etkilenenlerin olduğu önemli bir süreçtir. İnsanlar bireysel kararlar verebileceği gibi dâhil oldukları örgütlerin kararlarında da yer alabilirler.

Örgütsel karar verme eyleminin örgütlerin değerleri ve amaçları ile ilişkili olduğu bilinmektedir. Karar verme eyleminde başarılı olabilmek için yönetici, örgütün değerlerini ve örgütün sahip olduğu kültürünü göz önünde bulundurmalı örgüte uygun olacak bir şekilde karar verilmelidir (Tekin ve Ehtiyar, 2010). Karar verme, bir seçim davranışıdır (Simon, 1976). Chatoupis (2007) ise karar vermeyi; seçenekler hakkında bilgi toplandıktan sonra, duruma en uygun olan sonuca ulaşabilmek için çeşitli seçenekler arasından seçim yapma süreci olarak tanımlamaktadır. İyi bir kararda; örgütün amaçlarını gerçekleştirme, etkili sorun çözücü olma, verimli olma, yönetsel mevzuatlara uygun olma, uygulayıcıların anlayacağı şekilde açık ve kesin olma gibi özellikler bulunmalıdır (Gürsel, 1997). Pfeffer'in (1999) vurguladığı gibi bir karar verildikten sonra o kararın doğuracağı sonuçlarla yaşamak zorunda kalınan süre, aslında o kararın verilmesi için harcanan süreden çok daha uzun olduğunu belirtmiştir. Bundan dolayı başarılı bir yönetimin işlemesi aslında başarılı bir karar verme süreci ile ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Karar verme süreci yönetimin kalbi olarak nitelendirilmektedir. Yönetim süreçlerinin niteliği, karar verme süreci ile şüphesiz yakından ilişkilidir. Yönetim sürecinin aslında karar verme süreci ile örtülmüş ve bütünleşmiş bir yapıda olması karar verme sürecinin yöneticilerin en temel sorumluluklarından biri olduğunu göstermektedir (Erdoğan, 2004). Psikolojik bir süreç olarak da görülen karar verme sürecinin merkezinde yer alan yönetici, karşılaşılan bir duruma karşı tepki vermek için düşünen, durumları derleyen ve iradesi ile harekete geçen kişi olarak karşımıza çıkmaktadır. Yönetici, Karar verme sürecini başlatan ve bitiren insandır (Kurt, 2003). Toprakçı ve Arslan (2016), karar verme sürecini, örgütü çalıştırmak, örgütte üretim, değişiklik yapmak, örgütte yaşanan bir çatışmayı önlemek ya da yaşanan çatışmayı çözmek ve örgütü her daim ileriye taşımak amacıyla işletilen yönetim sürecinin ilk basamağı olarak vurgulamaktadır. Bunların dışında süreç içerisinde de örgüt olağanüstü problemlerle de karşılaşabilmektedir. Örgütün içinde bulunduğu çevrenin değişmesi, örgüt içinde yer alanların çatışmaya düşmeleri veya örgütün kusurlu kurulması gibi durumlar örgüt için doğal sorun kaynağıdır. Bütün bu sorunlar uygun ve makul bir şekilde çözümlenmedikçe örgütün işlemesi ve yaşamını sürdürmesi düşünülemez (Başaran, 1988). Örgütün yaşaması, ayakta durması ve devamlılığının sağlanması, alınan kararların niteliğine bağlıdır. Yöneticinin etkili ve verimli karar alabilmesi, her şeyden önce karar verme modelleri ve aşamaları hakkında bilgi ve donanıma sahip olmasını gerektirir (Göksoy, 2014). Bursalıoğlu (1982) karar verme sürecini, problemin anlaşılması, bilgilerin toplanması, toplanan bilgilerin çözümlenmesi, yorumlanması ve yorumlanan seçeneklerin değerlendirilmesi ile devam edip çözüme uygun en iyi seçeneğin bulunması, seçeneklerin uygulanması ve uygulamaların sonuçlarının değerlendirilmesi olarak alt basamaklara ayırmıştır. Toprakçı (2013) ise karar verme sürecinin önemini, eğitim yöneticisinin kurumunu ve eğitim faaliyetlerini yönetirken çeşitli durumlarda kararlar verdiğini, planlamayı ise kararı verdikten sonra yaptığını, planı uygulayabilmek için ise çalışanları örgütlemekte, iletişimin ise bireyleri birbirinden haberdar edeceğini ifade etmiştir. Hoy ve Miskel (2010), karar verme sürecine katkı sağlamanın sadece üst amirlerin gayreti ile gerçekleşmeyeceğini, çalışanların ise karar sürecine katkı sağlamanın hem görevsel bir yükümlülük olduğunu hemde iş arkadaşlarına karşı sorumluluk olduğunu vurgulamaktadır.

Dolayısıyla çalışanların karar verme sürecindeki tutumu ve karar verilmesi gereken olaylara karşı tavırları oldukça önemlidir. Bireyin karar vereceği sorununa karşı kullandığı karar verme stratejisi kararın niteliğini etkileyeceğini belirtmektedir (Kuzgun, 2000). Karar verme durumunda şüphesiz her yönetici farklı stratejiler kullanmaktadır. Birçok araştırmacı kendi düşüncelerine göre farklı karar verme stilleri tanımlamaktadır. Karar verme stili; bir karar alma durumunda karar veren kişinin karara karşı yaklaşım, tepki ve eylemlerde bulunduğu genel duruma denir (Phillips vd., 1984). Karar verenlerin bazıları karar verme sürecine anında başlarken, bazıları ise karar verme sürecinden kaçınmayı tercih ederler. Bu durum karar verenlerin, karar verme sürecinde farklı yaklaşımlar sergiledikleri anlamına gelir (Galotti vd., 2006). Altun ve Sarpkaya (2017), değişen siyasal ve sosyal yapı gereği esaslı geleneğe bağlı olan "emir-komuta" türü yönetsel uygulamaların mevcut okul sistemlerinde bir anlam ifade etmediği bunun yerine yetkiyi dağıtan, değişimi kolaylaştıran ve yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen liderlik özelliği gösteren yönetsel uygulamaların başarılı olacağı vurgulamıştır. Ayrıca Erdem (2002) ise okul örgütünü işleten yönetimin, mevzuatlara ve çeşitli yasal metinlere sıkı sıkıya bağlanarak hareket etmemesi gerektiğini vurgulamış, mevzuata sıkı sıkıya bağlılık ile alınan kararların katılığı getireceğini belirtmiştir. Okul yöneticilerinin bazılarının görüşmeler yaparak olası durumu derinlemesine inceleyerek karar verir iken bazı okul yöneticileri ise mevcut durum hakkında sezgilerine güvenerek karar vermektedirler (Yıldız, 2012). Yaylacı ve Beldağ (2015) ise okul müdürlerinin karar verme süreçlerinde etkili olan yöntemin hiç şüphesiz problemleri diğer idareci ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak irdelenmesinin önemini vurgulamaktadır. Okul müdürünün ise karar süreci bakımından yapacağı ilk girişim, okulu ve okul yönetimini etkileyen unsurların her birini birer alt yönetim organı olarak görebilmek ve bunların karar sürecinde etkili olabileceğini kabul etmektir. Hiç şüphesiz insanlar, içinde yer aldığı kararların hayata geçirilme aşamasında daha istekli olmaktadır. Bir kararın etkileyeceği unsurlar, o kararın alınma sürecine ne kadar çok katılırsa, kararların uygulama sürecine de o kadar katılır (Bursalıoğlu, 1982). Örgütlerde karar vermenin, tüm bireylerin düşüncelerini harmanlayıp örgüt için uygun amaca hizmet eden ve fayda sağlayan bir araç olduğu söylenebilmektedir (Izgar ve Altınok, 2013). Her örgüt gibi eğitim örgütleri de varlığını sürdürebilmek için çeşitli kararlar alır. Eğitim örgütlerinde karar verme sürecinde sorunların tespiti, karar vericiler tarafından oldukça farklı yollarla tespit edilebilmektedir. Kısacası karar, eğitim örgütlerinde karar verme ile çeşitli ilişkileri ve etkileşimleri içine alan toplumsal bir süreçtir (Blase ve Blase, 1999). Okullarda başta okul yöneticileri olmak üzere okulun tüm paydaşları bir bütün olarak problemin doğru bir şekilde tespit edilmesi konusuna önem vermelidir. Her ne kadar eğitim örgütlerinde karar verme sürecinin odağını öğretimin örgütlenmesi, personel yönetimi ve kaynak yönetimi oluştursa da kararların yetkin kişiler tarafından verilmesi gerekir (Deniz ve Akbaşlı, 2018). Bir kararın etkileyeceği birey veya gruplar, o kararın alınmasına ne kadar çok katılırsa gerçekleştirilecek etkinlikler daha etkili olacak ve böylece yeniliklerin uygulayıcılar tarafından sahiplenilmesi kolaylaşacaktır (Bursalıoğlu, 2015). Yöneticilerin okul, öğrenci, öğretmen ve diğer paydaşlar ile ilgili olarak sadece karar vermesi yeterli bir davranış değildir. Etkili bir okul yöneticisi almış olduğu kararların uygulanma boyutlarını da takip etmelidir. Verdiği kararın doğruluğunu ve etkililiğini yapmış olduğu geri dönütlerle belirlemelidir (Çelikten, 2001). Okul yöneticisi sadece üzerine atfedilen idari görevlerin yanı sıra verdiği kararlar ile öğrencilerin ve okul çalışanının gelecek hayatını etkileyecek olması açısından karar verme sürecinde çok hassas olmaları da gerekmektedir. Bu nedenlerden dolayı karar verme sürecinde yöneticiyi olumsuz etkileyen unsurların farkına varmak ve bu unsurları azaltmak oldukça önemlidir. Alınan kararların örgütün ve örgütteki tüm bireylerin geleceğini etkilemesi, yöneticinin karar alma tarzını muhakkak çok daha önemli hale getirmektedir (Bakıoğlu ve Demiral, 2013).

Tüm bu bilgiler ışığında alanyazın taraması yapıldığında karar verme ve karar verme stilleri ile ilgili (Richard, 1996; Thunholm, 2004; Mokoena, 2011; Balyer, 2012; Carlyon ve Fisher,



2012; Bakioğlu ve Demiral, 2013; Altun ve Sarpkaya, 2017; Yaşar ve Kurban, 2017) çalışmaların yer aldığı; karar verme süreci, stratejileri ve karara katılma ile ilgili (Bilgin, 1996; Mau, 2000; Çelikten, 2001; Kurt, 2003; Somech, 2010; Yılmaz ve Altinkurt, 2011; Santana ve diğ., 2012; Turan ve diğ., 2012; Wadesango, 2012; Göksoy, 2014; Yaylacı ve Beldağ, 2015; Olcum ve Titrek, 2015; Sezer, 2016; Karabağ ve diğ., 2017; Üzüm ve Kurt, 2019; Cansoy ve diğ. 2020) çalışmalarının olduğu ayrıca karar verme becerileri ve etkili okul yöneticisinin karar verme davranışını etkileyen faktörler ile ilgili (Blase ve Blase, 1999; Helvacı ve Aydoğan, 2011; Özdoğru ve Aydın, 2012; Izgar ve Altınok, 2013; Altunay ve Ercan, 2015; Demir Yıldız ve Dönmez, 2017) çalışmaların da araştırmacılar tarafından yapıldığı görülmüştür.

Karar verme durumlarına ilişkin araştırmalar incelendiğinde karar verme, karar verme stilleri, süreci, stratejileri, karara katılma üzerine ve karar verme davranışlarını etkileyen unsurlar üzerinde durulmuştur. Bu araştırmada ise ilkokullarda okul yöneticilerinin karar vermelerini etkileyen; öğrenci, öğretmen ve çevresel kaynaklı faktörlerin tümü dâhil edilerek okul müdürlerinin karar vermelerini etkileyen faktörlerin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır.

## YÖNTEM

Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli olayların, varlıkların, grupların, mevcut durum ve özelliklerini kendi koşullarında betimlemeye ve incelemeye çalışan bir araştırma modelidir (Kaptan, 1998).

Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile İzmir ilinin Konak ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 12 resmi ilkokul müdürü oluşturmuştur. Maksimum çeşitlilik örnekleme, incelenen bir olgu hakkında çok fazla bilgiyi elde etmemize olanak sağlayacak etkenlerin belirlenmesidir (Karasar, 2005).

Çalışma grubunda yer alan yöneticilerin 3'ünü kadın 9'unu erkek yönetici oluşturmaktadır. Kadın yöneticilerin 2'si branş öğretmeni 1'i sınıf öğretmenidir. Erkek yöneticilerin ise 9'u sınıf öğretmenidir. Müdürlerin kıdemleri göz önünde bulundurulduğunda kadın yöneticilerin mesleki kıdemleri 11-15 yıl aralığında, erkek yöneticilerin ise 16-20 yıl aralığında oldukları, yöneticilikte geçen süreleri ise ortalama olarak kadınlarda 6-10 yıl aralığında, erkeklerde ise 11-15 yıl aralığındadır.

Yapılan çalışmada ilgili literatür taranarak ve eğitim yönetimi alanında üç uzmanın görüşüne başvurularak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler sahip olduğu belli düzeydeki standartlığı ve esnekliği nedeniyle yazmaya, doldurmaya dayalı testler ve anketlerde yer alan sınırlılığı ortadan kaldırması ve belirli bir konuda derinlemesine bilgi edinmeye yardımcı olması nedeniyle araştırmacılar tarafından sıklıkla tercih edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşme formu açık uçlu sorun ve çözüm yollarını içeren, her birinin içinde kendi sondaları olan beş soru sorulmuştur. Araştırmada bütünsel bir sonuç elde edebilmek için tüm yöneticilere aynı form ile gidilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme formu ise iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde yöneticilerin demografik özelliklerine ilişkin sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise karar vermelerini etkileyen unsurlara ilişkin sorular sorulmuştur. Çelikten (2001) görüşmenin, her alanda kullanılabilecek genel bir bilgi toplama yöntemlerinden olduğunu ve araştırmaya konu olan görüşme sırasında anlaşılmayan konularda açıklama, soru sorma ve tamamlamaya olanak verdiğine dikkat çekmiştir. Aynı zamanda gerekli sondalarla amaca uygun cevapların alınmasına olanak sağladığını amaca daha kısa sürede ulaştırdığını vurgulamıştır. Araştırmanın veri toplama sürecinde okul müdürleri ile 25 - 35 dakika arasında görüşme yapılarak görüşme süresinde yöneltilen sorular ile ilgili belirttikleri sorunları

detaylandırmaları istenilmiştir. Görüşme süresince katılımcıların görüşleri yazıya aktarılmış ve görüşme sonunda vermiş oldukları cevaplar katılımcıya okunarak katılımcıların teyidi alınmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013), nitel araştırmalarda toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklamasının geçerlilik için önemli bir ölçüt olduğunu belirtmişlerdir. Betimsel analiz tekniğinin kullanıldığı nitel araştırmalarda görüşme formlarından elde edilen verilere doğrudan yer vermek yerine; verilen cevapların analizlerinden yola çıkarak sonuçları açıklamanın geçerlik için önemli bir etken olduğunu belirtilmiştir. Bu nedenle bu araştırmanın geçerliğinin sağlanması için verilerin analizi süreci detaylı bir şekilde açıklanmış, verilerin analizinde, yorumlanmasında da katılımcıların kendi ifadelerine sıklıkla müdahale edilmeden doğrudan yer verilmiştir. Katılımcıların ifadelerine bulgular kısmında gerekli açıklamalar yapılarak yer verilmiştir. Ayrıca güvenilirlik için bir diğer önemli etken ise ilgili araştırmalar arası tutarlılıktır. Araştırmanın güvenilirliğini (tutarlılığını) artırmak için bulguların tamamı yorum yapılmadan doğrudan verilmeye gayret edilmiştir. Çalışmada görüşme yolu ile elde edilmiş verilerin analizinde nitel veri analizi yöntemleri olan içerik analizi ile betimsel analiz kullanılmıştır. Özdemir ve Apaydın (2018), içerik analizini; her türlü sözel ve yazılı verinin araştırma problemini aydınlatarak şekilde sınıflandırılma, özetlenme, veriler içerisindeki belirli değişkenlerin veya kavramlarının ölçülerek anlamlandırılması amacıyla kategorilere ayırma olarak açıklar. Betimsel analizde ise elde edilen veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yapılan görüşme metinlerinin incelenmesinde önceden belirlenmiş bir kavramsal çerçeve olduğundan bu iki analiz tipi bütünleştirilerek kullanılmıştır. Betimsel analiz yönteminde elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Daha sonra yapılan betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri analiz edilir ve çeşitli sonuçlara ulaşılır. Ortaya çıkan temaların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye dönük kestirimlerde bulunulması da, yapılan yorumların farklı boyutları arasında yer alır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Adlandırma aşamasında karar verme sürecinde öğrenci, öğretmen ve çevresel unsurların etkisi ve çözüm önerileri listelendi ve önem sıraları belirlendi. Tasnif etme (eleme ve arıtma) aşamasında, "içerik analizi" teknikleri kullanılarak, her unsur parçalarına ayrıştırıldı ve analiz edildi. Böylelikle karar verme sürecinde öğrenci, öğretmen ve çevresel faktörlerin etkisi ve bunlara yönelik çözüm önerileri derinlemesine incelenerek tasnif edildi. Yeniden organize etme ve derleme aşamasında, elde edilen veriler ışığında belirlenen faktörlerin dışında kalanlar ve araştırma amacına hitap etmeyen faktörler ayrıştırıldı ve geriye kalan faktörler derlendi. Kategori geliştirme aşamasında ise belirlenen kategorilere sadık kalınarak çalışma ile ilgili bulgular elde edildi. Örneğin; çalışmamızda önceden belirlenen "Öğrenci Kaynaklı Faktörler" ana temasından yola çıkarak oluşan "Karar verme aşamasında öğrencilerin aile durumlarını dikkate almaktayım." görüşü ile birlikte "Parçalanmış aile etkisi" kodu oluşmuş ve bu kod "Aile Yapısı" kategorisine eklenmiştir. Bu tür analizde amaç; elde edilen bulguları, düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Gizliliği sağlamak açısından katılımcıların tümü cinsiyet ayrımı olmaksızın "M" harfi ile kodlanmıştır. "1,2,3..." ise görüşme yapılan kaçınıcı kişi olduğunu göstermektedir. M1, M2...kısaltması yapılarak her bir katılımcı kodlanmıştır. Bu bağlamda yapılan çalışmada da elde edilen verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların temaların düzenlenmesi bulguların tanımlanması ve yorumlanması sistematik ve kademeli olarak analiz edilmiştir. Elde edilen veriler analiz edilirken her alt probleme ilişkin çözümler yapılmıştır.

## BULGULAR

### 1. Okul müdürlerinin karar verme süreci üzerinde etkili olan öğrenci kaynaklı faktörler:

Tablo 1 incelendiğinde öğrenci kaynaklı faktörlerin üç kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Kategoriler sıklık sırasına göre: Aile yapısı, sosyo-ekonomik durum ve aile eğitim bağı şeklindedir.

**Tablo 1** İlkokullarda okul müdürlerinin karar vermelerini etkileyen öğrenci kaynaklı faktörlere ilişkin bulgular

Kategori	Kod	Görüş
Aile Yapısı	Parçalanmış aile etkisi. (n:3) Anne veya babanın cezaevinde olması (n:2)	Karar verme aşamasında öğrencilerin aile durumlarını dikkate almaktayım
Sosyo-ekonomik durum	Ekstra masraf doğuracak etkinliklerden kaçınma (n:4)	Ekonomik olarak külfet getirecek, sosyo-ekonomik dokuya uygun olmayan kararda dikkat ederim.
Ailenin eğitim düzeyi	Öğrenci ailesinin eğitim seviyesi (n:2) Öğrenci ailesinin eğitime bakış açısı (n:1)	Her velinin eğitimle ilgili kendince doğru görüşleri var ve bu durum okulla veli arasında da sorunlara yol açabiliyor.

Okul müdürlerin karar verme aşamasında öğrenci kaynaklı faktörlere yönelik yapılan görüşme sonuçları incelendiğinde ilk kategori öğrencilerin aile yapısıdır. Aile yapısı kategorisine ait kodlar ise parçalanmış aile ve anne veya babanın cezaevinde olması şeklindedir. Bu durumu ifade eden bir alıntı şöyledir:

"Karar verme aşamasında öğrencilerin aile yapılarını dikkate almaktayım. Anneler günü ile ilgili bir etkinlik yaparken annesini kaybetmiş veya boşanmadan dolayı annesini göremeyen bir öğrencinin bu etkinlik sürecinde incinebileceğini dikkate alarak karar vermeye özen gösteririm."(M4)'ün;

ifadesi öğrencinin, aile yapısı katagorisinde yer alan parçalanmış aile gibi özel durumlarının müdürlerin karar verme sürecini etkileyen bir faktör olarak açıklamaktadır.

İkinci kategori ise sosyo-ekonomik durumdur. Sosyo-ekonomik kategorisine ait kod ise ekstra masraf doğuracak etkinliklerden kaçınma şeklindedir. Bu durumu ifade eden bir alıntı ise şöyledir:

"Ekonomik olarak külfet getirecek, sosyal dokuya uygun olmayan kararda dikkat ederim. Örneğin maddi külfet doğuracak gezi organizasyon gibi etkinliklerde öğrencilerimin bunu karşılayabilecek durumda olup olmadıklarını öğretmenleri ile görüşürüm ve ekonomik sıkıntıya sokmayacak şekilde karar veririm." (M9)'ün;

ifadesi Sosyo-ekonomik durum yönünden okul müdürlerinin karar vermelerinde öğrenci ailesine maddi külfet getirecek durumların okul müdürlerinin kararlarını etkileyen faktör olduğu anlaşılmaktadır.

Üçüncü kategori ise aile eğitim ilişkisidir. Aile eğitim ilişkisi kategorisine ait kod ise öğrenci ailesinin eğitim seviyesi ve öğrenci ailesinin eğitime bakış açısı şeklindedir. Bu durumu ifade eden bir alıntı ise şöyledir:

"Her velinin eğitimle ilgili kendince doğru görüşleri var ve bu durum okulla veli arasında da sorunlara yol açabiliyor. Örneğin öğrencimiz okulda yapmış olduğu olumsuz bir davranışı yalan söyleyerek ısrarla inkâr etme gayretindeydi. Durumu nasıl toparlayacağımızı rehber öğretmenle düşünürken veliyi de okula davet ettik. Velinin okula gelip konuyla ilgili direk benim çocuğum yalan söylemez onunla ilgili bir çalışma yapmanıza gerek yok şeklindeki tavrı bile bu tarz kararları etkilemektedir." (M8)'ün;

ifadesi okul müdürleri karar verme sürecinde öğrenci velisinin eğitim seviyesinin ve eğitim ile ilişkili düşüncesinin, eğitim durumunun okul müdürlerinin karar verme sürecine etkili bir faktör olduğu görülmektedir.

Tüm bu veriler ışığında okul müdürlerinin karar verme aşamasında etkili olan öğrenci kaynaklı faktörlerden, öğrenci aile yapısının ve sosyo-ekonomik durumunun karar verme sürecinde etkili olduğuna, okul müdürlerinin velilerin karar verme sürecine dâhil edilmeden önce eğitim öğretim faaliyetleri ile ilgili olarak bilinçli olmamalarının karar verme sürecinde etkili olduğu müdürlerin bu faktörlerden etkilendikleri bulgusuna ulaşılmaktadır.

## 2. Okul müdürlerinin karar verme süreci üzerinde etkili olan öğretmen kaynaklı faktörler:

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen kaynaklı faktörlerin dört kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Sıklık sırasına göre: Kuruma Aidiyet, Sendika, Cinsiyet ve Kıdem şeklindedir.

**Tablo 2** İlkokullarda okul müdürlerinin karar vermelerini etkileyen öğretmen kaynaklı faktörlere ilişkin bulgular

Kategori	Kod	Görüş
Kurumsal aidiyet	Öğretmenin okul paydaşlarınca sevilmesi ( n:3) Kurumsal aidiyet işbirliği (n:2)	Başarılı olması ve okulda öğrenciler tarafından sevilmesi, kuruma kendini ait hissetmesi önemlidir
Sendika	Yetkili sendika üyesi olmasının karar sürecine etkisi yoktur (n:3)	Karar verme sürecinde öğretmenlerin sendikası, hiç bir şekilde etkili olmamakta.
Cinsiyet	Öğretmenin cinsiyetinin karar sürecine etkisi yoktur (n:2)	Öğretmenin cinsiyetinin karar vermede herhangi bir etkisi yoktur
Kıdem	Mesleki tecrübesi ve katkısı etkili olmaktadır (n:2)	Yaş ve kıdem bakımından fazla olan öğretmenler okulda yapılacak aktivitelerin sayısını etkilemektedir.

Okul müdürlerin karar verme aşamasında öğretmen kaynaklı faktörlere yönelik yapılan görüşme sonuçları incelendiğinde ilk kategori kuruma aidiyettir. Kuruma aidiyet kategorisinde ise kodlar öğretmenlerin okul paydaşlarınca sevilmesi ve kurumsal aidiyet işbirliği şeklindedir. Bu durumu ifade eden bir alıntı şöyledir:

"Görev tanımında yer almadığı halde yapılacak işler için gönüllü olan, idareye her daim destek veren ve okul paydaşları tarafından takdir edilip değer gören öğretmenler vardır ki bu öğretmenleri karar verme sürecinde öncelikli tutarım." (M4)'ün;

şeklindeki ifadesinden öğretmenlerin kurum paydaşlarınca değer görmesinin ve kurumsal işbirliği ve aidiyet taşımasının müdürlerin karar verme sürecinde etkili olduğu, önem taşıdığı anlaşılmaktadır.

İkinci kategori sendikadır. Sendika kategorisinde yer alan kod ise öğretmenlerin yetkili sendikanın üyesi olmasının karar sürecine etkisi yoktur şeklindedir. Bu durumu ifade eden bir alıntı ise şöyledir:

"Öğretmenin sendikası, kıdem yılı, cinsiyeti hiçbir şekilde beni ilgilendirmez. Öğretmenin alan bilgisi, kültürü, formasyonu, öğrenci sevgisi, kuruma aidiyet duygusu, çalışma disiplini, başarısı, istekliliği vb. Yönleri beni ilgilendirir. Demokratik tavır sergiler, her zaman öğretmen görüşüne yer verir, onların fikirlerini alır, paydaşlarımızla yönetim içinde olmaya gayret gösteririm."(M7)'nin;

Şeklindeki açıklaması yetkili sendikanın veya sendikaların üyesi olmasının ve kıdem etkisinin olmadığı öğretmenin kültürünün, alan bilgisinin, çalışma disiplininin önemli olduğu ve kurum aidiyetinin ise öncelik taşıdığı vurgulanmaktadır.

Üçüncü kategori cinsiyettir. Cinsiyet kategorisinde ise öğretmenlerin cinsiyetinin karar sürecine etkisi yoktur kodu oluşmuştur. Bu durumu ifade eden bir alıntı ise şöyledir:

"Öğretmenin sendikasının, cinsiyetinin ve kıdem yılının karar vermemde herhangi bir etkisi yoktur. Başarılı olması ve okulda öğrenciler tarafından sevilmesi kurum kültürünün olması ve kuruma kendini ait hissetmesi önemlidir. Örneğin okulda sevilen ve başarılı olan öğretmenlere vermiş olduğumuz görevler zamanında herkes tarafından eksiksiz olarak yapılmaktadır. Bu dinamik olan öğretmenlerin karşı çıktıkları veya benimsemedikleri kararların uygulanma aşamasında sıkıntılar yaşanmaktadır. Bu nedenle bu tarz öğretmenlerle kritik kararlardan önce görüş alışverişinde bulunarak durumun artı ve eksilerini gözden geçirip ondan sonra uygulama aşamasına geçirim." (M12)'nin;

ifadesi okul müdürlerinin karar verme aşamalarında cinsiyetin, kıdem ve sendikanın karar verme sürecinde dikkate alınmadığı bulgusuna ulaşılmaktadır.

Dördüncü kategori ise kıdemdir. Kıdem kategorisinde oluşan kod ise öğretmenlerin mesleki tecrübesi ve katkısı etkili olmaktadır şeklindedir. Bu durumu ifade eden bir alıntı ise şöyledir

"Yaş ve kıdem bakımından ayırım oluşmamaktadır aksine birliktelik artmakta yaş ve kıdemi fazla olan öğretmenlerde okulda yapılacak aktivitelere katılmakta ayrıca dinamik ve genç kadroya yeni fikirler üretme bakımından destek sağlayarak üretken olmaktadır."(M3)'ün;

şeklindeki ifadesi de kıdem ve yaş faktörünün müdürlerin karar verme süreci üzerinde bir etkisi olmadığını desteklemektedir.

Tüm bu veriler ışığında okul müdürlerinin karar verme sürecini etkileyen öğretmen kaynaklı faktörler olarak; öğretmenlerin cinsiyet, kıdem ve sendikal durumlarının karar verme sürecinde etkili olmadığına, okul ilgilileri tarafından değer görmesinin ise karar verme süreci üzerinde etkili olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır.

### 3. Okul müdürlerinin karar verme süreci üzerinde etkili olan çevresel kaynaklı faktörler:

Tablo 3 incelendiğinde çevresel kaynaklı faktörlerin üç kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Sıklık sırasına göre: Sosyo ekonomik durum, kültürel etkenler ve fiziki koşullar şeklindedir.

**Tablo 3** İlkokullarda okul müdürlerinin karar vermelerini etkileyen çevresel faktörler ilişkin bulgular

Kategori	Kod	Görüş
Sosyo-ekonomik Durum	Ekstra masraf doğuracak durumlar karar süreci etkilenmektedir (n:5)	Sosyo-ekonomik yönden güçlük yaşayan velilere sahip bir okul farklı etkinlikler düzenleyememektedir.
Kültürel Etkenler	Kültürel farklılıkların karar sürecine etkisi olmaktadır (n:4)	Okulun bulunduğu çevrenin kültürel özellikleri o bölgede okula karşı bakış açısı ve sahiplenme yönünden de oldukça etkili olmaktadır
Fiziki Sosyal Koşullar	Çevrenin içinde bulunduğu fiziki sosyal şartlar kararları etkilemektedir (n:3)	Fiziki sosyal koşullardaki yetersizlikler karar sürecine olumsuz etkileri olmaktadır.

Okul müdürlerin karar verme aşamasında çevresel kaynaklı faktörlere yönelik yapılan görüşme sonuçları incelendiğinde ilk kategori sosyo-ekonomik durumdur. Sosyo-ekonomik durum kategorisinde ise kod ekstra masraf doğuracak durumlar karar sürecini etkilemektedir şeklindedir. Bu durumu ifade eden bir alıntı şöyledir:

"Sosyo-ekonomik yönden güçlü velilere sahip bir okul olsaydık yılsonu mezuniyet baloları düzenler, sık sık geziler düzenler, öğrencileri daha iyi teknolojik şartlara kavuşturabilirdik. Bu imkânlara sahip olmadığımız için aldığımız kararlar da bu koşullara uygun olmak zorundadır."(M4)'ün;

şeklindeki açıklamalarından okulun bulunduğu çevrenin sosyo ekonomik durumu okul yöneticisinin karar verme sürecine etkisi olduğu görülmektedir.

İkinci kategori kültürel etkenlerdir. Kültürel etkenler kategorisinde yer alan kod kültürel farklılıkların karar verme sürecine etkisi olmaktadır şeklinde. Bu durumu ifade eden alıntı ise şöyledir:

"Çevrenin yaşam kültürü, kültürel etkenleri önemlidir. Okulun bulunduğu çevrenin kültürel özellikleri o bölgede okula karşı bakış açısı ve sahiplenme yönünden de oldukça etkili olmaktadır. Kültürel değerlere saygı göstererek vereceğimiz kararlar daha çabuk benimsenir ve uygulanır. Örneğin farklı kültürel özellik taşıyan mahallede olan bir okulda o kültürün benimsemiş olduğu günlere ait etkinliklerin okulda hatırlatılması veya bu günlerin varlığının aktarılması okula karşı bakış açılarını değiştirebilir." (M11)'in;

şeklindeki açıklaması ile okul müdürlerinin karar verme süreci üzerinde etkisi olan faktörlerden birinin ise çevrenin kültürel değerlerinin olduğu anlaşılmaktadır.

Üçüncü kategori ise fiziki sosyal koşullardır. Fiziki sosyal koşullar kategorisinde ise çevrenin içinde bulunduğu fiziki ve sosyal şartlar kararları etkilemektedir kodu yer almaktadır. Bu durumu ifade eden bir alıntı şöyledir:

"Çevrenin fiziki olanakları ve sosyal etkinlik imkânlarının azlığı, çevrede uyuşturucu ve kötü alışkanlıkların kol gezmesi de okulun alacağı kararları etkiler." (M1)'in;

söylemi çevrenin müdürlerin karar verme süreci üzerinde etkisi olan bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır.

Tüm bu veriler ışığında okul müdürünün karar verme sürecinde etkili olan çevresel faktörler açısından okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumundan etkilendiği ve bunun yanı sıra çevrenin kültüründen ve fiziki koşullarından ise etkilenmekte olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır.

#### 4. Okul müdürlerinin karar verme süreci üzerinde etkili olan faktörlere yönelik çözüm önerileri:

Tablo 4 incelendiğinde öğrenci kaynaklı faktörlerin beş kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Sıklık sırasına göre: yetki, ekonomi, eğitim, deneyim ve demokrasi şeklindedir.

**Tablo 4** Okul müdürü olarak karar verme sürecinizi etkileyen unsurlara yönelik çözüm önerileri

Kategori	Kod	Görüş
Yetki	Karar vermede bağımsız davranabilme (n:4)	Kararı okul müdürleri okul idaresi birlikte vermelidir. Bağımsız olabilmelidir
Bütçe	Öğrenciler için harcanabilecek bağımsız bütçe (n:3)	Maddi koşulların yetersiz olduğu dezavantajlı bölge okulları için bir ortak havuz oluşturulması
Eğitim	Yönetim alanında mesleki eğitim (n:3)	Eğitim fakültelerinde eğitim ve yönetim bilimleri eğitiminin, öğretmen yetiştirme programlarındakilere olması gerektiğini düşünüyorum.
Deneyim	Deneyimlerin paylaşılması (n:1)	Okulda alınan kararlarda yöneticiler iyi bir gözlemci olmalıdır. Kriz oluşmadan müdahale etmelidir.
Demokrasi	Demokrat tavır sergileyerek karar verme (n:1)	Çoğunlukla demokratik tavır içinde kurum paydaşlarıyla görüşüp ortak akılda buluşarak, kararlar almaya özen gösterilmelidir.

Okul müdürlerin karar verme aşamasında etkilendikleri faktörlere yönelik çözüm önerileri incelendiğinde ilk kategori yetki olmaktadır. Yetki kategorisinde karar vermede bağımsız karar verme kodu oluşmuştur. Bu durumu ifade eden bir alıntı ise şu şekildedir:

"Kararı okul müdürleri okul idaresi birlikte vermelidir. Bağımsız olabilmelidir. Okulunda öğrenciye öğretmene ve veliye karşı söz sahibi olmalı ve yaptırım gücü olmalıdır. Bu olmadığı takdirde idarecilerin katledilmesi, saldırıya uğraması kaçınılmazdır." (M1)'in;

şeklindeki açıklaması genellikle bağımsız olarak karar verememelerinin sonucunda yaşamış oldukları sıkıntılardan ve yetki kısıtlamalarının olumsuz etkisinin karar verme sürecinde etkisi olduğu göstermektedir.

İkinci kategori ekonomi olmaktadır. Ekonomi kategorisinde yer alan kod ise öğrencilere harcanabilecek bağımsız bütçe şeklinde oluşmuştur. Bu durumu ifade eden bir alıntı ise şu şekildedir:

*"Okul idarecilerinin öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerinde ve etkinliklerinde kullanabilecekleri bağımsız bütçemiz olmalıdır. Bağımsız bütçeye sahip olmamız karar verme sürecimizi etkilemektedir"* (M10)'nun;

Söylenimden de anlaşılacağı üzere okul yöneticilerin ekonomi kaynaklarının olmadığı ve bu nedenle yaşadıkları olumsuz durumların karar verme süreçlerini etkilediğini vurgulamışlardır.

Üçüncü kategori eğitim olmaktadır. Eğitim kategorisinde yer alan kod ise yönetim alanında mesleki eğitim şeklinde oluşmuştur. Bu durumu ifade eden bir alıntı ise şu şekildedir:

*"Eğitim fakültelerinde eğitim ve yönetim bilimleri eğitiminin, öğretmen yetiştirme programları dahil olması gerektiğini düşünüyorum. Bu eğitim programlarını tamamlayan kişilerin öncelikli olarak yönetim alanında değerlendirilmesi karar verme sürecini olumlu yönde etkileyecektir."* (M5)'in

söylemine göre eğitim fakültelerinde yönetim bilimi eğitiminin verilmesinin ileride yönetici olabilecek öğretmen adaylarının yetişmesinde ve yönetici oldukları takdirde karar alma süreçlerine olumlu katkı sunacağı belirtilmiştir.

Dördüncü kategori tecrübe olmaktadır. Deneyim kategorisinde yer alan kod ise deneyimlerin paylaşılmasıdır. Bu durumu ifade eden bir alıntı şu şekildedir:

*"Okulda alınan kararlarda yöneticiler iyi bir gözlemci olmalıdır. Kendi aralarında bilgi paylaşında deneyim paylaşımı yapılarak bilinçlenmelidir. Kriz oluşmadan müdahale etme kolaylaşabilir."*(M11)'in;

şeklindeki açıklaması tecrübelerin paylaşılmasının karar verme sürecinde etkisi olduğuna dikkat çekmektedir.

Beşinci kategori demokrasi olmaktadır. Demokrasi kategorisinde yer alan kod ise demokrat tavır sergileyerek karar verme şeklindedir. Bu durumu ifade eden alıntı ise şu şekildedir:

*"Okulda karar verme sürecine tüm paydaşların katılımı etkili ve uygulanabilir kararlar verilmesine olanak sağlayacağı için tüm görüşleri değerlendirerek katılımcı karar verilmesini önemserim."*(M7)'in

şeklindeki açıklaması ise demokratik yollarla alınan kararların etkililiğini belirtmektedir.

Tüm bu veriler ışığında atanan yöneticilerde eğitim yönetimi alanında uzmanlık eğitimi almalarının karar verme sürecinde faydalı olacağı bulgusuna ulaşılmış. Ekonomik yönden güçlendirilmelerinin bağımsız karar vermelerine etki edeceği ve demokratik olarak karar almanın okul kültürüne olumlu katkısının olacağı bulgusuna ulaşılmaktadır.

## TARTIŞMA

Okul müdürlerinin karar verme sürecini etkileyen faktörlerden ilki öğrenci kaynaklı faktörlerdir. Çalışmada öğrencinin aile yapısının ve sosyo-ekonomik durumunun okul müdürlerinin karar verme süreci üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumu [Bakioğlu ve Demiral \(2013\)](#)'ın çalışmalarındaki yöneticilerin karar verme sürecinde en çok dış paydaşlardan velinin, iç paydaşlardan ise öğretmen ve öğrencinin etkisinin olduğuna yönelik tespiti desteklemektedir. [Dunn \(2020\)](#), ise çalışmasında ailenin eğitim öğretim faaliyetlerinde öğrenciyle ilgili süreçlere dahil edilmesinin önemini vurgulamıştır. Bu sonuca paralel olarak [Turan, Yıldırım ve Aydoğdu, \(2012\)](#) müdürlerin okulun koşullarına ve imkânlarına göre karar almasının önemini belirtmişlerdir.

Okul müdürlerinin karar verme sürecini etkileyen faktörlerden diğerinin ise öğretmen kaynaklı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin cinsiyet, kıdem ve sendikal durumlarının karar verme sürecinde etkili olmadığı, okul ilgilileri tarafından değer görmesinin ise karar verme süreci üzerinde etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. [Santana vd. \(2012\)](#) ise karar verme sürecinde cinsiyetin etkili olduğunu belirtmiştir. [Göksoy \(2014\)](#) çalışmasında okullardaki kararlarda öğretmenlerin etkisinin yetersiz kaldığını, kararların okul müdürü tarafından alındığını öğretmenlerden ise alınan kararları uygulamalarının istenildiğini belirtmektedir. [Toprakçı \(2013\)](#), karar vermenin yönetsel bir eylem olmasının önemini vurgulamıştır. [Thunholm \(2004\)](#) ise karar verme sürecinin bir alışkanlık olmadığını, aynı zamanda bilgi işleme gibi temel bilişsel yeteneklerdeki farklılıklar üzerinde de tutarlı bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. [Cansoy vd. \(2020\)](#) öğretmenler karar verme sürecine dâhil edilmelerinde müdürün otoritesini etili olduğunu vurgulamıştır. [Olcum ve Titrek \(2015\)](#), karar verme sürecine katılım ile iş doyumunu arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirtmektedir. [Carlyon ve Fisher \(2012\)](#), okul yöneticilerinin öğretmenler ile ilgili karar verirken zorlandığını vurgulamaktadır. [Çelikten \(2000\)](#) ise okul yöneticilerinin tek başlarına karar almadıklarını, kararların örgüt çalışanlarıyla birlikte alındığını belirtmiştir. Tüm bu bilgiler ışığında çalışmaların bazılarında kararlar okul içi paydaşlar ile verildiği bazılarında ise paydaşların karar uygulama kısmında görüldüğü anlaşılmaktadır. [Karabağ, Köse ve Güçlü \(2017\)](#) ise yönetsel süreçlerde okulların karar alanlarının genişletilmesi ve karara katılım mekanizmalarının bütün olarak değerlendirilmesini, vurgulamıştır. [Richard \(1996\)](#) ise karar verme gücünün okulların işleyişinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. ([Özdoğru ve Aydın, 2012](#); [Wadesango, 2012](#)). Bazı araştırmalarda ise öğretmenlerin okuldaki karar verme sürecine dâhil edilmesinin alınan kararların kalitesini arttırdığı belirtilmiştir. ([Göksoy, 2014](#); [Somech, 2010](#)) Paydaşların karar verme sürecine katılmalarının önemli olduğunu vurgularken, [Yaşar ve Kurban \(2017\)](#) ise, okul müdürlerinin karar verme sürecinde hassas davrandıklarını ve süreçte paydaşların görüşünü alarak karar verdiklerini belirtmiştir. Buna karşın ([Bilgin, 1996](#); [Üzüm ve Kurt, 2019](#)) öğretmenlerin okulda alınan kararlara etkin düzeyde rol almadıkları dikkat çekmektedir. [Yılmaz ve Altinkurt \(2011\)](#) ise yöneticilerin göreve yeni başlayan öğretmenleri karar verme sürecine pek katmadıklarını belirtmektedir. [Karabağ vd. \(2017\)](#), yönetim unsurlarının tümünün okulların karar verme sürecine dâhil edilerek çeşitlendirilmesi ve karara katılım sağlayan unsurların bütün olarak değerlendirilmesi aynı zamanda güçlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Okul müdürlerinin karar verme sürecini etkileyen faktörlerden bir diğerinin ise çevresel kaynaklı olduğu görülmektedir. Okul müdürünün karar verme sürecinde okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumu ve kültüründen etkilenmekte olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. [Mokoena \(2011\)](#), tüm paydaşların okul yönetim organına yeterince katılım sağlaması için müdürlerin bir tartışma ve diyalog alanı yaratması gerektiğini vurgulamıştır. [Helvacı ve Aydoğan \(2011\)](#), topluma faydalı vatandaşlar yetiştirilmesinde okul müdürünün okul-çevre ilişkisine değer vermesinin ve öğretmenlerin yönetim sürecine dâhil edilmelerinin önemini



belirtmektedir. Blase ve Blase (1999), okulun eğitim ve öğretim kalitesi ile okul müdürlerinin etkili karar alma becerileri arasında yakın bir ilişki olduğunu vurgulamaktadırlar. Yaylacı ve Beldağ, (2015) müdürlerin karar verirken toplumsal-örgütsel değer doğrultusunda karar verdiklerini belirtmiştir. Buna karşın bazı araştırmacılar ise karar vermede yöneticilerin karar sürecinde kişilik özellikleri ile karar verme becerileri arasındaki pozitif ilişkiyi vurgulamıştır (Kurt, 2003; Altunay ve Ercan, 2015). Altun ve Sarpkaya (2017) ise, eğitim yönetiminde politik modeller üzerine yapmış olduğu çalışmada, politik davranışların sadece okulun paydaşı olan birey ya da gruplarca sergilenmediği, ayrıca okul dışı baskı gruplarının da etkisine açık olduğunu vurgulamıştır. Sezer (2016) karar verme sürecinde okul-aile birliğinin görüş ve önerileri, genel eğitim politikası ve üst kademe yönetici isteklerinin öncelik sırasında olduğunu belirtmiştir.

Okul müdürlerinin karar vermelerini etkileyen faktörlere yönelik çözüm önerileri incelendiğinde, atanan yöneticilerde eğitim yönetimi alanında uzmanlık eğitimi almalarının karar verme sürecinde faydalı olacağı bulgusuna ulaşılmıştır. Öte yandan okul bütçelerinin ekonomik yönden güçlendirilmesi bağımsız karar vermelerine etki etmektedir. Ayrıca demokratik olarak karar almanın okul kültürüne olumlu katkısının olacağı bulgusuna da ulaşılmaktadır. Balyer (2012), görev yapmakta olan müdürlerin yeterliklerinin gözden geçirilmesini ve eksikliklerinin tespit edilmesi durumunda hizmet içi eğitim yoluyla geliştirilmeleri için müdür akademileri ya da merkezlerinin kurulmasının yararlı olabileceğini düşünmektedir. Balıkçı ve Akbaşlı (2013)'nın ise okul müdürlerinin inisiyatif alanlarının genişletilmesine ve okulların idari ve akademik örgütlenmesinin yeniden tasarlanmasına yönelik önerisi dikkat çekmektedir. Bakioğlu ve Demiral (2013)'ın yapmış olduğu çalışmada dış paydaşların günümüzde daha etkili olduğunu belirtmektedir. Ayrıca eğitim sistemimizde merkezi yönetim anlayışının olmasının, karar verirken birçok sorunu ortaya çıkarttığını belirtmektedir. Öte yandan merkezi yönetimin okulların içinde bulunduğu koşullar hakkında detaylı inceleme ve araştırma yapmadan genel kararlar alması, okul yöneticilerinin kurumsal olarak yapmak istediği yenilikleri desteklememesi ve yetkilerini kısıtlaması gibi sorunlara ulaşılmaktadır. Mau, (2000) ise yöneticilerin karar verme sürecinde mesleki yeterliliklerinin önemli olduğuna değinmiştir. Izgar ve Altınok (2013)'un yapmış olduğu çalışmada, lisansüstü eğitim alan yöneticilerin karar verme stratejilerini daha etkin kullandığına yönelik araştırma bulgusu bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucuna göre okul müdürlerinin karar verme sürecinde öğrenci, öğretmen ve çevresel faktörlerin etkili olduğu görülmüştür. Öğrenci kaynaklı faktörlerden öğrencilerin; aile yapısının ve sosyo-ekonomik durumunun, etkili olduğu görülmüştür. Öğretmen kaynaklı faktörlerden ise öğretmenlerin okulun ilgilileri tarafından değer görmelerinin okul müdürlerinin kararları üzerinde etkili oldukları; ancak öğretmenlerin sendikasının, kıdeminin ve cinsiyetlerinin okul müdürlerinin kararları üzerinde etkili olmadığı anlaşılmıştır. Öte yandan çevrenin kültürel değerleri müdürlerin karar verme sürecini etkilemektedir. Bu sonuçların yanı sıra okul müdürlerinin maddi yönden bağımsız bütçeye sahip olmaması etkin karar vermelerini olumsuz etkilemektedir. Müdürlük yeterliliği açısından eğitim yönetimi alanında yüksek lisansa sahip yöneticilerin daha etkin kararlar vereceği sonucuna varılmaktadır. Müdürlerin anlık olası durumlarda bağımsız karar verebilme sorumluluğunun olmaması karar verme sürecini etkilemektedir.

Okul müdürleri, karar verme sürecini etkileyen faktörleri en aza indirmek için öğrenci ve veli profilini göz önünde bulundurabilir. Tüm paydaşların karar verme sürecine dâhil edilerek

herkesin benimseyeceği kararlar alabilir. Karar verme sürecinde; çevresel unsurların kültürel değerleri dikkate alabilir. Okul müdürlerinin kurumda kullanacakları bütçeler iyileştirilebilir. Yönetici atamalarında ise yönetim alanında eğitim almış yetkin kişiler seçilebilir veya atanan yöneticiler eğitim yönetimi alanındaki faaliyetlere yönlendirilebilir.

Bir karşılaştırma olanağı sağlaması açısından benzer bir çalışma İzmir il genelinde de yapılabilir. Aynı zamanda bu çalışma farklı okul türlerinde çalışan yöneticilerle de yapılabilir. Ayrıca okul yöneticilerinin karar vermelerini etkileyen unsurlardan (öğretmen, öğrenci veya çevresel) her biri ile ilgili nicel ve nitel yöntemin bir arada bulunduğu karma desende daha detaylı çalışma yapılabilir.

## KAYNAKLAR

- Acıbozlar, O. (2006), Yönetici hemşirelerin karar verme stratejileri ve yaratıcılık düzeyleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hemşirelikte Yönetim Anabilim Dalı*, İstanbul
- Altun, B. ve Sarpkaya, R. (2017). Eğitim yönetiminde politik modeller. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 1-12.
- Altunay, E. ve Ercan, G. (2015). İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 34, (2). 120-143. DOI: 10.7822/omuefd.34.2.8
- Balıkçı, A. ve Akbaşlı, S. (2013). Okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre okul yöneticiliğinin meslekleşmesinin değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2). 366-377
- Blase, J. & Blase, J. (1999). Effective instructional leadership. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130-141.
- Balyer, A. (2012). Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2(13).75-93.
- Bakioğlu, A. ve Demiral, S. (2013). Okul yöneticilerinin belirsizlik durumlarını algılama ve karar verme tarzları, *Eğitim Bilimleri Dergisi*. 38, 9-35 DOI: 10.15285/EBD.2013385564
- Başaran, İ. E. (1988). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gül Yayınları.
- Bilgin, T. (1996). Zonguldak merkez ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin okul yönetimince alınan kararlara katılabilme derecelerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Ankara.
- Bursalıoğlu, Z. (2015). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. Ankara: Pegem Akademi.
- Bursalıoğlu, Z. (1982). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Cansoy, R., Polatcan, M. ve Parlar, H. (2020). Paternalistic school principal behaviours and teachers' participation in decision making: The intermediary role of teachers' trust in principals. *Research in Educational Administration & Leadership*, 5(2), 553-584. DOI: 10.30828/real/2020.2.8
- Carlyon, T. & Fisher, A. (2012). What informs primary school principals' decision- making in relation to teacher placement in class levels?, *Australian Journal of Education*, 1(56), 68-82. doi.org/10.1177/000494411205600106
- Chatoupis, C. (2007). "Decision Making in Physical Education: Theoretical Perspectives", *Studies in Physical Culture and Tourism*, Vol:14, No:2, 195-204
- Çelikten, M. (2001). Etkili okullarda karar süreci. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 11,(1).1-12
- Çelikten, M. (2000). Etkili okullarda karar süreci. *Milli Eğitim Dergisi*, 11.
- Demir Yıldız, C. ve Dönmez, B. (2017). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde yöneticilerin karar verme davranışını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *International Periodical for the Languages, - Electronic Turkish Studies*, 12/28. ISSN: 1308-2140
- Deniz, Ü. ve Akbaşlı, S. (2018). Oyun teorisi bağlamında eğitim örgütlerinde karar verme. C. T. Uğurlu, K. Beycioğlu, S. Koşar, H. Kahraman ve F. K. Şermin (Ed.), *Eğitim yönetimi araştırmaları [e-kitap]* içinde (s. 238-245). Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Yayıncılık

- Dunn, M. (2020). "Aile-Okul Ortaklığının Kurulması için Ana Liderlik" *Walden Tezleri ve Doktora Çalışmaları* . 8531. <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/8531>
- Erdem, A. R. (2002). Öğrenen okulu yaratacak bildiriler, *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Erdoğan, L. (2004), *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Galotti, M. K., Ciner, E., Altenbaumer, E. H., Geerts, J.H., Rupp, A., Woulfe, J., (2006). "Decision – Making Styles in a Real – Life Decision: Choosing a College Major" *Personality and Individual Differences*, Vol:41, 629-639
- Göksoy, S. (2014). Okul yönetiminde karara katılım. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 253-268.
- Gürsel, M. (1997). *Okul Yönetimi*. Konya: Mikro Yayınları.
- Helvacı, M. A. ve Aydoğan, İ. (2011) Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 4,(2), 41-60
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2010). Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel
- Izgar, G. ve Altınok, V. (2013). *Okul yöneticilerinin karar verme stratejileri*. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi. 8,(2). 41-55
- Karabağ Köse, E. ve Güçlü, N. (2017). *Okul müdürlerini liderlik stilleri, okullarda karara katılım ve örgütsel öğrenme arasındaki ilişkiler*. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*. 9,(2). 209-224
- Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma Teknikleri ve İstatistik Yöntemleri*. Ankara: Tekişik Web Ofset Tesisleri.
- Kurban, C. ve Yaşar, M. (2017). Bireysel algılarına göre okul yöneticilerinin karar verme stilleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*. 10(1), 170-190. DOI number: <http://dx.doi.org/10.5578/keg.26430>
- Kurt, Ü.(2003). "Karar Verme Sürecinde Yöneticilerin Kişilik Yapılarının Etkileri", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Ankara.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek danışmanlığı: Kuramlar, uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Mokoena, S. (2011) Participative decision-making: perceptions of school stakeholders in South Africa, *Kamla-Raj*, 2,(29). 119-131.
- Mau, W. C. (2000). "Cultural Differences in Career Decision-Making Styles and Self-Efficacy". *Journal of Vocational Behavior*, Vol.57 (3), 365-378.
- Olcum, D. ve Titrek, O. (2015). The effect of school administrators' decision-making styles on teacher job satisfaction. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197 (2015) 1936-1946.
- Özdemir, A. N. ve Alpaydın, Y. (2018). Yükseköğretim kurumlarında akademik yayıncılık: Üniversite dergilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 8(1), 9-22. doi:10.2399/yod.17.026
- Özdoğan, M. ve Aydın, B. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin karara katılma durumları ve istekleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 357-367
- Phillips, S.D., Paziienza, N. J., & Ferin, H. H. (1984). *Decision Making Styles And Problem Solving Appraisal*. *Journal of Conseling Psychology*. 31,4, 497-502
- Pfeffer, J. (1999). *Güç merkezli yönetim: Örgütlerde politika ve nüfuz*. İstanbul: Boyner Holding.
- Richard, M. I. (1996). Öğretmenlerin karar verme gücü ve okul çatışması, *Amerikan Sosyoloji Derneği*, 2,(69). 159-176. DOI: 10.2307 / 2112804
- Ratcliff, D. (1995). Validity and reliability in qualitative research.
- Santana, V. L., Feliciano, G. & B. Jiménez, L. (2012). *Decision making and gender in secondary school*. Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. 357-387. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-359-098.
- Sezer, Ş. (2016). Okul müdürlerinin görev öncelikleri ve karar alma süreçlerini etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 121-137. DOI: 10.17679/iuefd.17311445
- Simon, H. (1976). *Administrative behavior a study of decision: Making processes in administrative organization* (3. Baskı). New York, United States of America: The Free Press.
- Somech, A. (2010). Participative decision making in schools: A mediating-moderating analytical framework for understanding school and teacher outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 46(2), 174-209.

- Tekin, Ö. A. ve Ehtiyar, V. R. (2010). Yönetimde karar verme: Batı Antalya bölgesindeki beş yıldızlı otellerde çalışan farklı departman yöneticilerinin karar verme stilleri üzerine araştırma, *Journal of Yasar University*, 20(5), 147-170
- Thunholm, P. (2004). *Decision-Making Scale: Habit, Style or Both*, Personality and Individual Differences, Vol:36, s.931 – 944.
- Toprakçı, E. (2013). Sınıf yönetimi. Ankara: Pegem
- Toprakçı, E ve Arslan, M (2016). Yönetim süreci bağlamında sendikalardaki eğitsel faaliyetlerin yönetimi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*. 2,(2).
- Turan, S. , Yıldırım, N. ve Aydoğdu, E. (2012) Okul müdürlerinin kendi görevlerine ilişkin bakış açıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*. 2,(3).
- Üzüm, H. ve Kurt, T. (2019). Okullarda katılımcı karar verme sürecinin incelenmesi. *JRES*, 6(1), 95-112.
- Wadesango, N. (2012). The influence of teacher participation in decision-making on their occupational morale. *Journal of Social Sciences*, 31(3), 361-369.
- Yaylacı, A, F. ve Beldağ, A. (2015). Karar verme sürecinde okul yöneticileri ve değerler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1). 165-176.
- Yıldız, K. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin karar verme stilleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 24(24). 104-133
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2011). Göreve yeni başlayan özel dersane öğretmenlerinin kurumlarındaki çalışma koşullarına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 635-650.

# Difficulties Experienced by Teachers in the Distance Education During COVID-19 Pandemic

**Elif Kavuk (M.A.-Teacher)**  
(ORCID: 0000-0003-0830-3543)  
Ministry of National Education

**Doç. Dr. Hasan Demirtaş**  
(ORCID: 0000-0002-4223-5786)  
Inonu University

## Abstract

The purpose of this research is to determine the difficulties of teachers experienced in distance education during the COVID-19 pandemic. Qualitative research method was used in the research. The study was conducted with the phenomenological design, one of the qualitative research methods. The study group of the research consists of 43 teachers. Data were collected using a semi-structured interview form. In the first part of the interview form, there were four questions to determine the demographic characteristics of the participants, and six questions to determine the difficulties experienced by teachers during the pandemic period in the second part. According to the findings obtained in the research; teachers stated that the main difficulties they faced were the insufficiency of students in terms of technological devices and the high number of internet connection problems for distance learning. In addition, inequality of opportunity, inadequacy of the EBA system, students' inability to actively participate in the course, technical problems, excessive involvement of parents in the process were other important problems. Various suggestions were made based on the results obtained from the research.

**Keywords:** COVID-19, Distance Education, Pandemic, EBA, Technological Devices, Ministry of Education



**E-International Journal  
of Pedagogogy**

**Vol: 1, No: 1, 2021  
pp. 55-73**

Article type:  
Research article



Received: 05.03.2021  
Accepted: 12.04.2021

## Suggested Citation

Kavuk, E. & Demirtaş, H. (2021). COVID-19 Pandemisi Sürecinde Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Yaşadığı Zorluklar. *E-International Journal of Pedagogogy (e-ijpa)*, 1(1), 55-73. Doi: <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.20>

## Extended Abstract

**Problem:** Many measures have been taken in the fight against COVID-19 in Turkey. At the beginning of these precautions to protect human health; there are restrictions on curfews, travel restrictions, quarantine processes and limitations of educational activities in schools. Just as the nutritional and health needs must be met for the continuity of human life, education and training services must continue in order to ensure social progress (Yılmaz, 2020). The education in Turkey, in the pandemic period, has been continued largely through distance education via internet and television.

Distance learning is a method that provides learners the opportunity of education by using audio/visual and electronic materials when face-to-face education cannot be provided in formal education institutions due to illness, geographical distance, family groups, age, time and financial difficulties (Demiray, 1999, p.85). Distance education has aims such as creating a new educational environment, integrating work and teaching, providing lifelong learning, and integrating information technologies into the education and training process (Cavanaugh, 2001; p.75). It is stated that not being able to access the internet is a very common problem in distance education (Serçemeli & Kurnaz, 2020). The decrease in face-to-face communication and interaction is listed among the limitations of distance education (Altun Ekiz, 2020; Karakuş et al, 2020).

In this context, the purposes of this study are to determine the opinions of teachers on distance education carried out in Turkey in the pandemic, to identify the difficulties experienced by the teachers in this process, to assess the impact of distance education to teaching profession and to make recommendations to improve the effectiveness of distance education. Thus, it is thought that the findings obtained in the study can be a guide to teachers on how to overcome these difficulties and evaluating distance education from a teacher's perspective can be useful in providing effective implementation of distance education activities that can be applied in the future.

**Method:** The study was conducted with the phenomenological design, one of the qualitative research methods. The study group of the research consists of 43 teachers. Data were collected using a semi-structured interview form. In the first part of the interview form, there were four questions to determine the demographic characteristics of the participants, and six questions to determine the difficulties experienced by teachers during the pandemic period in the second part.

**Findings:** According to the findings obtained in the research; teachers stated that the main difficulties that they have faced in distance learning were the insufficiency of students' technological devices and the high number of internet connection problems. In addition, inequality of opportunity, inadequacy of the EBA system, students' inability to actively participate in online courses, technical problems, excessive involvement of parents in the process were other important problems.

Another finding of the research is about the effects of distance education on teaching profession. According to the teachers' opinions, distance education in the pandemic has affected teaching profession both positively and negatively. According to the findings, distance education has improved teachers' technological literacy and emphasized the importance of communication in teaching processes. However, it created prejudices against teaching profession, involved the parents in the teaching activities too much, caused some health issues both in teachers and students, decreased the teacher-student communication and limited the job satisfaction of teachers.



**Suggestions:** *In distance education process, in order to increase the quality of education and to eliminate the problems experienced by teachers;*

- *Internet infrastructure can be improved and internet services can be provided to all teachers and students through the Ministry of National Education.*
- *It can be ensured that the platforms used for distance education are designed in a way to carry the current student demand and with a focus on usability.*
- *In order to ensure equal opportunity, students can be provided with required technological devices that they can use effectively in the distance education process.*
- *In order to increase the effectiveness of students in the distance education process, students can be informed about the functioning of distance education.*
- *In-service training can be provided to teachers that will enable them to make the evaluation process in distance education more effective.*
- *In-service trainings can be provided for teachers to use up-to-date technologies and online education environments more effectively.*

## COVID-19 Pandemisi Sürecinde Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Yaşadığı Zorluklar

**Elif Kavuk (Y.L.-Öğretmen)**  
(ORCID: 0000-0003-0830-3543)  
Milli Eğitim Bakanlığı

**Doç. Dr. Hasan Demirtaş**  
(ORCID: 0000-0002-4223-5786)  
İnönü Üniversitesi

### Özet

Bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin, COVID-19 pandemisine ilişkin bilgilerini, pandemi sürecinde uzaktan eğitimde yaşadıkları zorlukları belirlemek ve pandeminin öğretmenlik mesleğine etkilerini değerlendirmektir. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 43 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşme formunun birinci bölümünde katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik dört soru, ikinci bölümünde ise pandemi döneminde öğretmenlerin yaşadığı zorlukları belirlemeye yönelik altı soru yer almıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; öğretmenler, yaşadıkları zorlukların başında öğrencilerin teknolojik aletler bakımından büyük oranda yetersizlikleri olduğunu ve uzaktan öğrenme için internet bağlantısı sorunlarının fazlalığını ifade etmişlerdir. Ayrıca fırsat eşitsizliği, EBA sisteminin yetersizliği, öğrencilerin derse aktif katılmamaları, teknik aksaklıklar, velilerin sürece fazlasıyla dâhil olmaları öğretmenlerin yaşadığı diğer önemli sorunları oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur

**Anahtar Kelimeler:** Covid-19, Uzaktan Eğitim, Pandemi, EBA, Teknolojik Aletler, Milli Eğitim Bakanlığı



E-Uluslararası  
Pedandragoji Dergisi

Cilt: 1, Sayı: 1, 2021  
ss. 55-73

Makale türü:  
Araştırma makalesi

58

Gönderim: 05.03.2021  
Kabul: 12.04.2021

### Önerilen Atıf

Kavuk, E. & Demirtaş, H.(2021). COVID-19 Pandemisi Sürecinde Öğretmenlerin Uzaktan Öğretimde Yaşadığı Zorluklar. *E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi (e-upad)*, 1(1), 55-73. Doi: <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.20>



## GİRİŞ

COVID-19 (yeni koronavirüs hastalığı), ilk olarak Çin'in Hubei Eyaleti, Vuhan Kenti'nde aralık ayında ortaya çıkmıştır. Virüs, solunum yolunu etkileyen ateş, öksürük ve nefes darlığı belirtileri gösteren bir grup hastada yapılan araştırmalar sonucu 13 Ocak 2020'de tanımlanmıştır. Türkiye'de ise ilk COVID-19 vakası 11 Mart 2020 tarihinde görülmüştür (Sağlık Bakanlığı, 2020). Dünya Sağlık Örgütü (WHO) vaka sayılarının hızlı artışı ve ülkelerin salgınla mücadelelerini göz önüne alarak bu salgın hastalığı pandemi olarak tüm dünyaya ilan etmiştir (WHO, 2020). Pandemi, kıtalar arasında çabuk yayılan salgın hastalık olarak tanımlanabilen bir terimdir (Til, 2020). Çok hızlı bulaşabilen bu virüs ile mücadele etmek ve bulaşıcılığı önlemek için temizlik kuralları, maske kullanımı ve sosyal izolasyon gibi insanların birbiri ile temasını en aza indirecek uygulamalar oldukça önem kazanmıştır. Toplu yaşam alanlarındaki insan yoğunluğu, buna bağlı olarak yakın temas, yüksek hareketlilik ve toplu taşıma araçlarının kullanımı virüsün hızla yayılmasına neden olan unsurlardandır (Deniz ve Evcir Kiraz, 2020).

Türkiye'de COVID-19 ile mücadele kapsamında pek çok önlem alınmıştır. İnsan sağlığını korumak amaçlı yapılan bu uygulamaların başında; sokağa çıkma yasakları, seyahat kısıtlamaları, karantina süreçleri ve okullardaki eğitim öğretim faaliyetleri ile ilgili kısıtlamalar gelmektedir. Nasıl ki insan yaşamın devamlılığı için beslenme ve sağlık ihtiyaçlarının karşılanması gerekiyorsa, toplumsal ilerlemenin sağlanabilmesi için de eğitim ve öğretim hizmetinin devam etmesi gerekmektedir (Yılmaz, 2020).

Yaşanan bu süreçte eğitim öğretim uygulamaları açısından farklı ülkelerde benzer tedbirler alınmıştır (Yaman, 2021). Öncelikle 16 Mart 2020 tarihinde Türkiye'de okullar geçici bir süreyle kapatılmış, ardından tüm ülkede uzaktan eğitime geçilmiştir (MEB, 2020). Milli Eğitim Bakanlığı haftalık ders programlarında değişiklikler yaparak, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ile internet üzerinden ve TRT ile televizyondan telafi eğitimi başlatacağını duyurmuştur (MEB, 2020). Türkiye'de 20 milyonu aşkın öğrenci ve bir milyondan fazla öğretmen uzaktan eğitime geçiş yapmıştır. Bu süreçte yeteri kadar hâkim olamadığımız uzaktan eğitim ile eğitimin devamlılığı sağlanmaya çalışılmıştır (Karip, 2020). MEB tarafından, EBA'ya erişmek isteyen öğrenciler için sınırlı düzeyde de olsa ücretsiz internet hizmeti sağlanmıştır (Emin, 2020). Uzaktan eğitim yüz yüze eğitime göre daha esnek, öğrenci açısından sorumluluğu yüksek, klasik sınıf yönetiminde uygulanan disiplin anlayışından daha farklı bir ortamın benimsenmesini zorunlu kılan bir süreçtir (Yılmazsoy ve Kahraman, 2019). Uzaktan eğitim uygulamasının avantajı mekan ve zaman açısından esnek olmasıdır (Bozkurt, 2017; Solak, Ütebay ve Yalçın 2020).

Uzaktan eğitimde, öğretmen ve öğrenciler fiziksel olarak aynı yerde olmasalar da teknolojik imkânlar sayesinde bağlantı kurarlar ve eğitim öğretim faaliyetlerine devam ederler. Toprakçı (2017) 'ya göre uzaktan öğretim, kablolu, kablosuz ve posta ile haberleşmeyi sağlayan kanallar üzerinden; telefon, radyo, mektup, televizyon, internet, intranet, video, bilgisayar, vb. araçlarla sunulan; öğrenci ile öğretmenin fiziksel olarak birbirlerinden ayrı olarak eş zamanlı ve eş zamansız bir araya gelip öğrenme ve öğretmeyi kısmen ya da tamamen gerçekleştirdikleri öğretim faaliyetlerinin bütünüdür. Yani aslında eğitimin bir metodudur.

Uzaktan eğitim; hastalık, coğrafi uzaklık, ailevi durumlar, yaş, zaman ve maddi sıkıntılar gibi nedenlerle örgün öğretim kurumlarında yüzyüze eğitim öğretim yapılamadığı zamanlarda öğrenenlere görsel/işitsel ve elektronik materyaller kullanarak eğitim öğretim imkânı sunan bir yöntemdir (Demiray, 1999, s. 85). Uzaktan eğitimin yeni eğitim ortamı yaratmak, iş ile öğretimi bütünleştirmek, hayat boyu öğrenmeyi sağlamak, eğitim öğretim sürecine bilişim teknolojilerini bütünleştirmek gibi amaçları vardır (Cavanaugh, 2001; s.75). Uzaktan eğitimde, internet erişiminin çok sık karşılaşılan bir problem olduğu ifade edilmektedir (Serçemeli ve

Kurnaz, 2020). Yüz yüze iletişim ve etkileşimin azalması uzaktan eğitimin kısıtlılıkları arasında sıralanmaktadır (Altun Ekiz, 2020; Karakuş vd, 2020). Bununla birlikte, süreçte kullanılan teknolojilere erişim sıkıntısı, teknoloji ve internet altyapısının eksikliği, paydaşların sürece ilişkin tutum ve motivasyonlarının düşüklüğü gibi sebepler, uzaktan eğitim sürecinin niteliğini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Yaşanabilecek bu olası problemler, konuya ilişkin alanyazındaki çalışmalara da yansımıştır (Batdal Karaduman, Akşak Ertaş ve Duran Baytar, 2021). Pandemi döneminde Türkiye’de eğitim alanındaki çalışmalarda en sıklıkla çalışılan konu, eğitim ve öğretim sorunları konusudur (Çifçi ve Ersoy, 2021). Özkul ve Aydın (2012) tarafından yapılan çalışmada, araştırmaya katılan öğrencilerin üçte birinin uzaktan eğitime ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadığı; Barış (2015) tarafından yapılan çalışmada ise, öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının olumsuz yönde olduğu tespit edilmiştir. Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin (2020) ise, etkileşimin kısıtlı olması, öğrencilerin derse aktif katılamaması, uzaktan eğitimin bireysel farklılıklara uygun olmaması ve yaşanan teknik aksaklıklar sebebiyle derse girişte sorunlar yaşanmasının uzaktan eğitimin getirdiği olumsuzluklardan olduğunu tespit etmiştir. Hazırlıksız olduğumuz uzaktan eğitim sürecinde, öğretmenler, öğrenciler ve veliler çok çeşitli alanlarda sorunlar yaşamışlardır. En çok da uzaktan eğitim araçlarına erişim ve araçların kullanımı konusunda öğrenciler ve öğretmenler çok çaba sarfetmişlerdir. Çünkü uzaktan öğretimde her ikisinin de rollerinde değişiklikler olmuştur (Toprakçı ve Ersoy, 2008). Bu kapsamda, eğitim öğretim görevlerini uzaktan eğitim yolu ile devam ettiren öğretmenlerin, süreç boyunca yaşadığı problemlerin detaylı şekilde belirlenmesi, eğitim öğretim faaliyetlerini iyileştirilmesi açısından oldukça önemlidir (Çakin ve Külekçi Akyavuz, 2020).

Öğretmenlerin pandemi sonrasında oluşan bu yeni süreçte daha çok görev üstlendikleri, sorumluluk yükledikleri görülmektedir (Demir ve Özdaş, 2020). Sürecin en önemli parçası olan öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini ortaya koyması, uzaktan eğitim kapsamında yürütülen çalışmaların niteliğine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışma yapılırken uzaktan eğitimin devam ediyor olması yapılan uygulamaların değerlendirilmesi ve iyileştirmelerin oluşması için önem oluşturmaktadır.

Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin pandemiye ilişkin bilgilerini ve Türkiye’de pandemi nedeniyle yürütülen uzaktan eğitime yönelik görüşlerini belirlemek, öğretmenlerin bu süreçte yaşadıkları zorlukları tespit etmek, uzaktan eğitimin öğretmenlik mesleğine etkilerini değerlendirmek ve uzaktan eğitimde etkililiği arttırmak için önerilerde bulunmaktır. Böylece çalışmada elde edilen bulguların, öğretmenlere bu zorlukları nasıl aşabileceklerine dair yol gösterici nitelikte olabileceği, uzaktan eğitimi öğretmen bakışıyla değerlendirmenin, ilerleyen dönemlerde uygulanabilecek uzaktan eğitim faaliyetlerinin daha etkili ve verimli yürütülmesini sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu amaçla “Öğretmenlerin; pandemi kavramına ilişkin ön bilgileri, pandemi sürecinde; yaşadığı sorunlar, uzaktan eğitimde teknoloji kullanımı, öğrenciler ve kullanılan yöntemlere ilişkin sorunlar ve son olarak bütün bu sürecin öğretmenlik mesleğine etkileri nelerdir?” sorularına yanıt aranmıştır:

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu araştırma COVID-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitimde öğretmenlerin yaşadığı zorlukları belirlemeyi amaçlayan nitel bir çalışmadır. Araştırmada olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim yaşanmış tecrübeleri anlamaya odaklanan bir yöntemdir (Jasper, 1994). Bu çalışmada olgubilim deseninin seçilmesinin amacı, pandemi döneminde uzaktan eğitime geçilmesiyle, mesleki olarak süreçten doğrudan etkilenen öğretmenlerin süreçte yaşadığı zorlukları belirlemektir.

## Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu pandemi döneminde uzaktan eğitim yoluyla eğitim öğretim hizmeti vermiş toplam 43 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde zaman ve kaynakları verimli kullanmak amacıyla kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1' de sunulmuştur.

## Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Nitel araştırmalarda en çok kullanılan veri toplama aracı görüşmedir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Olgubilim deseni ile yürütülen bu çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda yer alan sorularının oluşturulması sürecinde, öncelikle alanyazında uzaktan eğitim sürecinde yaşanan problemleri inceleyen çalışmalar incelenmiştir. Görüşme formunda yer alacak sorular ile ilgili olarak eğitim yönetimi alanında görev yapan iki öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Daha sonra görüşme formunda yer alan soruların anlaşılabilirliği için iki öğretmenle ön görüşme yapılmış ve sorulara son şekli verilmiştir. Görüşme formunda katılımcılara 4'ü demografik özelliklere ilişkin olmak üzere toplam 10 soru sorulmuştur. Görüşme formu öğretmenlere mail ile gönderilmiş, yanıtlar yazılı olarak mail yoluyla toplanmıştır.

## Verilerin Analizi

Verilerin analizi sürecinde, öncelikle yazılı olarak toplanan verilerin, biçimsel ve imla açısından kontrolleri yapılmış, verilerin incelenmesini kolaylaştırmak amacıyla, anlamı ve bağlamı değiştirmeyecek şekilde yapılan yazım yanlışları düzeltilmiştir. Ardından toplanan veriler, içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi; katılımcıların verdiği yanıtların benzerlerini, belirli kategorilerde bir araya getirerek okuyan kişinin anlayabileceği bir şekilde yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). İçerik analizi, belirli kurallara bağlı kalınarak kodlamalar yapılması ve bir metnin bazı kelimelerini daha küçük içerik kategorileri ile açıkladığı sistematik, yenilenebilir teknik olarak betimlenmektedir (Büyüköztürk, Kılıç, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Çalışmada içerik analizi yöntemi ile veriler öncelikle içerdiği anlama göre kodlanmış, ardından kodlar kategorilere ayrılmıştır. Daha sonra oluşturulan kodlar ve kategoriler, öğretmenlerden alınan yanıtların sıklığını gösteren frekans (f) değerleri ile tablolandırılmış ve doğrudan alıntılardan faydalanılarak sunulmuştur.

## Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada kullanılan veri toplama aracının oluşturulması sürecinde ilgili alanyazın incelenmiş ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Böylece görüşme sorularının kapsam geçerliği sağlanmıştır. Veri toplama sürecinde toplanan verilerin gizliliğinin sağlanacağı ve herhangi bir kişi veya kurum ile paylaşılmayacağı katılımcılara beyan edilmiştir. Böylece katılımcıların samimi görüşlerine ulaşmak ve güvenilir veriler toplamak amaçlanmıştır. Veri analizinin ardından oluşturulan kodlar ve kategoriler eğitim yönetimi alanından bir öğretim üyesi tarafından kontrol edilmiş ve doğrulanmıştır. Ayrıca araştırmanın bulgularının sunumunda, kodlar ve temalara ek olarak katılımcıların görüşlerinin yer aldığı bölümler doğrudan alıntılar yoluyla paylaşılmıştır. Böylece verilerin analizi ve yorumlanması sürecinin, araştırmacının etkisinin arındırılması amaçlanmıştır. Nitel araştırmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olması arzu edilen düzeyde bir güvenilirlik olduğu belirtilmektedir (Saban, 2008). Araştırmanın güvenilirliği; Miles ve Huberman'ın (1994) formülü;  $[Güvenirlik = \frac{Görüş\ Birliği}{(Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı)} * 100]$  kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırmada uzman ve araştırmacılar tarafından yapılan kodlamalar için güvenilirlik %93 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın son aşamasında, elde edilen verilerin frekansları (f) hesaplanmıştır. Araştırma verilerinin toplandığı her bir katılımcı Tablo 1'de kimliklerinin gizliliklerini sağlayacak şekilde mümkün olduğunca detaylı olarak tanıtılmıştır. Bu şekilde araştırmanın dış geçerliğinin artırılması amaçlanmıştır.

**Tablo 1. Araştırmanın Katılımcıları**

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Branş	Kıdem
Ö1	Kadın	34	Okul öncesi Öğrt.	1-10 yıl arası
Ö2	Kadın	30	Din K.A.B.Öğrt.	1-10 yıl arası
Ö3	Erkek	31	Sınıf Öğrt.	1-10 yıl arası
Ö4	Kadın	46	Sınıf Öğrt.	20 yıl ve üzeri
Ö5	Kadın	37	Sınıf Öğrt.	11-20 yıl arası
Ö6	Erkek	37	Müzik Öğrt.	11-20 yıl arası
Ö7	Kadın	41	Sınıf Öğrt.	11-20 yıl arası
Ö8	Kadın	3	İngilizce Öğrt.	1-10 yıl arası
Ö9	Kadın	39	Sınıf Öğrt.	11-20 yıl arası
Ö10	Kadın	39	Sınıf Öğrt.	11-20 yıl arası
Ö11	Erkek	29	Pdr Öğrt.	1-10 yıl arası
Ö12	Erkek	38	Sınıf Öğrt.	11-20 yıl arası
Ö13	Kadın	36	İngilizce Öğrt.	11-20 yıl arası
Ö14	Kadın	34	Sınıf Öğrt.	11-20 yıl arası
Ö15	Erkek	44	İngilizce Öğrt.	11-20 yıl arası
Ö16	Kadın	43	Okul öncesi Öğrt.	11-20 yıl arası
Ö17	Kadın	48	Sınıf Öğrt.	20 yıl ve üzeri
Ö18	Kadın	40	Sınıf Öğrt.	11-20 yıl arası
Ö19	Kadın	49	Elektrik Öğrt.	20 yıl ve üzeri
Ö20	Erkek	45	Sınıf Öğrt.	11-20 yıl arası
Ö21	Erkek	46	Sınıf Öğrt.	20 yıl ve üzeri
Ö22	Erkek	51	Sınıf Öğrt.	20 yıl ve üzeri
Ö23	Kadın	55	Sınıf Öğrt.	20 yıl ve üzeri
Ö24	Kadın	40	Sınıf Öğrt.	11-20 yıl arası
Ö25	Kadın	53	Sınıf Öğrt.	20 yıl ve üzeri
Ö26	Kadın	56	Sınıf Öğrt.	20 yıl ve üzeri
Ö27	Kadın	37	Sınıf Öğrt.	11-20 yıl arası
Ö28	Kadın	46	Okul öncesi Öğrt.	11-20 yıl arası
Ö29	Kadın	35	Sınıf Öğrt.	11-20 yıl arası
Ö30	Kadın	50	Sınıf Öğrt.	20 yıl ve üzeri
Ö31	Erkek	34	Sınıf Öğrt.	1-10 yıl arası
Ö32	Kadın	37	Sınıf Öğrt.	11-20 yıl arası
Ö33	Kadın	36	Türkçe Öğrt.	11-20 yıl arası
Ö34	Erkek	50	Sınıf Öğrt.	20 yıl ve üzeri
Ö35	Kadın	46	Özel Eğitim Öğrt.	20 yıl ve üzeri
Ö36	Erkek	45	Sınıf Öğrt.	11-20 yıl arası
Ö37	Erkek	37	Sınıf Öğrt.	11-20 yıl arası
Ö38	Erkek	36	Sınıf Öğrt.	11-20 yıl arası
Ö39	Kadın	50	Sınıf Öğrt.	20 yıl ve üzeri
Ö40	Erkek	29	İngilizce Öğrt.	1-10 yıl arası
Ö41	Kadın	45	Sınıf Öğrt.	20 yıl ve üzeri
Ö42	Kadın	35	Sınıf Öğrt.	11-20 yıl arası
Ö43	Erkek	40	Din K. ve A.B. Öğrt.	11-20 yıl arası

## BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın bulguları, araştırmanın alt problemlerindeki sırayla sunulmuştur.

### 1. Öğretmenlerin Pandemi Kavramına İlişkin Sahip Olduğu Ön Bilgilere Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin, pandemi kavramına ilişkin sahip oldukları ön bilgilere yönelik ulaşılan bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Öğretmenlerin Pandemi Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Ön Bilgiler

Kodlar	f
Maske, mesafe ve temizlik kurallarına uyulduğunda korunulabilmesi	16
Dünya ölçeğinde büyük bir salgın hastalık	13
Öldürücü ve bulaşıcı bir virüs salgını	12
Grip gibi solunum yolunu etkileyen bir hastalık	6
Medyadan takip ettiklerim kadarını biliyorum.	4
Endişe verici ve hayatı zorlaştıran bir salgın	4
Çin'den yayılan aşısı ve tedavisi olmayan bir virüs salgını	3
Ön bilgiye sahip değilim.	2
Sürekli mutasyona uğrayan bir virüs ile mücadele	1

Tablo 2'ye göre, öğretmenlerin pandemi hakkında sahip olduğu ön bilgilerin başında; maske, mesafe ve temizlik kurallarına uyulması ile hastalığa yakalanmaktan korunmanın mümkün olacağına geldiği görülmektedir. Bu düşünceye ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

*"Maske mesafe ve temizlik kurallarına uyulmadığında virüs hatayı affetmiyor. Virüs vücudumuza girdikten sonra en iyi ihtimalle hayatı zorlaştırıyor. Fakat ecel terleri dökmek yerine, önlemlere uymak ve bağışıklığı güçlü tutmak en iyi çözümdür." (Ö2)*

*"Pandemi sürecinde insanların mevcut virüse karşı maske, mesafe ve temizliğe dikkat ederek korunmaya çalışması, aynı zamanda bu süreçte aynı tedbirlerle günlük hayattaki işlerini devam ettirmesi gerekiyor." (Ö8)*

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun pandemi kavramına ilişkin görüşlerinin COVID-19 pandemisi ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu kapsamda pandemi kavramına ilişkin öğretmenlerin ön bilgilerinin sınırlı düzeyde olduğu ve öğretmenlerin bu kavramla son dönemde tanıştığı yorumu yapılabilir. Bir diğer görüş, pandeminin dünya ölçeğinde büyük bir salgın olduğudur. Bu görüşe ortak yanıt veren 13 kişi bulunmaktadır. Buna ilişkin bazı öğretmen görüşler şu şekilde sıralanabilir:

*"Büyük bir salgın ve maalesef hızla yayılıyor. Her geçen gün çevremizde daha fazla insanın hasta olduğunu duyuyorum. Artık çok endişeliyim." (Ö5)*

*"Dünya ölçeğinde bir salgın." (Ö24)*

*"Covid-19 salgınının ülkeler arasında hızla yayılması ile birden fazla ülkeyi etkisi altına alması durumuna pandemi denilen kavramı öğrendik." (Ö6)*

*Buna ek olarak pandeminin öldürücü ve bulaşıcı bir virüs salgını olduğu görüşüne ait 12 ortak yanıt vardır. Buna ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekilde sıralanabilir:*

*"Öldürücü ve solunum yolunu etkileyen bir virüsdür. Şu an tüm dünyayı etkisi altına almıştır. Yaklaşık olarak bulaştığı kişilerin %17'ye yakınında ölümler sonuçlanmıştır. Maske, mesafe ve temizlik kurallarına uyulduğu zaman virüsten korunmak mümkündür." (Ö1)*

*"Yakın temasla bulaşma riski yüksek olan öldürücü ve bulaşıcı solunum yolunu fazla tehdit eden temizlik ön şartı yüksek bir hastalık." (Ö17)*

Ayrıca bazı öğretmenler pandemi kavramına ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, bildiklerinin medyadan takip ettikleri ile sınırlı olduğunu ifade etmiştir.

## 2. Öğretmenlerin COVID-19 Pandemisi Sürecinde Yaşadığı Sorunlara İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin COVID-19 pandemisi döneminde yaşadığı sorunlar ve bu sorunlara ilişkin oluşturulan temalar Tablo 3’de sunulmuştur.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin COVID-19 Pandemisi Sürecinde Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Bulgular

Kategoriler	Kodlar	f
Uzaktan Öğretim	Uzaktan eğitimin zorluğu	17
Süreci ile İlgili Sorunlar	Öğrenci ve veli ile yaşanan iletişim sorunları	8
	Canlı ders sırasında öğrenci kaynaklı sorunlar	5
Teknoloji Kullanımı ve Erişimi ile İlgili Sorunlar	Öğrenci ve velilerin teknolojik araçları kullanamaması kaynaklı sorunlar	14
	Öğrencilerin evlerinde internet olmaması	6
	Uzaktan eğitimde yaşanan bağlantı sorunları	5
	Ekran bağımlılığı	1
Sağlık Endişesi Kaynaklı Sorunlar	Hijyen, maske ve mesafe kurallarına uyulmaması nedeniyle salgının artması	12
	Aşırı stres ve endişe sonucunda oluşan psikolojik sorunlar	11
	Maske ile yaşamanın zorluğu	3
Sosyal Yaşam ve Gelecek Kaygısı Kaynaklı Sorunlar	Sosyal hayatın kısıtlanması	15
	Korku ve gelecek kaygısı	11
	Evde uzun süre kalmak	4
Maddi Sorunlar	Maddi sıkıntılar	5

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin bu süreçte en sıklıkla karşılaştığını ifade ettikleri problemler, uzaktan eğitim süreci, teknoloji kullanımı ve erişimi, sağlığa ilişkin sorunlar ve sosyal yaşama ilişkin sorunlardır. Öğretmenlerin 17’si uzaktan eğitim ve öğretim sürecinin zor olduğuna ilişkin görüş belirtmişlerdir. Bu konuda görüş belirten bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

*“Uzaktan eğitim sürecine her çocuğu dâhil edemedik. Canlı derslerde gerçek sınıf ortamı oluşturamadık”. (Ö9)*

*“Uzaktan eğitim, sanal bir ortam ve çocuklar bu ortama uyum sağlayamadılar. 1.sınıf öğrencilerinde birebir eğitimin şart olduğunu her zaman savunuyorum. Öğrencimizin yazısını göremediğimiz zaman müdahale edemiyoruz. 26 yıllık eğitim öğretim hayatımda yaşadığım en zor eğitim sürecidir.” (Ö30)*

Uzaktan eğitim sürecinin dışında öğretmenler, pandemiye yönelik alınan tedbirler ile sosyal yaşamlarının değiştiği ve kısıtlandığına ilişkin görüşler belirtmişlerdir. Bu temaya ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*“Sosyal hayatın kısıtlanması, evde vakit geçirme ve dış ortamdaki kendini soyutlamak.” (Ö26)*

*“Sosyalleşememe ve dışarı çıkma yasakları.” (Ö31)*

Teknolojik araçları kullanım yetersizliğinden ve bunlara erişimden kaynaklanan sorunlar öğretmenlerin belirttiği diğer bir diğer ortak görüştür. Bu temaya ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

*“Canlı derslerde öğrencilerin bilgisayarları iyi kullanamaması” (Ö22)*

*“Öğrencilerin bilgisayar kullanım becerilerinin düşüklüğü” (Ö16)*

*“Öğrenci ve velilerin teknoloji bilinci ve kullanım yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar” (Ö21)*

Öğretmenlerin kendilerinin ve toplumun sağlığı açısından endişelenmeleri ve pandemi sebebiyle sosyal hayatlarında yaşanan değişiklikler öğretmenlerin karşılaştığı diğer bir sorun kaynağıdır. Bu temaların içinde; maske, mesafe ve temizlik kurallarına uyulmaması, sosyal hayatın kısıtlanması, ölüm korkusu, gelecek kaygısı ve evde uzun süre kalmanın rahatsızlık yaratması gibi alt başlıklar bulunmaktadır. Bunlara ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Gelecekle ilgili kaygılar, belirsizliklerin yaşattığı endişe, bana veya yakınlarıma bir şey olacak korkusu, sosyal hayattan uzak kalmanın verdiği huzursuzluk. (Ö36)

Maddi sıkıntılar yaşadık. Ayrıca sürekli evde olmak en az virüsün varlığı kadar psikolojimizi bozdu. Tedbirlere dikkat etmeden gezen insanlara karşı kızgınım. (Ö39)

### 3. Öğretmenlerin COVID-19 Pandemisi Sürecinde Uzaktan Öğretimde Teknoloji Kullanımı ile İlgili Yaşadığı Sorunlara İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin COVID-19 pandemisi döneminde uzaktan eğitim sürecinde teknolojik araçların kullanımı ile ilgili yaşadığı sorunlara ilişkin bulgular Tablo 4'de sunulmuştur.

**Tablo 4.** Uzaktan Öğretim Sürecinde Teknoloji Kullanımı ile İlgili Sorunlar

Kategoriler	Kodlar	f
Teknolojiye Erişim ile İlgili Sorunlar	Öğrencilerin evinde internet erişiminin olmaması	10
	Öğrencilerin uygun teknolojik araçlara sahip olmaması (bilgisayar, tablet vb.)	13
	Teknolojik aletlerin pahalı olması	3
	Aynı evdeki birden fazla öğrencinin aynı teknolojik aleti kullanması	2
Teknolojik Araçların Niteliğine İlişkin Sorunlar	İnternet bağlantısı kalitesinin düşük olması	20
	Öğrencilerin cep telefonu ile derse girmesi	4
EBA Platformuna İlişkin Sorunlar	EBA platformuna bağlanmada güçlükler yaşanması	6
	Teknolojik araçları kullanmada tecrübesizlik	2
Sorun Yaşanmadı	İnternet erişimi ve bilgisayar konusunda sorun yaşamadım.	8

Tablo 4'e göre, öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde teknoloji kullanımı ile ilgili yaşadığı sorunlar; teknolojik araçlara ve internete erişimin olmaması, kullanılan teknolojik araçların niteliğinin uzaktan eğitim için yeterli olmaması ve EBA platformu ile ilgili sorunlardır.

En çok vurgulanan sorunların başında; internet bağlantısı kalitesinin düşük olması (f=20), öğrencilerin uygun teknolojik araçlara sahip olmaması (bilgisayar, tablet vb.) (f=13) ve öğrencilerin evinde internet erişiminin olmaması (f=10) gelmektedir. Bununla birlikte uzaktan eğitim sürecinde herhangi bir sorun yaşamadığını belirten öğretmenler de bulunmaktadır. Teknolojiye erişim ile ilgili sorunlar yaşayan bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

"Öğrencilerimin evlerindeki internet ağ bağlantıları zayıf ve telefon dışında başka teknolojik alet bulunmadığı için sorun yaşıyorum." (Ö37)

"Öğrencilerin internet erişimi yoktu. Bu yüzden derslere bağlanamadılar." (Ö27)

"Her öğrencinin evinde uzaktan eğitim için yeterli donanımın olmayışı, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamada en önemli sorun oldu." (Ö40)

"Teknolojik alet yoksunluğu en çok yaşadığım zorluktu." (Ö5)

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin yaşadığı diğer bir sorun ise mevcut teknolojik araçların ve internet erişiminin niteliğinin yetersiz olmasıdır. Buna ilişkin bazı öğretmen görüşleri ise şu şekildedir:

"Görev yaptığım bölgede internet altyapısı çok yetersiz." (Ö14)

"Çoğu öğrencinin bilgisayarı yok. Annelerinin cep telefonu ile bağlandılar. Canlı ders sırasında videolar dondu veya hiç ses gelmedi. Ders kitaplarını ekrana yansıtarak ders işledim. EBA dışındaki eğitim platformlarını kullanmadım." (Ö20)

Uzaktan eğitim sürecinde EBA platformuna ilişkin sorun yaşayan öğretmenlerin görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

"EBA alt yapı eksikliğinden istediğimiz gibi ders yapamadık ve öğrencilerin internet erişiminden dolayı derse katılmaması en büyük sorun oldu. EBA sistemi uzaktan eğitimin başında çok sık çöktü." (Ö10)

Öğretmenler tarafından ifade edilen bu sorunların yanında, bazı öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde sorun yaşamadıklarını veya karşılaştıkları sorunları kısa sürede aştıklarını belirtmişlerdir. Buna ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

"Şahsen teknolojik araç gereç konusunda pek sorun yaşamadım. Zoom gibi ilk defa karşılaştığım uygulamaları da kısa sürede başkalarına anlatabilecek seviyede öğrendim. Fakat öğrenci, veli ve yakın çevremden gelen serzeniş, teknolojik tecrübesizlik ve ön yargılarla birlikte 'Ben zaten teknolojiden anlamıyorum.' gibi kendini öğrenmeye kapatma sonucu pek çok sorun yaşandı." (Ö23)

"İlk defa karşılaştığımız bir süreçti. Çocuklarıma temel bilgileri verdim. Youtube üzerinden EBA ve Zoom programlarını kullanma videolarını izledim. Kendimi geliştirdim. Öğrenince her şey çok kolay oldu. İstemek gerekir. Mart 2020'den beri canlı ders yapıyorum." (Ö12)

#### 4. Öğretmenlerin COVID-19 Pandemisi Sürecinde Uzaktan Öğretimde Öğrenciler ile İlgili Yaşadığı Sorunlara İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler ile ilgili yaşadığı sorunlar Tablo 5'de temalaştırılarak sunulmuştur.

**Tablo 5.** Uzaktan Öğretim Sürecinde Öğrenciler ile İlgili Yaşanan Sorunlar

Kategoriler	Kodlar	f
Uzaktan Eğitime Uyum ile İlgili Sorunlar	Öğrenci-öğretmen arasında iletişim kopukluğu olması	11
	Öğrencilerin online derslere odaklanamaması	10
	Canlı derslere zamanında girilmemesi, ses ve kamera sıkıntıları	8
	Öğrencilerin teknolojik bilgi eksiklikleri	5
	Ölçme değerlendirme ve ödev kontrolünü yapamama	3
	Evde çalışma ortamlarının uygun olmaması	2
	Velilerin uzaktan eğitimde ilgisizliği	2
Teknolojiye Erişim ile İlgili Sorunlar	Evlerde internet olmaması	10
	Bilgisayar veya tablet eksikliği	7
	Her öğrencinin aynı imkâna sahip olmaması	7
Sağlık ile İlgili Sorunlar	Pandemiye bağlı endişe ve korku duymaları	2
	Uzun süre ekrana bakma	1
Sorun Yaşanmadı	Öğrenci ile ilgili sorun yaşanmadı.	1

Tablo 5'e göre, uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin öğrenciler ile ilgili yaşadığı sorunlar; uzaktan eğitime uyum, teknolojiye erişim ve sağlık ile ilgilidir. Bu temaların yanında öğrenciler ile ilgili sorun yaşamadığını ifade eden bir öğretmen de bulunmaktadır. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine uyum teması altında ifade edilen sorunlara ilişkin bazı görüşleri şu şekildedir:

"Öğrencilerimle iletişim kopukluğu yaşıyorum. Özellikle bazı sınıflarda hiç tanımadığımız öğrencilere, canlı dersler başlayınca, onlara öğretmen olduğumuzu bile ispat edemedik." (Ö2)

"Daha önce uzaktan eğitim tecrübesi olmayan öğrencilerle bu sisteme uyum sağlamakta zorlandık. Bunun yanı sıra iletişim problemleri, bağlantı problemleri ve teknolojik bilgi yetersizlikleri eğitimde verimi düşürdü." (Ö5)

"Sanal bir ortamda iletişim verimli olmuyor." (Ö7)

"Tüm öğrencilere ulaşamıyorum. Derse katılan öğrencilerin dikkatini tam olarak derse veremediklerini düşünüyorum. Ev ortamında öğrenme uygun değil." (Ö29)

"Öğrenciler canlı ders ortamını ciddiye almıyorlar. Sudan sebeplerle derse katılmıyorlar." (Ö25)



Öğretmenlerin karşılaştığı diğer bir sorun ise öğrencilerin teknolojiye ve internete erişimleridir. Bu sorunlara ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*“Öğrencilerimizin evlerinde internet bağlantısı yoktu. Öğrenciler teknolojik araçlara ulaşamadı.” (Ö31)*

*“Öğrencilerin internete sahip olmamaları onları eğitimden uzak bıraktı.” (Ö10)*

Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde öğrencileri ile ilgili karşılaştığı diğer sorunlar ise sağlık ile ilişkili sorunlardır. Buna göre, öğrenciler de tıpkı öğretmenler gibi pandemi sebebiyle endişe ve korku duymuşlardır. Bununla birlikte derslerin uzaktan yapılmasıyla birlikte öğrencilerin uzun süre ekrana bakmasının öğrencileri rahatsız etmesi karşılaşılan başka bir sorundur.

### 5. Öğretmenlerin COVID-19 Pandemisi Sürecinde Uzaktan Eğitimde Kullandıkları Öğretim Yöntemleri ile İlgili Yaşadığı Sorunlara İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitimde kullandıkları öğretim yöntemleri ile ilgili yaşadığı sorunlar Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretim Yöntemleri ile İlgili Yaşanan Sorunlar

Kodlar	f
Herhangi bir sorun yaşamadım.	8
Öğretim yöntemlerinde çeşitlilik sağlanamaması ve sadece düz anlatım yönteminin kullanılması	7
Ölçme ve değerlendirmenin yapılamaması	7
Soru cevap yönteminin kullanılması	7
Yaparak yaşayarak öğrenmenin gerçekleşmemesi	7
Karşılıklı etkileşim eksikliği	2
Yazı tahtası yerine ekrana yazı yazmanın zorluğu	2

Tablo 6’ya göre, 8 öğretmen uzaktan eğitim sürecinde öğretim yöntemine ilişkin sorun yaşamadığını belirtmiştir. Buna ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir.

*“Aslında her öğretim yönteminden biraz kullanarak eğitim yaptım, zorlandığımı düşünmüyorum.” (Ö37)*

*“Bütün öğretim yöntemlerini uygulamaya çalıştık. Sorun yaşamadık.” (Ö43)*

Diğer yandan öğretim yöntemlerinde çeşitlilik sağlanamaması ve sadece düz anlatım yönteminin kullanılması (f=7), ölçme ve değerlendirme yapılamaması (f=7) gibi sorunlar öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Öğretim süreci ve öğretim yöntemine ilişkin öğretmenler tarafından ifade edilen diğer sorunlar ise; düz anlatım ve soru cevabın en çok kullanılan öğretim yöntemleri olması, ölçme ve değerlendirmenin uzaktan eğitimde yapılamaması, yaparak yaşayarak öğrenmenin eksikliği, süreçteki etkileşim eksikliğidir. Bunlara ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*“Müfredatın yüz yüze eğitime göre yapılması nedeniyle materyal, yöntem ve teknikler konusunda olumsuzluklar yaşandı. İstenilen ölçme ve değerlendirme yapılamadı. Tek taraflı düz anlatım artık öğrencilerin dikkatini çekmiyor. Özellikle ilkokullarda etkinlik ağırlıklı ders anlatım yöntem ve tekniklerini kullanmak gerekir.” (Ö12)*

*“Materyal sıkıntısı ve erişim problemi yaşandığından öğrenciler eğitim öğretime istenildiği gibi dâhil edilemediğinden çoğunlukla düz anlatım yöntemi kullanılmıştır. Bu durum da yaparak yaşayarak öğrenmenin önüne geçmiştir.” (Ö9)*

### 6. COVID-19 Pandemisi Sürecinde Uzaktan Eğitimin Öğretmenlik Mesleğine Etkilerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin görüşlerine göre, pandemi sürecindeki uzaktan eğitim uygulamasının öğretmenlik mesleğine olumlu ve olumsuz etkileri olmuştur. Bu etkiler Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7. Uzaktan Eğitim Sürecinin Öğretmenlik Mesleğine Etkilerine İlişkin Bulgular**

Kategoriler	Kodlar	f
Olumlu Etkiler	Teknolojik açıdan öğretmenlerin gelişimini sağlaması	16
	Öğretmenlik mesleğinin öneminin anlaşılması	4
	İletişimin öneminin anlaşılması	2
Olumsuz Etkiler	Öğretmenlik mesleğine yönelik olumsuz ön yargılar oluşması	6
	Velinin öğretim sürecine fazla dahil olması	5
	Sağlık problemlerine sebep olması (göz ağrısı, obezite, bel ağrısı vb.)	5
	Öğretmen-öğrenci iletişiminin azalması	4
	Mesleki doyumun azalması	4

Tablo 7’de yer alan veriler dikkate alındığında, öğretmenlerin görüşlerine göre uzaktan eğitim sürecinin öğretmenlere ve öğretmenlik mesleğine en önemli olumlu etkisinin öğretmenlerin teknolojik açıdan gelişimini sağlaması (f=16) olduğu görülmektedir. Bunun dışında öğretmenlik mesleğinin öneminin anlaşılması (f=4) ve öğretmenlik mesleğinde iletişimin öneminin anlaşılması (f=2), öğretmenler tarafından sürecin diğer olumlu kazanımları olarak görülmektedir. Bu olumlu kazanımlara ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekilde ifade edilebilir:

*“Tüm öğretmenler teknolojik aletler ve uygulamalar açısından mecburi bir şekilde donanımlı bir hale geldi.” (Ö43)*

*“Pandemi sürecinde teknolojik yetkinlik bakımından oldukça geliştirdik kendimizi. Ekran paylaşımı ile ilgili programlar, pdf üzerine yazma uygulamaları, uzaktan eğitime yönelik farklı uygulamaları öğrenme imkanı bulduk.” (Ö2)*

*“Teknolojinin hayatımızdaki önemini bir kez daha anlamış olup, bu konuda eğitimlerimi arttırdım.” (Ö4)*

*“Olumlu katkısı olarak, imkânsızlıklar dâhilinde bile eğitim ve öğretime bir şekilde devam edildiği söylenilebilir.” (Ö31)*

*“Öğretmenin değeri aileler tarafından anlaşılmuştur.” (Ö8)*

*“Okulların ve öğretmenlerin değeri anlaşıldı. Fakat biz bu kutsal mesleği icra edememenin sıkıntısını yaşıyoruz.” (Ö6)*

Yine Tablo 7’de görüleceği üzere öğretmenler pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamasının öğretmenlik mesleğine olumsuz etkileri olduğuna dair de farklı görüşler ifade etmiştir. Buna göre uzaktan eğitim sürecinde, öğretmenlik mesleğine yönelik olumsuz ön yargılar oluşması (f=6), velilerin öğretim sürecine fazla dahil olması (f=5), sürecin çeşitli sağlık sorunlarına sebep olması (f=5), mesleki doyumun azalması (f=4) gibi olumsuz etkiler ifade edilmiştir. Bu doğrultuda bazı öğretmen görüşleri şu şekilde ifade edilebilir:

*“Olumsuz yanı, öğretmenler ile ilgili zaten var olan “tatilleri çok...iş yapmıyorlar, yatıyorlar...oturdukları yerden para kazanıyorlar...” şeklindeki ön yargılar daha da arttı.” (Ö5)*

*“Uzaktan eğitim sürecinde herkesin gözü üzerimizde, boş durduğumuz ve başka işlerde görevlendirilmemiz gerektiği söyleniyor.” (Ö11)*

*“Öğretmen olmayan insanların, öğretmenlere bedavadan maaş verildiği düşüncesini savunması olumsuz bir etkidir.” (Ö22)*

*“Olumlu bir katkısı olduğunu düşünmüyorum. Öğretmenlik sınıfta yapılır bence. Evde değil.” (Ö21)*

*“Veliler her şeyi bizden bekler oldu. Bütün gün veliler ve öğrencilerle iletişim halindeyim. Sınırlar ve özel hayat gibi kavramlardan uzaklaştık.” (Ö 29)*

*“Olumsuz etkileri olarak veliler işimizi yapmamıza engel oldular. Sürecin bir parçası oldular. Hem veli hem okul idaresi mesai kavramını unuttu.” (Ö38)*

*“Sürekli evde olmak obeziteyi arttırdı. Korku ile yetişen bir nesil oluştu. Psikolojik sorunlar yaşandı.” (Ö33)*

*“Olumsuz etkileri olarak göz sağlığımız bozuldu. İskelet ve kas sistemi hastalıkları oluştu. Hareketsizlik kilo almamıza sebep oldu.” (Ö25)*

*“Sürekli ekran başında olmak sağlığımızı olumsuz yönde etkiledi.” (Ö27)*

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, COVID-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim uygulamasına ilişkin sorunlar öğretmenlerin bakış açısıyla anlatılmaya çalışılmıştır. Bu süreci birebir yaşayan öğretmenlerin birçoğunda uzaktan eğitimin, yüz yüze eğitim gibi olamayacağı görüşü hâkim olsa da pandemi sürecinde oluşan şartlar sebebiyle en iyi çözümün uzaktan eğitim olduğu bilinmektedir.

Öğretmenler, uzaktan eğitim ile öğretimin çok zor olduğunu ve özellikle 1. Sınıf okutan sınıf öğretmenleri bu süreçte çok zorlandıkları ifade etmişlerdir. Kürtüncü ve Kurt (2020, s. 71) da yüzyüze yapılamayan eğitim öğretim faaliyetlerinden öğrencilerin memnun olmadıklarını tespit etmişlerdir.

Uzaktan eğitim ile bütün öğrencilere ulaşamadığı, her öğrencinin aynı teknolojik imkâna sahip olmadığı ve teknolojik alt yapının bazı bölgelerde yetersiz olduğu görüşü araştırmaya katılan öğretmenler tarafından çok kez ifade edilmiştir. Velilerin sosyo-ekonomik durumları, imkânlar bakımından öğrenciler arasındaki farklılıklar fırsat eşitsizliğini doğurmaktadır (Bennett, Uink ve Cross, 2020). Ülkemizde yapılan araştırmalarda da uzaktan eğitimden faydalanamayan öğrenci sayısının çok olduğu, bunun da fırsat eşitsizliği olarak değerlendirildiği ve eğitimin niteliğinin bu nedenle düştüğü ifade edilmiştir (Yılmaz, Güner, Mutlu, Doğanay ve Yılmaz, 2020, s. 25). Arık (2020)'a göre MEB tarafından yapılan tüm olumlu çalışmalara rağmen uzaktan eğitime katılmayan öğrencilerin olduğu belirtilmiştir. Karadağ ve Yücel (2020) tarafından yapılan araştırmada; öğrencilerin %23'ünün uzaktan eğitime dâhil olmadığı belirtilmiştir.

Öğretmenler uzaktan eğitimde EBA platformunu ve zoom uygulamasını tercih etmişlerdir. Öğrenciler EBA TV üzerinden de ders takibi yapmaktadırlar. Fakat online derslerde nispeten karşılıklı iletişim sağlandığı için TV üzerinden yapılan ders anlatımlarına öğrencilerin yeterli ilgiyi göstermedikleri ifade edilmiştir.

Uzaktan eğitim platformlarının etkili kullanımı, öğretmenlerin bilişim teknolojileri kullanımı konusunda yeterli donanıma sahip olmasıyla doğru orantılıdır. Bu anlamda uzaktan eğitimde görev alacak öğretmenlerin, bilişim teknolojileri alanında donanımlı olmaları önemlidir (Can, 2020, s. 30). Bununla birlikte öğretmenlerin teknolojiye yönelik olumlu tutuma sahip olmalarının da uzaktan eğitim sürecinin niteliğini etkileyeceği söylenebilir. Ersoy ve Kavaklıoğlu (2020) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumlarının olumlu olduğu bununla birlikte farklı branşlardaki öğretmenlerin tutumlarının farklılaştığı tespit edilmiştir.

Yüz yüze eğitimin devam ettiği pandemi öncesi dönemde de aslında uzaktan eğitimin başka araçlar (wahtsapp, telegram gibi...) vasıtasıyla devam ettiği bilinmektedir. Öğrencilerle ödev paylaşımları, velilerle bilgi alışverişi gibi durumların aslında birer uzaktan eğitim olduğu görülmektedir. Pandemi süreci haricinde yüzyüze eğitime geçiş yapıldığında da uzaktan eğitimin kullanılacak olması yeni harmanlanmış eğitim sistemini ön plana çıkarmıştır. MEB, COVID-19 sonrasında da uzaktan eğitimin devam edeceğini açıklamıştır. Yılmaz vd. (2020, s. 39) da yaptıkları araştırmada uzaktan eğitimin, yüz yüze eğitim yanında destek amaçlı kullanılmasının uygun olacağı sonucuna varmışlardır. Keskin ve Özer Kaya (2020) tarafından üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmada, öğrencilerin büyük çoğunluğunun uzaktan eğitimi yüzyüze eğitim kadar etkili bulmadığı tespit edilmiştir.

Ailelerin uzaktan eğitim sürecine dâhil olmaları, canlı dersler sırasında öğrencilere uygun öğrenme ortamları hazırlayamamaları, ev ortamının uygun olmaması gibi sebeplerden dolayı

sağlıksız eğitim ortamlarının olduğu araştırmaya katılan öğretmenlerin ortak görüşlerini oluşturmaktadır.

Yapılan araştırmada öğretmen görüşleri dikkate alındığında uzaktan eğitimde sıklıkla kullanılan öğretim yöntemlerinin düz anlatım ve soru – cevap olduğu bilgisi verilmiştir. Öğrencilerin de aktif katılacağı öğretim yöntemlerini uygulamakta zorluk çektikleri ve öğretim materyalleri kullanımı konusunda zorluklar olduğu ifade edilmiştir. Başaran vd. (2020), yaptıkları araştırmada iyi öğrenme materyallerinin hazırlanmasının, ders içeriklerinin uzaktan eğitime uygun hale getirilmesinin uzaktan eğitimde öğrencilerin bireysel öğrenmelerine katkı sağlayacağı belirtilmiştir.

Öğrencilerin ders çalışma ortamlarındaki dikkat dağıtıcı unsurların çok olması, evdeki internet bağlantısından kaynaklanan bağlantı kopuklukları, kamera ve ses sistemindeki kopmalar, elektrik kesintileri, EBA'ya girişteki aksaklıklar, teknolojik donanım eksiklikleri araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşadığı zorluklar olarak belirlenmiştir. Bu yaşanan sorunlar alanyazındaki diğer çalışmalarla desteklenmektedir. Mohan vd. (2020) uzaktan eğitim sırasında sessiz bir ortam oluşmasında zorluklar yaşandığını ayrıca ev ortamındaki diğer kardeş ve çocuklarında bu duruma engel olduğunu saptamışlardır. Canlı dersler sırasında hem öğrenciler hem de öğretmenler için uygun ortam oluşması gerekmektedir (Johnson, 2020; Lynch, 2004).

Alanyazın taramasında araştırmacılar tarafından donanımla ilgili olarak internet bağlantısı sorunu birçok kez vurgulanmıştır (Asmara, 2020; Dias vd., 2020; Mohan vd., 2020). Yılmaz vd. (2020) araştırmasında öğrencilerin üçte birinden azının canlı derslere girişte ve ders esnasında internet bağlantısı yaşamadıklarını açıklamıştır. Yaşanılan bu fiziksel ortamlardaki aksaklıklar, öğretmenlerin ve diğer öğrencilerin derse olan dikkatlerinin azalmasına neden olmaktadır. Canlı ders sürelerinin de sınırlı olması, öğrenmenin gerçekleşmesinde engel teşkil etmektedir. Yapılan bu araştırmada öğretmen görüşleri bu sorunu desteklemektedir.

Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenleri ile olan iletişim kopuklukları, dikkat eksiklikleri, ölçme ve değerlendirmenin etkili olmaması, ödev kontrolü yapamama, ders kazanımlarının tam olarak aktarılamaması, uzun süre ekrana bakma, pandemiye bağlı endişe ve korkular uzaktan eğitimde öğretmenlerin, öğrenciler ile ilgili yaşadıkları sorunlar olduğunu ortaya koymaktadır. Çakın ve Akyavuz (2020) araştırmasında da öğretmenlerin iletişim ile öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgili sorunlar yaşadıklarını saptamıştır. Erkoca (2021) tarafından yapılan çalışmada ise, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin derse olan ilgilerinin azlığı karşılaşılan bir problem olarak ifade edilmiştir.

Pandemi sebebiyle uzun süren sosyal izolasyon, ev içi sorunların yaşanmasına sebep olduğu belirtilmiştir. Hastalanma korkusu, endişe, yakınlarını kaybetme korkusu gibi olumsuz duygularla da mücadele etmek bu dönemle öğretmen ve öğrencilerin yaşadığı sıkıntılardan bazılarıdır.

Bu süreçte, eğitimin niteliğinin artırılabilmesi ve öğretmenlerin yaşadığı sorunların giderilebilmesi için;

- İnternet altyapısında iyileştirmeler yapılabilir ve tüm öğretmen ve öğrencilere internet hizmeti Millî Eğitim Bakanlığı aracılığıyla sağlanabilir.
- Uzaktan eğitim için kullanılan platformların, mevcut öğrenci yoğunluğunu taşıyabilecek şekilde ve kullanılabilirlik odaklı tasarlanması sağlanabilir.
- Fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla, öğrencilere uzaktan eğitim sürecinde etkili şekilde kullanabileceği cihazların temini sağlanabilir.

- Öğretmenlere uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirmeyi daha etkili yapmalarına olanak sağlayacak hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde etkililiğini arttırmak amacıyla, öğrenciler uzaktan eğitimin işleyişine ilişkin bilgilendirilebilir.
- Öğretmenlerin güncel teknolojileri ve çevrimiçi eğitim ortamlarını daha etkili kullanabilmeleri amacıyla hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin olumlu örnekleri ve tecrübelerini birbirleriyle paylaşabilecekleri çevrimiçi platformlar oluşturulabilir.

## KAYNAKLAR

- Altun Ekiz, M. (2020). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin karantina dönemindeki uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri (nitel bir araştırma). *Journal of Sport and Recreation Researches*, 2(11),1-13.
- Ank, B. M. (2020). Türkiye’de koronavirüsün eğitime etkileri-I. Eğitim Reformu Girişimi. <https://www.egitimreformugirisimi.org/turkiyede-koronavirusun-egitime-etkileri-i>
- Asmara, R. (2020). Teaching english in a virtual classroom using whatsapp during COVID-19 pandemic. *Language and Education Journal*, 5(1), 16-27.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2),368-397.
- Barış, M. (2015). Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime yönelik tutumlarının incelenmesi: *Namık Kemal Üniversitesi Örneği. Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 36-46.
- Batdal Karaduman, G., Akşak Ertaş, Z., & Duran Baytar, S. (2021). Uzaktan eğitim yolu ile gerçekleştirilen matematik derslerine ilişkin öğretmen deneyimlerinin incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 5(1), 1-17.
- Bennett, R., Uink, B., & Cross, S. (2020). Beyond the Social: Cumulative implications of COVID-19 for first nations university students in Australia, *Social Sciences & Humanities Open*, 2(1). doi: <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2020.100083>
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Çakın, M., & Külekçi Akyavuz, E. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansımaları: Öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.
- Carrillo, C., & Flores, M. A., (2020). COVID-19 and teacher education: A literature review of online teaching and learning practices, *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 466-487. doi: 10.1080/02619768.2020.1821184.
- Cavanaugh, C. S. (2001). The effectiveness of interactive distance education technologies in K-12 Learning: A meta-analysis. *International Journal of Educational Telecommunications*, 7(1), 73-88.
- Çifçi, M., & Ersoy, M. (2021). Pandemi sürecinde eğitim alanında yapılan çalışmaların eğilimleri: Türkiye örneği. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 12(43), 75-87.
- Demir, F., & Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292. doi: 10.37669/milliegitim.775620
- Demiray, U. (1999). Bir çağdaş eğitim modeli olarak uzaktan eğitim uygulaması. *Jandarma Dergisi*, 85, 46-52.
- Deniz, Ö. P., & Evci Kiraz, E. D. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde şehir sağlığı çalışmaları. *Biotechnol and Strategic Health Research*, 1(Özel Sayı), 147-151. doi: 10.34084/bshr.726231
- Dias, M. D. O., Lopes, R. D. O. A., & Teles, A. C. (2020). Will virtual replace classroom teaching? Lessons from virtual classes via ZOOM in the times of COVID-19. *Journal of Advances in Education and Philosophy*, 4(5), 208-213. doi: 10.36348/jaep.2020.v04i05.004.
- Emin, M. N. (2020). Koronavirüs salgını ve acil durumda eğitim. *Seta Perspektif*, 268, 1-4.
- Erkoca, M. C. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ilgisi – bir çalışma. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 148-163.
- Ersoy, M., & Kavaklıoğlu, O. (2020). Attitudes of Turkish secondary school teachers towards technology. *Research in Pedagogy*, 10(2), 324-337.

- Jasper, M. A. (1994). Issues in phenomenology for researchers of nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 19, 309- 314.
- Johnson, A. (2020). Online teaching with ZOOM: A guide for teaching and learning with video conference platforms. Aaron Johnson.
- Kantos, Z. E. (2020). Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim ile ilgili düşünceleri. *8. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi* içinde (s. 67-82). Çorum: Asos Yayınları.
- Karaca, Ş., & Kelam, D. (2020). Covid-19 gölgesinde uzaktan eğitim hizmet kalitesinin incelenmesi. *Sivas İnterdisipliner Turizm Araştırmaları Dergisi*, 5, 7-18.
- Karadağ, E., & Yücel, C. (2020). Yeni tip Koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 181-192.
- Karakuş, N., Ucuşsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N., & Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*, (19), 220-241.
- Karip, E. (2020). COVID-19: Okulların kapatılması ve sonrası. Web: <https://tedmem.org/vurus/covid-19-okullarin-kapatilmasi-ve-sonrasi> adresinden erişilmiştir.
- Keskin, M., & Özer Kaya, D. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Kürtüncü, M., & Kurt, A. (2020). Covid-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 7(5), 66-77.
- Lynch, M. M. (2004). *Learning Online: A guide to success in the virtual classroom*. New York, NY: RoutledgeFalmer.
- MEB, (2020). Bakan Selçuk, koronavirüs'e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı. Web: <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alanindaalanan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/> adresinden erişilmiştir.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. California, ABD: Sage.
- Mohan, G., McCoy, S., Carroll, E., Mihut, G., Lyons, S., & Domhnaill, C. M. (2020). Learning for all? Second-level education in Ireland during COVID-19. *ESRI Survey and Statistical Report Series Number 92*.
- Özkul, A. E., & Aydın, C. A. (2012) Öğrenci adaylarının açık ve uzaktan öğrenmeye yönelik görüşleri. *Akademik Bilişim*, 1-3.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(3), 459-496.
- Sağlık Bakanlığı. (2020). COVID-19 Nedir?. Web: <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66300/covid-19-nedir-.html> adresinden erişilmiştir.
- Serçemeli, M., & Kurnaz, E. (2020). COVID-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 40-53.
- Simonson, M., Smaldino, S. E., Albright, M., & Zvacek, S. (2012). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Solak, H. İ., Ütebay, G., & Yalçın, B. (2020). Uzaktan eğitim öğrencilerinin basılı ve dijital ortamdaki sınav başarılarının karşılaştırılması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 41-52.
- TEDMEM. (2020). *COVID-19 sürecinde eğitim: Uzaktan öğrenme, sorunlar ve çözüm önerileri (TEDMEM Analiz Dizisi 7)*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Til, A. (2020). Yeni koronavirüs hastalığı hakkında bilinmesi gerekenler. *Ayrıntı Dergisi*, 8(85), 53-57.
- Toprakçı, Erdal ve Mustafa Ersoy (2008) Uzaktan Öğretimde Öğretmen Rollerii. *Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu (Sözel Bildiri)*. Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi 16-18 Nisan 2008 Kuşadası/İZMİR Erisim: <https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2020/12/uzaktan-egitim-ogretmen-rolleri.pdf>
- Toprakçı, E. (2017). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi
- WHO, (2020). WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on 2019 novel coronavirus, Web: <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-2019-novel-coronavirus> adresinden erişilmiştir.
- Yamamoto, G. T., & Altun, D. (2020). Koronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Yaman, B. (2021). Covid-19 pandemisi sürecinde Türkiye ve Çin'de uzaktan eğitim süreç ve uygulamalarının incelenmesi. *OPUS Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(Pandemi Özel Sayısı), 145-157.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. Baskı). Seçkin Yayınları.

- Yılmaz, M. (2020). Uzaktan eğitimin iyileştirilmesi: Salgın kaynaklı eğitim krizini aşmak için öneriler (Politika Notu: 2020/12). İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı.
- Yılmaz, E., Güner, B., Mutlu, H., Doğanay, G., & Yılmaz, D. (2020). Veli algısına göre pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinin niteliği. Konya: Palet Yayınları.
- Yılmazsoy, B., & Kahraman, M. (2019). Uzaktan eğitim öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(2), 783-818.

# Quantum Leadership Scale: Validity and Reliability Study

**Assoc. Prof. Dr. Necdet Konan**  
(ORCID: 0000-0001-6444-9745)  
İnönü University

**Dr. Sümeyye Mermer**  
(ORCID: 0000-0002-3986-280X)  
Ministry of National Education

## Abstract

The aim of this study is to develop a valid and reliable measurement tool that will describe the levels of school principals to demonstrate quantum leadership characteristics. Data from the study was collected from a total of 390 teachers who worked at the primary, secondary and high school level in Sivas province and participated in the study voluntarily. In the framework of validity studies, explanatory and confirmatory factor analysis was performed and the matter-total correlation coefficients were calculated. As part of reliability studies, test-retest reliability and internal consistency coefficients were calculated. SPSS 21 and AMOS 21 package programs were used in statistical operations of the data. As a result of exploratory factor analysis, it was determined that the scale was a single-factor structure consisting of 24 items, and this model was confirmed by confirmatory factor analysis. Internal consistency coefficient of scale it was calculated as .965". As a result of the validity and reliability analysis, it was found that the scale can be used to measure the quantum leadership characteristics of school principals in their existing form.

**Keywords:** Quantum Theory, Leadership, Quantum Leadership, Quantum Leadership Scale, Scale Development.



**E-International Journal  
of Pedagogogy**

**Vol: 1, No: 1, 2021  
pp. 74-86**

Article type:  
Research article



Received: 24.03.2021  
Accepted: 01.04.2021

## Suggested Citation

Konan, N. & Mermer, S. (2021). Quantum Leadership Scale: Validity and Reliability Study, *E-International Journal of Pedagogogy (e-ijpa)* 1(1), 74-86. Doi: <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.13>



## Extended Abstract

**Problem:** Social and technological changes in our age reveal new requirements for individuals and therefore organizations. As *Shelton and Darling (2001)* put it, traditional management skills such as planning, organizing, managing, and controlling are inadequate in the fast-paced, ever-changing, and highly complex world of Twenty-First-Century organizations. New roles expected from educational organizations with their sensitive and easily affected structure have brought different perspectives on management and leadership issues, and new types of leadership have begun to emerge. Organization and management with an understanding of the traditional Newton-type organizations, it is known for its characteristics such as linearity, regularity, certainty, hierarchical structure, authority, control, bureaucratic structure, dominance of established rules and contracts (*Bayramoglu, 2016; Değirmenci and Utku, 2000; Keskinkılıç Kara, 2013; Konan, 2015*). Organizations quantum has features such as uncertainty, complementarity, commitment to the environment, teamwork, Bottom-Up organization, self-organization, trust, values, dialogue, probabilities, random, diversity, creativity (*Değirmenci ve Utku, 2000; Keskinkılıç Kara, 2013; Konan, 2015; Ruelle, 2014*). Leadership in quantum-type organizations is a leadership approach that is far from traditional leadership patterns, open to change and innovation, knows how to deal with complex situations, is creative, energetic, aims to keep the organization together and alive, encourages interaction together learning. The lack of studies on quantum leadership in the literature and the lack of a measurement tool that can be used in studies in this field lead to the need to develop a quantum leadership scale. For this purpose, the literature on quantum leadership has been examined, the prominent features of quantum leadership have been examined and a scale has been developed to measure the quantum leadership characteristics of school principals.

**Method:** The main aim of this study is to develop a tool that will reveal the quantum leadership characteristics of school principals. Reliability and validity studies for the instrument were applied to three independent samples. 260 data obtained from teachers working at primary, secondary and high school levels within Sivas province were used in explanatory factor analysis (EFA), 130 data were used in confirmatory factor analysis (CFA), 35 data were used in consistency analysis against time. As part of the reliability studies, item-total correlation coefficients and Cronbach Alpha internal consistency coefficients were calculated.

First, a pool of 35 items was created from the literature. After the expert evaluation, the data was analyzed by applying the first 25-item form.

**Findings:** At the end of the explanatory factor analysis (EFA) from the data of the first working group, it was determined that 24 substances accounted for 56,135% of the total variance. To test the single-factor structure obtained after EFA, confirmatory factor analysis (CFA) was performed on data from the second study group. Confirmatory factor analyses found that the single factor structure of the scale has acceptable fit values ( $\chi^2/sd= 2,304$ ; RMSEA= 0,075; RMR=0,040; SRMR= 0,0397; CFI= 0,923; NNFI= 0,915). As a result of analysis conducted within the scope of scale reliability studies, the Cronbach Alpha internal consistency coefficient it was calculated as ".965". Again, the test-retest correlation coefficients calculated from the third study group, it was calculated respectively as ".967" and ".972". The correlation coefficient between the scores obtained from the first and second applications is it was calculated to be ".499". As a result of the analysis, it can be said that the scale is moderately consistent over time.

**Suggestions:** As a result, a valid and reliable one-dimensional 24-point measurement tool has been developed to determine the quantum leader behavior of school principals. Value points each item in the scale as "1 = Never", "2 = Rarely", "3 = Sometimes", "4 = Mostly" to "5 = Always" options Likert-type scale is assessed. The lowest score on the scale is 24 and the highest score is 120. A high score on the scale means that the perception of quantum leader properties is high,



*while a low score means that the perception of quantum leader properties is low. In its current form, the scale can be used to measure quantum leadership characteristics of school principals, as well as to describe quantum leadership characteristics in areas other than educational organizations.*

## Kuantum Liderlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

**Doç. Dr. Necdet Konan**  
(ORCID: 0000-0001-6444-9745)  
İnönü Üniversitesi

**Dr. Sümeyye Mermer**  
(ORCID: 0000-0002-3986-280X)  
Milli Eğitim Bakanlığı

### Özet

Bu çalışmada okul müdürlerinin kuantum liderlik özelliklerini gösterme düzeylerini betimleyecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri Sivas ilinde ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde görevli ve araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayan toplam 390 öğretmenden toplanmıştır. Araştırmada geçerlilik çalışmaları çerçevesinde açılımcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve madde-toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Güvenilirlik çalışmaları çerçevesinde ise test-tekrar test güvenilirlik ve iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Verilerin istatistikî işlemlerinde SPSS 21 ve AMOS 21 paket programından yararlanılmıştır. Açılımcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin 24 maddeden oluşan tek faktörlü bir yapıda olduğu belirlenmiş ve doğrulayıcı faktör analizi ile bu model doğrulanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ".965" olarak hesaplanmıştır. Geçerlilik ve güvenilirlik analizleri sonucunda ölçeğin var olan haliyle okul müdürlerinin kuantum liderlik özelliklerini ölçmede kullanılabileceği belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Kuantum Kuramı, Liderlik, Kuantum Liderlik, Kuantum Liderlik Ölçeği, Ölçek Geliştirme



E-Uluslararası Pedandragoji  
Dergisi

Cilt: 1, Sayı: 1, 2021  
ss. 74-86

Makale türü:  
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi:  
24.03.2021  
Kabul Tarihi: 01.04.2021

### Önerilen Atıf

Konan, N. & Mermer, S. (2021). Kuantum Liderlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi (e-upad)*, 1(1), 74-86. <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.13>

## GİRİŞ

Çağımızda yaşanan toplumsal değişimler ve teknolojik gelişmeler, bireyler ve dolayısıyla da örgütler için yeni gereksinimleri ortaya çıkarmaktadır. [Shelton ve Darling'in \(2001\)](#) ifade ettiği gibi, planlama, düzenleme, yönetme ve kontrol etme gibi geleneksel yönetim becerileri, yirmi birinci yüzyıl örgütlerinin tempolu, sürekli değişen ve oldukça karmaşık dünyasında yetersiz kalmaktadır. Hassas ve değişimlerden kolay etkilenen yapısıyla eğitim örgütleri de yaşanan toplumsal değişimlere esneklik göstermek, her zaman hazır olmak, değişimin hızına ayak uydurmak ve beklenen değişimleri gerçekleştirmek durumunda kalmıştır. Eğitim örgütlerinden beklenen bu roller yönetim ve liderlik konularına farklı bakış açılarını beraberinde getirmiş ve yeni liderlik yaklaşımları ortaya çıkmaya başlamıştır.

Geleneksel örgüt ve yönetim anlayışına hâkim olan Newtoncu görüşe göre, dünya gözlenebilir, mekanik bir saat gibi işleyen, çözümlenebilir bir yapıdadır ve olan biten her şey basit sebep-sonuç ilişkileriyle açıklanabilir. Newton tipi örgütler, doğrusallık, düzenlilik, kesinlik, hiyerarşik yapı, otorite, denetim, bürokratik yapı, belirlenmiş kural ve sözleşmelerin hakimiyeti gibi özellikleri ile bilinir ([Bayramoğlu, 2016](#); [Değirmenci ve Utku, 2000](#); [Keskinkılıç Kara, 2013](#); [Konan, 2015](#)). Newtoncu görüş, yöneticileri başarılı olmak için ihtiyaç duydukları sonuçları üretecek nedenleri aramaya yönelen ve aynı zamanda planlama, performans değerlendirme ve kalite kontrol gibi süreçleri tasarlamaya odaklanan bir düşünce biçimidir. Ancak yeni bilimlerdeki ilerlemeler, Newton bakış açısının bu mekanik öngörülebilirliğini inkâr etmektedir. Yeni bilimler (özellikle kuantum fiziği, kaos teorisi ve karmaşıklık bilimi), Newton perspektifinin aksine, doğada hiçbir şeyin sabit olmadığını, olayların öngörülebilir olmadığını ve kontrolün bir yanılsama olduğunu savunan olabilirlik varsayımı üzerine kuruludur ([Fris ve Lazaridou, 2006](#)). Kısacası yeni bilimde dünya bir sonraki adımda ne olacağını öngörülebildiği işleyen bir makine değil, aksine karmaşık, kaotik, çalkantılı, rastlantısal ve gizemli bir haldedir ([Keskinkılıç Kara, 2013](#); [Ruelle, 2014](#); [Şanal, 2020](#)).

20. yüzyılın ilk yıllarında ortaya çıkan "Kuantum Kuramı", fizik alanında ortaya çıkmakla birlikte farklı disiplinleri de etkilemiştir. Kuantum fiziği, evrenin işleyişine dair mevcut paradigmanın sorgulanmasına neden olarak doğa bilimlerinin temel yasalarına öykünme özelliği gösteren yönetimin de içerisinde yer aldığı sosyal bilimler alanında da kendini göstermiştir ([Tufan ve Korumaz, 2020](#)). Değişen koşulların etkisiyle gelişen yeni yönetim anlayışı karmaşıklığın ve kaosun hâkim olduğu örgütlerle baş etmek durumunda kalmıştır. Yalın tanımıyla ([Berkmen: TT: 02/01/2016](#)) atom-altı dünyadaki parçacıkların davranışlarını ve etkileşimini açıklamayı amaçlayan, görünenin ardındaki görünmeyenlerle ilgilenen kuantum kuramının eğitim örgütlerindeki yansıması, kuantum örgüt tanımının geliştirilmesi ve kuantum liderlik anlayışının ortaya çıkması şeklinde olmuştur.

Kuantum örgütler; bütüncül, esnek, aşağıdan yukarıya doğru kendi kendini örgütleyen, çeşitliliği benimseyen, doğaçlama doğaya sahip, hayal kuran, katılımcı bir anlayışa sahip, vizyonu ve değerleri öne çıkaran örgütlerdir ([Zohar, 1998](#)). Kuantum örgütler, doğası gereği sürekli içe dönük bir örgütsel öğrenmenin gerçekleştiği ve kişisel değerlerin davranışlarla aynı olduğu, güven, emniyet ve aidiyet duygusu yaratan yapılanmalardır ([Taşdelen ve Polat, 2015](#)). Belirsizlik, tamamlayıcılık, çevreye bağlılık, ekip çalışması, aşağıdan yukarıya örgütlenme, kendi kendini örgütlenme, güven, değerler, diyalog, olasılıklar, rastlantı, çeşitlilik, yaratıcılık gibi özellikler kuantum örgütlerde öne çıkmaktadır ([Değirmenci ve Utku, 2000](#); [Keskinkılıç Kara, 2013](#); [Konan, 2015](#); [Mcdaniell ve Walls, 1997](#); [Ruelle, 2014](#)).

Kuantum kuramı, mutlak bilginin geçerli olmadığını, koşulların değişken olduğunu öne sürerek, bunun yerine çok boyutlu ve birbirleriyle ilişkili değer kümelerinden oluşan örgütsel tasarımları savunur. Bu şekilde tanımlanan örgütleri büyütme için çalışan liderlerin ise geleneksel anlayıştan uzak katılımcı roller göstermesi gerektiğini ifade eder ([Hall, 2008](#)).

Dolayısıyla kuantum örgütler, kuantum liderlik anlayışını da beraberinde getirmiştir. Çağdaş liderlik yaklaşımlarında liderlerin örgütsel değişimi sağlama, vizyon ve karizma sahibi olma, belirsizlik ortamlarıyla mücadele etme gibi özelliklere sahip olması gerekmektedir (Erçetin, Çevik ve Çelik, 2018). Liderlerin görevi Newtoncu görüşte olduğu gibi örgütü bir adım daha ileriye götürmek değildir. Yeni bilimde liderlik, lider ve izleyenler arasında bir etkileşim alanıdır ve liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez bir süreçtir (Keskinkılıç Kara, 2013).

Kuantum bakış açısı, örgüt çalışanları arasında ortak amaçlar doğrultusunda etkili iletişimi gerekli kılmakta, bu sebeple çalışanların ortak amaçlar doğrultusunda harekete geçmelerini destekleyecek bir liderlik anlayışını gerekli kılmaktadır. Kuantum liderliğin hâkim olduğu örgütlerde genellikle belirsizlik, düzensizlik ve karmaşa mevcuttur ve liderler örgütün bu özelliklerini anlamış, kabul etmiş ve planlarını ona göre yapmaktadır (Kosa, 2020). Kuantum liderler, örgütteki bu belirsiz ve değişken durumların çalışanlarda meydana getirdiği kaygıyı, yaratıcı eylemleri başlatmak adına bir kısılcım olarak değerlendirerek çalışanların doğru bakış açısına uygun hareket etmelerine yardım eder (Youngblood, 1997). Uzunçarşılı Soydaş'a (2012) göre tıpkı kuantum kuramının en güçlü enerji düzeylerini açıklaması gibi, kuantum liderliği de, enerjini harekete dönüştürecek üretkenliğe yönelen, kontrole değil, duruma ve belirsizliğin yaratıcı potansiyeline ait duygu ve sezgilere dayalı bir liderlik biçimidir. Aşağıda Kuantum liderlik paradigmasının, kuantum fiziğinin dört alt boyutunda nasıl açıldığını görülmektedir (Erçetin ve Kamacı, 2008; Turan ve Erçetin, 2017):

Kuantum Fiziğinin Varsayımları	Kuantum Fiziği ve Liderlik Varsayımları
<p>1. <i>Parça-dalga ikilemi</i>: Cisimler eş zamanlı olarak hem dalga hem parçacık özelliği taşıyabilir.</p> <p>2. <i>Belirsizlik ve olasılıklar</i>: Enerji Newton doğrusallığının aksine düzensiz ve kestirilemez biçimde hareket eder.</p> <p>3. <i>Enerjinin kesikliği</i>: Enerji sürekli değildir, kesintiye uğrayabilir.</p> <p>4. <i>Kuvvetin belli bir yere kadar uygulanması</i>: Kuantum fiziğine göre kuvvet belli bir noktaya kadar uygulanabilir, bu noktadan sonra kuvvetin artmasının enerjinin artmasına katkısı yoktur.</p>	<p>1. <i>Liderlik lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır</i>: Liderlik sürecine, lider ve izleyen eşdeğer katkı sunar, liderler izleyen çabalarını görmezden gelmez, kendilerini izleyenlerden soyut bir yerde görmezler.</p> <p>2. <i>Liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez</i>: Liderlik öngörülemez durumlar ve belirsizlikler içinde devamlı risk almayı gerektirir.</p> <p>3. <i>Liderlik olgusunun kesikliği</i>: Liderlik ansızın belli olaylarda ortaya çıkar; zaman zaman lider-izleyen arasında kopmalar yaşanabilir; süreç içinde yaşanan olaya bağlı olarak yeni liderler, yeni izleyenler ortaya çıkabilir.</p> <p>4. <i>Liderliğin etkisi etkileşime dayalıdır</i>: Liderlik güçle değil lider-izleyen arasındaki etkileşimden meydana gelen bağlılıkla ortaya çıkar. Lider gücü izleyenleri etkileme aracı olarak kullanmamalı, yasal yetkisinin haricinde enstrümanlarla da izleyenleri etkileyebilmelidir.</p>

Morrison (2002, s. 71) kuantum fiziğinden ilham alarak kuantum liderlerin özelliklerini; i) ortak bir vizyon oluşturmak, ii) örgüt kültürünü zenginleştirerek kuvvetlendirmek, iii) işbirliği yaparak örgüte sahip çıkmak, iv) öğrenen liderliğe ve öğrenen örgüte teşvik etmek, v) örgüt üyelerinin iyi ilişkilerini desteklemek, vi) örgüt üyelerini cesaretlendirmek, desteklemek, vii)

bireyleri yetiştiren ve birey merkezli bir örgüt geliştirmek olarak sıralamıştır (Akt.: Ertürk Kayman, 2008; Gülcan, 2015) Kuantum liderler; vizyonuna göre iletişim kurarak örgütte görüş birliği sağlayan, değerlendirmeyi değiştiren, örgütte “kan akışı”nı sağlayan, örgütü rahatsız edenleri çalıştıran, iş yapacakları bularak özgür bırakan, statükocuları yöneterek kendine göre yönlendiren, şartları ve çevreyi değiştiren, paratoner, şimdi ve doğru yapan, oyalanmadan hareket eden liderlerdir (Alşal, 2009; Ertürk Kayman, 2008). Papatya ve Dulupçu’ya göre (2000) kuantum bir liderden beklenen özellikler, eleştirel düşünme, davranışsal tutarlılık, karmaşaya karşıtlık, sistem düşüncesi, risk almak, hitabet, tecrübeye dayanma ve yaratıcılık şeklinde sıralanmıştır.

Görüldüğü gibi geleneksel yöneticilik ve liderlik becerileri postmodernizmin bir getirisi olarak öngörülemez bir şekilde değişen dünyada ihtiyaçlara cevap vermede yetersiz kalmakta, kuantum liderlik anlayışı, yöneticilerin ve liderlerin görevlerini etkili biçimde yerine getirmelerini sağlayan yeni becerileri gerekli kılmaktadır (Üzüm ve Uçkun, 2018). Kuantum liderlerin sahip olmaları gereken bu kuantum beceriler şöyle açıklanmaktadır (Alşal, 2009; Dargahi, 2013; Ertürk Kayman, 2008; Haris, Afdaliah, Budiman ve Haris, 2016; Mohamed ve Pauleen, 2005; Shelton ve Darling, 2001):

*Kuantum görme:* olayları net ve bilerek görme kabiliyeti,

*Kuantum düşünme:* karmaşık düşünme, problem çözme kabiliyeti,

*Kuantum hissetme:* canlı hissetme kabiliyeti, evrendeki enerjiyle insanoğlunu oluşturan enerjinin aynılığından yola çıkarak beceri, motivasyon, iş doyumunu, stres gibi özellikleri etkileyecek biçimde zihin yapılarını değiştirme becerisi

*Kuantum bilme:* sezgisel olarak bilme öngörme kabiliyeti,

*Kuantum davranma:* örgütü karmaşık bir bütünün parçası olarak görüp, toplumu ve evreni de dikkate alarak hesap verilebilir şekilde sorumlu davranma kabiliyeti,

*Kuantum güvenme:* sürecin doğal işleyişine güvenme, kontrol etme yerine akışa bırakma becerisi.

*Kuantum var olma:* örgüt ve çevresi ile birliktelik, etkileşim içinde olma kabiliyeti”

Kuantum liderlik, geleneksel liderlik kalıplarından uzak, değişim ve yeniliklere açık, karmaşık durumlara baş etmeyi bilen, yaratıcı, enerjik, örgütü bir arada ve canlı tutmayı hedefleyen, etkileşimi birlikte öğrenmeyi teşvik eden bir liderlik anlayışıdır. Alan yazında kuantum liderliğe ilişkin çalışmalar incelendiğinde bu alanda yürütülecek çalışmalarda kullanılacak bir ölçme aracının geliştirilmesinin eğitim yönetimi alanyazınına katkı sunacağı düşünülmüştür. Bu doğrultuda kuantum liderliğe ilişkin alan yazın incelenerek, kuantum liderliğin öne çıkan özellikleri incelenmiş ve okul müdürlerinin kuantum liderlik özelliklerini ölçecek bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

### Çalışma Grubu

Ölçek geliştirme çalışmaları için gerekli faktör analizlerinde, ulaşılması beklenen katılımcı sayısının belirlenmesi konusunda alan yazında farklı tartışma ve görüşler bulunmakta, ortak görüşün ise katılımcı sayısının ölçekteki madde sayısından daha fazla olması yönünde olduğu görülmektedir. Bu çalışmada Tavşancıl'da (2002) yer alan, "örneklem büyüklüğünün değişken/madde sayısının en az beş katı civarında olması gerektiği", ölçüt olarak alınmış ve uygun örnekleme yoluyla Sivas ilinde ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde görevli, araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayan 463 öğretmene uygulanan formdan, geriye dönen ve işlemeye uygun 390 veri çalışma grubu olarak alınmıştır. Tablo 1'de çalışma grubuna ait demografik özellikler verilmiştir:

**Tablo 1:** Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

		f	%
<b>Cinsiyet</b>	<i>Kadın</i>	204	52,3
	<i>Erkek</i>	186	47,7
<b>Eğitim Kademesi</b>	<i>İlkokul</i>	100	25,6
	<i>Ortaokul</i>	247	63,3
	<i>Lise</i>	43	11,1
<b>Branş</b>	<i>Sınıf öğretmeni</i>	92	23,6
	<i>Sayısal</i>	103	26,4
	<i>Sözel</i>	132	33,8
	<i>Diğer</i>	63	16,2
<b>Kıdem</b>	<i>5 yıl ve az</i>	105	26,9
	<i>6-10 yıl</i>	104	26,7
	<i>11-15 yıl</i>	83	21,3
	<i>16-20 yıl</i>	56	14,4
	<i>21 yıl ve üstü</i>	42	10,7

### Ölçme Aracının Geliştirilme Süreci

Ölçekte yer alan maddeler belirlenirken ilk olarak alan yazın incelenmiş, farklı yazarların bu konudaki çalışmaları ışığında kuantum liderliğini tanımlayan kuramsal çerçeve belirlenmiştir. Bu kavramsal çerçeveden hareketle okul müdürlerinin kuantum liderlik özelliklerini belirlemeyi amaçlayan 35 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuş, maddelerin kapsam geçerliliğinin sınanması ve anlaşılabilirliğinin değerlendirilmesi için eğitim yönetimi alanında çalışan 5 uzman görüşüne sunulmuştur. Yapılan değerlendirmeler sonucunda 5 maddenin benzer ifadelerin bulunması, 5 maddenin ise anlam ve kapsam açısından uygun görülmediğinden madde havuzundan çıkarılması önerilmiştir. Maddelerin son hali anlam ve açıklık açısından değerlendirilmek üzere iki öğretmene sunulmuş, uzman ve öğretmen görüşlerinin ardından ölçek formunda öngörülen düzeltmeler yapılarak ölçek formuna toplam 26 maddelik (25 madde +1 kontrol maddesi) son şekli verilmiştir. Ölçek formundaki maddeler 5'li Likert tipinde (1) Hiçbir zaman, (2) Nadiren, (3) Bazen, (4) Sık sık, (5) Her zaman derecelendirmelerini içeren bir ölçek üzerinden değerlendirilmeye alınmıştır.

### Verilerin Analizi

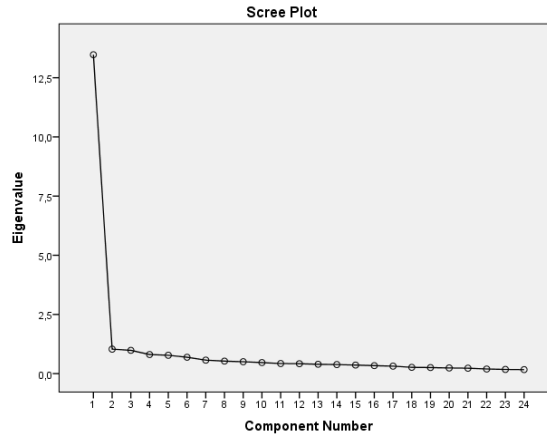
Çalışmada geçerlilik çalışmaları çerçevesinde kapsam ve yapı geçerliliği sınanmıştır. Kapsam geçerliliği uzman ve öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiş, maddelerin kuramsal çerçeveyi yansıttığı görülmüştür. Yapı geçerliliğini sağlamak için 260 veri ile açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve 130 veri ile doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Faktör analizi öncesinde, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik testi ile verilerin analize uygunluğu incelenmiştir. Ölçeğin yapı modeli AFA ardından DFA ile test edilmiştir. Güvenilirlik çalışmaları çerçevesinde, test-tekrar test güvenilirlik ve Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır.

## BULGULAR

### Geçerlilik Çalışmalarına Ait Bulgular

Kuantum Liderlik Ölçeğinin yapı geçerliliğini test etmek için ilk olarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz öncesinde, KaiserMeyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik testi yapılarak verilerin faktör analizine uygunluğu incelenmiştir. Elde edilen KMO= .96, Bartlett Test of Sphericity= 4621.59,  $p=.000$  değerleri verilerin faktör analizi için uygunluğunu göstermiştir. Bu işlemin ardından açımlayıcı faktör analizi döndürülmüş (varimax) temel bileşenler analizi yöntemine göre yapılmıştır. AFA yapılırken önemli faktör sayısının belirlenmesinde ve aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin elenmesinde; i) maddelerin buldukları faktördeki yük değerlerinin .30'dan fazla olması, ii) maddelerin tek bir faktörde yüksek yük değerinin olması ya da bir maddenin en yüksek değer aldığı iki faktördeki yük değerleri farkının en az ".10" olması, iii) önemli faktörlerin, herhangi bir madde için açıkladıkları ortak faktör varyansın yüksek olması, ölçütleri dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, 2010).

Yapılan birinci faktör analizi sonrasında yalnızca 14. maddenin yük değerinin .30 unda altında (.294) olduğu görülmüş, bu maddenin çıkarılmasının ardından analize alınan 24 maddenin tek faktörde toplandığı görülmüştür. Şekil 1 ve Tablo 2'de AFA'ya ait bulgular sunulmuştur:



Şekil 1: Kuantum Liderlik Ölçeği'ne Ait Çizgi Grafiği

Tablo 2'deki bulgulara bakıldığında, 14. maddenin çıkarılmasından sonra analize dahil edilen 24 maddenin, tek bir faktör altında yer aldığı görülmektedir. Analize dahil edilen maddeler, toplam varyansın "%56.135"ini açıklamakta, maddelerin faktör yükleri ".630" ile ".823" arasında değişmekte, açıklanan faktör ortak varyans oranları ise ".426" ile ".749" arasında değişmektedir. Ölçeğin madde geçerliliği ve homojenliği için ek olarak madde-test korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin madde test korelasyon katsayıları ise ".634" ile ".821" arasında değişmektedir. AFA ile ulaşılan bulgular ölçek maddelerinin aynı yapıyı ölçen ve geçerli maddeler olduğunu göstermektedir.



**Tablo 2: Kuantum Liderlik Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları**

Maddeler	Faktör Yükleri	Faktör Ortak Varyansı	Madde Toplam Korelasyonları
1-Öğretmenlerle sürekli etkileşim halindedir.	.744	.573	.742
2-Beklenmedik olaylar karşısında soğukkanlılığını korur.	.644	.426	.637
3-Vereceği kararların sonuçlarını önceden kestirebilir.	.711	.513	.708
4-Sonuçtan çok süreci değerlendirir.	.630	.403	.634
5-Öğretmenlerin farklı görüşte olmalarını yönetsel açıdan zenginlik olarak görür.	.723	.543	.724
6-Değişime direnen öğretmenleri değişimin gerekliliği konusunda bilgilendirir.	.722	.626	.722
7-Geleneksel kalıpların dışına çıkar.	.729	.646	.734
8-Çevredeki değişikliklere uyum sağlar.	.805	.697	.801
9-Öğretmenleri gerektiğinde bir arada çalışabilecek şekilde serbest bırakır.	.697	.510	.698
10-Üstün yetenek ve gayretleriyle öne çıkan öğretmenleri destekler.	.784	.655	.782
11-Öğretmenlere birbirini etkileyen bir bütünün bileşenleri oldukları hissini verir.	.823	.749	.821
12-Farklı özellikteki öğretmenleri ortak amaçlar etrafında bir arada tutmayı başarır.	.797	.667	.795
13-Duruma ve yaşanan olaylara özgü değerlendirmeler yapar.	.797	.644	.797
15-Uzun vadeli esnek planlar yapar.	.784	.618	.788
16-Ekip çalışmasını ast-üst ilişkisinin üzerinde tutar.	.769	.595	.771
17-Ani gelişen olumsuz durumlara başa çıkmayı bilir.	.753	.583	.746
18-Zor durumlarda bile işlerin yeniden düzene gireceğine inanır.	.797	.643	.790
19-İlişkili olduğu diğer örgütlerdeki gelişmeleri gözler.	.674	.455	.676
20-Okulda hareketliliğin ve canlılığın kaynağıdır.	.782	.639	.782
21-Çevreyi ve bireyi birbirinden ayırmadan anlamaya çalışır.	.799	.705	.799
22-Performansı, zamanı ve kişiyi dikkate alarak değerlendirir.	.729	.568	.726
23-Gerektiğinde risk almayı ilerlemenin bir gereği olarak görür.	.707	.678	.709
24-Değişen koşulların belirsizliğinde oluşabilecek karışıklıkları yönetebilme becerisine sahiptir.	.800	.713	.795
25-Her öğretmeni lider olabilecek potansiyelde görür ve gerekli gördüğünde liderlik rolünü devredebilir.	.739	.658	.739
<b>Açıklanan Kümülatif Varyans (%)</b>	56.135		
<b>Cronbach Alpha</b>	.965		

AFA ile ulaşılan tek faktörlü yapının model-veri uyumunu test etmek üzere, AFA verilerinden bağımsız 130 veri üzerinden yine 24 madde ile AMOS programı üzerinden DFA yapılmıştır. Yapılan analizlerde en çok olabilirlik yöntemi kullanılmıştır. Tablo 3'te DFA ile ulaşılan uyum iyiliği değerleri sunulmuştur:

**Tablo 3:** Kuantum Liderlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu Uyum İyiliği Değerleri

Uyum İyiliği Değerleri	Tek Boyutlu Model
$\chi^2/sd$	2.304
RMSEA	0.075
RMR	0.040
SRMR	0.039
CFI	0.923
NNFI	0.915

Tablo 3'teki bulgular, alan yazında kabul gören uyum iyiliği değerleri ( $\chi^2/sd \leq 2$  ise mükemmel,  $2 < \chi^2/sd < 5$  ise kabul edilebilir;  $RMSEA \leq .05$  ise mükemmel,  $RMSEA \leq .08$  ise kabul edilebilir;  $RMR \leq .05$  ise mükemmel,  $RMR \leq .08$  ise kabul edilebilir;  $SRMR \leq .05$  ise mükemmel,  $SRMR \leq .08$  ise kabul edilebilir;  $CFI \geq .95$  ise mükemmel,  $CFI \geq .90$  ise kabul edilebilir;  $NNFI \geq .95$  ise mükemmel,  $CFI \geq .90$  ise kabul edilebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Hu ve Bentler, 1999; Meydan ve Şeşen 2011; Şimşek, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2013; Yılmaz ve Çelik, 2009) ile karşılaştırıldığında ölçeğin uyum iyiliği kriterlerini sağladığı görülmektedir. Kuantum Liderlik Ölçeği'nin AFA ile ulaşılan tek faktörlü yapısının DFA incelemesi ile doğrulandığı ve ölçeğin tek faktörlü modelinin yapı geçerliliğine sahip olduğu söylenebilir.

### Güvenilirlik Çalışmalarına Ait Bulgular

Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları çerçevesinde Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ".965" olarak hesaplanmıştır. Büyüköztürk (2010)'a göre, .70'in üstünde olan güvenilirlik katsayısı test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, iç tutarlılık katsayısına göre test puanlarının oldukça güvenilir olduğu görülmektedir.

Araştırmada ölçeğin zamana karşı tutarlılığını test etmek için, Sivas il merkezindeki bir ortaokulda görevli 35 öğretmene 14 gün aralıkla ölçme aracı iki kez uygulanmıştır. Tablo 4'te bu uygulamaların verileriyle yapılan analizler sonucunda ulaşılan test-tekrar test ve iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları verilmiştir.

**Tablo 4:** Kuantum Liderlik Ölçeği Test-Tekrar Test ve İç Tutarlılık Güvenilirlik Analizleri

Sonuçları

	Cronbach Alfa	r
Birinci Uygulama	.967	.499
İkinci Uygulama	.972	

Tablo 4 incelendiğinde yapılan birinci uygulamadan alınan puanların iç tutarlık katsayısının ".967" ikinci uygulamadan alınan puanların iç tutarlık katsayısının ise ".972", her iki uygulama arasındaki korelasyon katsayısının ise ".499" olduğu görülmektedir. Yapılan analizler, ölçeğin zamana karşı tutarlılığının orta düzeyde (Büyüköztürk, 2010) olduğunu göstermektedir.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada okul müdürlerinin kuantum liderlik özelliklerini betimlemek üzere "Kuantum Liderlik Ölçeği" geliştirilerek, geçerlilik ve güvenilirlik analizlerinin yapılması amaçlanmıştır. Yapılan analizler sonucu ulaşılan bulgular, okul müdürlerinin kuantum liderlik özelliklerini ölçmek için kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracına ulaşıldığını göstermiştir. AFA sonucunda 25 madde arasında faktör yükü düşük olan 1 madde değerlendirilmeden çıkarılmış; 24 madde ile yapılan analizler, ölçeğin tek boyutlu olduğunu göstermiştir. Ölçekte tersten puanlanan madde yer almamaktadır. Ölçek maddelerinin Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı .965 olarak bulunmuştur. Açıklayıcı faktör analizi öncesinde ölçeğin örneklem büyüklüğünün uygunluğu KMO ve veri setinin faktörleşmeye uygunluğu Barlett istatistiği ile belirlenmiştir (KMO = .96;  $\chi^2 = 4621,59$ ,  $p < .000$ ). AFA sonucunda toplam varyans %56.135 olarak bulunmuştur. AFA ile oluşturulan tek boyutlu ölçeğin yapı modeli DFA ile doğrulanmıştır. Geliştirilen ölçek toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler 5'li Likert tipinde "1=Hiçbir Zaman", "2=Nadiren", "3=Bazen", "4=Çoğunlukla", "5=Her Zaman" seçeneklerinden oluşan bir ölçek üzerinden puanlanmaktadır. Ölçekten en düşük 24, en yüksek 120 puan alınabilir. Ölçekten yüksek puan alınması kuantum lider özelliklerine ilişkin algının yüksek olduğunu, düşük puan alınması ise kuantum lider özelliklerine ilişkin algının düşük olduğunu ifade etmektedir.

Alanyazın incelendiğinde kuantum liderlik alanında bu çalışmayla eş zamanlı yürütülen Erçetin, Potas, Açıkalin ve Turan (2017) tarafından geliştirilen 38 madde ve 4 boyuttan oluşan "Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları Ölçeği"ne de rastlanmıştır. Benzer özellikleri ölçmesinin yanında biçimsel açıdan farklı olan her iki ölçeğin de alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Kuantum Liderlik Ölçeği, var olan haliyle okul müdürlerine yönetsel davranışlarının geliştirilmesine katkı sunabileceği ve öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin kuantum liderlik özelliklerini gösterme düzeylerini betimlemede kullanılabilir gibi eğitim örgütlerinin dışındaki örgütlerde de kuantum liderlik özelliklerini betimlemede kullanılabilir.

## KAYNAKLAR

- Alşal, A. (2009). *Bir kamu kurumdaki orta düzey yöneticilerin, kuantum liderlik davranışını gerçekleştirme düzeyleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bayramoğlu, G. (2016). Karmaşıklık paradigması ışığında örgüt teorilerinin yeniden değerlendirilmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (35), 49-63.
- Berkmen, H. Kuantum kuramının mantığı, <http://www.halukberkmen.net/pdf/259.pdf>, TT:02/01/2016
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (12. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çokluk, Ö. Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dargahi, H. (2013). Quantum leadership: The implication for Iranian nursing leaders. *Acta Media Iranica*, 51(6), 411-417.
- Değirmenci, M. ve Utku, Ş. (2000). Yönetim ve örgüt yapısına kuantum mekaniği açısından bir bakış, *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 1(2), 76-83.
- Erçetin, Ş. Ş., Çelik M., ve Çevik, M. S. (2018). Okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*. 1(2), 109-124.
- Erçetin, Ş. Ş. ve Kamacı M. C. (2008). Quantum leadership paradigm, *World Applied Sciences Journal* 3(6), 865-868.
- Erçetin, Ş. Ş., Potas Kaya, N., Açıkalin, Ş. N., ve Turan, S., (2017). A study for developing a viable quantum leadership scale. *ICPESS 2017*, Ankara, Turkey.

- Ertürk Kayman, E. A. (2008). *Türkiye’de mesleki eğitim ve öğretimin güçlendirilmesi projesi (MEGEP) içindeki yaygınlaştırıcı okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Fris, J., and Lazaridou. A. (2006). An additional way of thinking about organizational life and leadership. *The Quantum Perspective. Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 8: 1-29.
- Gülcan, M. G. (2015). Complexity theory and new leadership paradigm, *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 10(2), 1-12.
- Hall, H. P. (2008). *Development of a quantum leadership model and quantum leadership questionnaire in south africa*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Johannesburg. Faculty of Economic and Management Science, Johannesburg.
- Haris, I., Afdaliah, Budiman, A. and Haris, K. (2016). Exploring quantum perspective in school leadership: a review of effective principal leadership in the changing nature of school management, *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 2(4), 38-53
- Hu, L. and Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives, *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6:1, 1-55, DOI: 10.1080/10705519909540118.
- Keskinkılıç Kara, S. B. (2013). Yeni bilim ve liderlik. *Akademik Bakış Dergisi*, 34: 1-13.
- Konan, N. (Ed.). (2015). *Eğitim yönetiminde yeni liderlik yaklaşımları*, Cilt:1, Ankara: Pegem Akademi.
- Kosa, G. (2020). Yöneticilerin kuantum liderlik algılarının incelenmesi üzerine nitel bir araştırma, *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(2).
- Mcdaniell, R.R. and Walls, M. (1997). Diversity as a management strategy for organizations a view through the lenses of chaos and quantum theories, *Journal of Management Inquiry*, 6(4), 363-375.
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay.
- Mohamed, N. Pauleen, D. (2005). *Cognition, quantum skills, and knowledge management in the criminal investigation process: a conceptual model*, knowledge management in asia-pacific 2005, *Building a Knowledge Society: Linking Government, Business, Academia and the Community*, 28-29 November 2005, Wellington, New Zealand.
- Papatya, G. ve Dulupçu, M. (2000). Thinking quantum leadership for true transformatio: the talisman of “not to know” at the treshold of new leadership, *International Joint Symposium on Business Administration*.
- Ruelle, D. (2014). *Rastlantı ve kaos*, (Çev: D. Yurtören), İstanbul: Say, (Orijinal baskı:1991).
- Shelton, C. K. and Darling, J. R. (2001). The quantum skills model in management: a new paradigm to enhance effective leadership, *Leadership & Organization Development Journal* 22(6), 264-273.
- Şanal, M. (2020). Yönetimde sinerji için kuantum bakış açısı, *ASEAD* 7(1), 42-50.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (6. edition)*. Boston: Pearson.
- Taşdelen, M. ve Polay, T.Y. (2015). Organizational development and quantum organizations, *International J. Soc. Sci. & Education* 5(4), 570-579.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Tufan, M. ve Korumaz, M. (2020). Ortaokul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışları ile öğretmenlerin inisiyatif alma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 8(3) 727-742.
- Turan, S., ve Erçetin, Ş. Ş. (2017). Okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarının örgütsel zeka düzeyine etkisi. *Turkish Studies*, 12(6), 761-782.
- Uzunçarşılı Soydaş, A. (2012). Halkla ilişkiler uygulamaları ve yönetim kavramına yeni bir yaklaşım: kuantum ve kaos teorisi, *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 657-672.
- Üzüm, B. ve Uçkun, S. (2019). Post modern bir metafor: kuantum organizasyonlar ve kuantum liderlik, *The Journal of Social Science*, 3(5), 80-90.
- Yılmaz, V. ve Çelik H. E. (2009). *LISREL ile yapısal eşitlik modellemesi – I*. Ankara: Pegem Akademi.
- Youngblood, M. D. (1997). Leadership at the of chaos: from control to creativity. *Strategy Leadership*, 25(5), 8-14.
- Zohar, D. (1998). What would a quantum organization look like?. *Management Review*, 87(3), 56.

# Examination of Teacher Candidates' Social Media Addictions and Academic Procrastination Behaviors According to Various Variables

**Assist. Prof. Dr. Mustafa Ersoy**  
(ORCID: 0000-0002-7320-8844)  
Cumhuriyet University

**Assist. Prof. Dr. İlhami Arseven**  
(ORCID: 0000-0001-9750-5862)  
Cumhuriyet University

## Abstract

This study examined pre-service teachers' social media addiction and academic procrastination behaviors according to various variables. The study used survey model as a research model. The participants were 171 teacher candidates studying at Sivas Cumhuriyet University Faculty of Education. The results of the study indicated no significant difference between the academic procrastination behaviors of the teacher candidates and their gender, years of undergraduate education, social media membership status, frequencies of social media usage, years of social media usage, times spent on social media, and environments they were in to connect to social media. No significant difference was found between social media addiction levels of teacher candidates and environments they were in to connect to social media and their social media usage years. However, while the mean scores of male teacher candidates in the "conflict" sub-dimension of the SMAS were significantly higher than the mean scores of female teacher candidates, there was no significant difference in other sub-dimensions according to their gender. Again, in the "conflict" sub-dimension of the social media addiction scale, the mean scores of the second year teacher candidates were significantly higher than the fourth year students. While the mean scores of the teacher candidates with social media accounts in the "occupation" sub-dimension of the SMAS were significantly higher than those who did not have a social media account, there was no significant difference between their social media addiction levels in other sub-dimensions and their social media membership status. In addition, the study determined that those who used social media more than once a day had higher addiction levels in the "occupation" sub-dimension of SMAS compared to those who used social media once a day and more than once a week, and addiction levels differed according to the time they spent on social media. The results indicated that there was a low level, positive and statistically significant relationship between the APBS scores of the teacher candidates and the scores they got from the whole SMAS and other sub-dimensions of it except for the "mood modification" sub-dimension. The findings were interpreted and discussed based on the relevant literature.

**Key words:** Social media addiction; academic procrastination behaviors; teacher candidates



**E-Uluslararası  
Pedagogji Dergisi**

**Cilt: 1, Sayı: 1, 2021  
ss. 87-105**

**Makale türü:  
Araştırma makalesi**



**Received: 03.03.2021  
Accepted: 19.04.2021**

## Suggested Citation

Ersoy, M. and Arseven, İ. (2021). Examination of teacher candidates' social media addictions and academic procrastination behaviors according to various variables. *E-International Journal of Pedagogji (E-IJPA)*, 1(1), 87-107. Doi: <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.31>

## INTRODUCTION

Despite the lightness given by individuality in the transition process from sociality to "social-virtuality", one of the types of communication that has been transferred from daily life to the internet environment, especially in countries with strong social ties to meet the need for sociality, is communication through social media. People have tended to use social media tools for a longer period of time due to the auxiliary elements they offer such as likes, pokes and comments, as well as communication. These symbolic reinforcers, which can be considered among the needs of the era, are designed to stay in the system as long as they influence individuals, and they are put into service with updates to make individuals feel better using that platform. This situation starts to replace the real life of some individuals and turns into addiction. Cheung (2011), as cited by [Teyfur, Akpunar, Safali and Ercengiz \(2016\)](#) states that the pleasure gained through using social media can encourage strong and frequent use habits, and this forms a prerequisite for addiction. Byun et al. (2009) (cited in [Gürültülü, 2016](#), p.28) define addiction as "getting used to the substance that causes emotional, mental or physiological reactions and the inability to control one's own impulses at the point of quitting or applying an action". [Tutgun-Ünal \(2015, p.93\)](#), as cited by [Çelik \(2017\)](#), defines social media addiction, which is a type of addiction, as " a psychological problem that develops with cognitive, affective and behavioural processes, and causes problems such as occupation, mood modification, relapse and conflict in many areas of daily life, such as private life, business life, academic life and social life." However, this situation can go so far that it does not hesitate to show its effects in various areas of life. The increasing variety of social media tools can be among the various reasons for this situation. According to Mayfield (2008), social media is "a platform where users can easily participate, create and share content, and it includes social networks, wikis, blogs and virtual worlds" (cited in [Gürültülü, 2016](#), 8). This diversity leads people to spend their whole days on these platforms without realizing it and to procrastinate their most important tasks. [Gürültülü \(2016\)](#) underlines that the increase in the time allocated for social media and networks has become an important factor in the emergence of social media addiction and has become an important predictor of procrastination behaviour. [Turkish Language Association \(2018\)](#) defines the word procrastination as "postponement, adjournment, suspension, deferment". In the literature, several definitions of procrastination can be found. As [Can \(2018\)](#) cites, Haycock, McCarty and Skay (1998) use the term procrastination to refer to "voluntarily delaying a planned task, although the result is known to be worse due to the delay, failure of self-regulation", [Knaus \(2002\)](#) defines it as "a problematic habit that causes an individual to postpone a task, which needs to be done on time and with priority, to another time for no valid reason", it is defined by [Milgram, Mey-Tal and Levison \(1998\)](#) to mean "avoiding the implementation of an intention", Schouwenburg et al. (2004) define it as "putting off a task that can be done today until tomorrow", [Solomon and Rothblum \(1984\)](#) define it as "the act of delaying tasks unnecessarily in a way that will cause subjective discomfort", it is used by [Steel \(2007\)](#) to refer to "failure to do things on time and postponement of responsibilities, decisions or duties that need to be done", and [Van Erde \(2000\)](#) defines it as "a characteristic or a behavioural tendency to delay making a decision or doing a job". [Kağan \(2009\)](#) defines academic procrastination as "a problem seen in areas such as preparing for the exams, doing homework, attending meetings and completing projects with academic advisors".

[Teyfur, Akpunar, Safali and Ercengiz \(2016\)](#) found that participants with social media accounts were more busy with social media, social media usage time was a factor affecting occupation, social media occupation increased as the social media usage time increased, the frequency of social media usage was a factor affecting occupation, social media occupation increased as the frequency of social media usage increased, and social media usage time did not affect the level of academic procrastination. [Gürültülü \(2016\)](#) found that social media

addiction is a significant predictor of academic procrastination behaviour. His findings indicated that social media addiction explained approximately 19% of academic procrastination behaviour. Demir (2017) found a moderate and positive relationship between internet addiction and academic procrastination.

In addition to "Do faculty of education students' social media addiction levels and academic procrastination behaviors differ according to different variables?" and "Is there a significant relationship between faculty of education students' social media addiction levels and academic procrastination behaviors?" questions, the researchers collected data to answer the following questions:

1. Do teacher candidates' social media addiction and academic procrastination behaviors differ according to their gender, years of undergraduate education, social media membership status, frequencies of using social media platforms, social media usage years, environments they were in to connect to social media and the average time they spend on social media?
2. Is there a relationship between teacher candidates' social media addiction and academic procrastination behaviors?

## METHODOLOGY

Since this study aimed to examine the social media addiction levels and academic procrastination behaviors of university students without any intervention, the study used survey methods, which are among the frequently used methods in quantitative research. Among the survey models, the study used general survey and correlational survey models. Correlational survey models are a research model that aims to determine the existence and/or degree of change between two or more variables (Karasar, 2000). The study used the survey model because it aimed to investigate social media addiction and academic procrastination behaviors based on personal views and statements.

### Participants

The participants were determined on a voluntary basis using convenience sampling method from among the teacher candidates studying at Sivas Cumhuriyet University Faculty of Education. Information about the students participating in this study is shown in Table 1.

### Data Collection Tools

The study used the "Social Media Addiction Scale (SMAS)", which was developed by Tutgun-Ünal and Deniz (2015). This scale, which consists of 41 items in the 5-point Likert-type (never corresponds to 1, rarely corresponds to 2, occasionally corresponds to 3, often corresponds to 4 and always corresponds to 5), has four sub-factors; namely, occupation ( $\alpha = .932$ ), mood modification ( $\alpha = .892$ ), relapse ( $\alpha = .914$ ), and conflict ( $\alpha = .958$ ). These factors explain 59% of the total variance. Tutgun-Ünal and Deniz (2015) reported the internal consistency coefficient of the scale as  $\alpha = .967$ . This study reported the internal consistency coefficient of the scale as  $\alpha = .955$ .

Another scale used in the study was the "Academic Procrastination Behaviour Scale (APBS)", and Çakıcı (2003) reported the reliability value of this scale as  $\alpha = .92$ . "Academic Procrastination Scale", which was developed to measure whether high school and university students postpone academic tasks such as studying, doing homework, preparing projects, and preparing for exams, is a 5-point Likert type (it does not reflect me at all corresponds to 1, it reflects me very little corresponds to 2, it reflects me a little corresponds to 3, it mostly reflects

me corresponds to 4, and it reflects me completely corresponds to 5) which includes 19 items. Participants can get the highest score of 95 and the lowest of 19 from the scale, which consists of 12 positive and 7 negative statements, and the higher the score is, the higher the academic procrastination tendency is (Çakıcı, 2003). This study reported the internal consistency coefficient of the scale as  $\alpha = .701$ .

**Table 1.** Students' demographic information

Variable		n	%
<b>Years of undergraduate education</b>	First year	31	18,12
	Second year	15	8,77
	Third year	66	38,59
	Fourth year	59	34,50
<b>SM account</b>	Yes	134	78,36
	No	37	21,64
<b>SM usage years</b>	Between one and three years	38	22,22
	Between four and six years	48	28,07
	More than six years	85	49,71
<b>Frequency of using SM</b>	Once a day	16	9,36
	More than once a day	141	82,45
	Several times a week	14	8,19
<b>Gender</b>	Female	122	71,35
	Male	49	28,65
<b>Average time spent on SM</b>	Between five and 30 minutes	83	48,54
	Between 31 and 60 minutes	47	27,48
	More than 60 minutes	41	23,98
<b>The environment to connect SM</b>	Home	74	43,27
	Anywhere with a wireless network	62	36,26
	Other	35	20,47

The researchers developed a "Personal Information Form" to reveal the demographic information of the teacher candidates and the variables within the scope of the study. The form included demographic information of teacher candidates, such as their gender, years of undergraduate education, social media membership status, social media usage time.

### Data Collection

The researchers obtained data by applying it to students, who voluntarily participated in the study, of Sivas Cumhuriyet University Faculty of Education in the classroom environment in the 2018-2019 academic year. The forms consisting of the social media addiction scale and the academic procrastination scale were given to the participants. The researchers made necessary explanations before application. It took approximately 20 minutes for the participants to answer the forms.

### Data Analysis

The study used SPSS15.0 in statistical analysis of the data. Within the scope of the first sub-problem of the study, the study used the Kolmogorov-Smirnov test to determine whether the collected data showed normal distribution. To determine whether there is a significant difference between groups in data with normal distribution ( $p < .05$ ), the study conducted t-test in bivariate cases, and ANOVA test in cases with more than two variables. In cases where the ANOVA test was used and there was a significant difference between the groups, the study first examined the homogeneity of the variances and determined that the variances were homogeneous. Afterwards, the study used the Scheffé Test to determine the difference between the groups. The study used Kruskal Wallis Test, one of the non-parametric tests, for the data that violated normality assumptions in cases with more than two variables. In cases where the Kruskal Wallis Test was used and there was a significant difference between the



groups, the study first examined the homogeneity of the variances and determined that the variances were homogeneous, and the study used Scheffee Test as a post hoc test to determine the differences between the groups. The study used Pearson's correlation test to analyze the data collected for the second sub-problem of the study.

## FINDINGS

This section includes findings obtained in line with the aims of the research.

### Findings Regarding the First Sub-Problem

#### 1. Findings regarding the relationship between social media addiction of education faculty students and the gender variable

The results regarding whether the levels social media addiction of the teacher candidates differed according to the gender variable are given in Table 2.

**Table 2.** T-Test Results Regarding the Relationship between Social Media Addiction Scores and the Gender Variable

Subscale	Gender	n	X	ss	sd	t	p
<b>Occupation</b>	Female	122	2,82	.87	169	.69	.49
	Male	49	2,71	.89			
<b>Mood Modification</b>	Female	122	2,48	.86	169	-1.26	.21
	Male	49	2,67	.88			
<b>Relapse</b>	Female	122	2,32	.97	169	-.66	.51
	Male	49	2,42	.90			
<b>Conflict</b>	Female	122	2,03	.77	169	-2.87	.01*
	Male	49	2,42	.86			

\*Statistically significant at  $p < .05$  level.

Table 2 indicated that there was no significant difference between the social media addiction levels of teacher candidates and the gender variable in the sub-dimensions of occupation, mood modification, and relapse ( $p > .05$ ). However, the results indicated a significant difference between the mean scores of the male and female teacher candidates in the conflict sub-dimension of the scale. The mean scores of the male teacher candidates in the "conflict" sub-dimension of the SMAS was 2.42, and the mean scores of the female teacher candidates was 2.03. Therefore, in this sub-dimension of the scale, the mean scores of the male teacher candidates were significantly higher than the mean scores of the female teacher candidates.

#### 2. Findings regarding the relationship between teacher candidates' social media addiction and the years of undergraduate education variable

The results regarding whether the social media addiction of the teacher candidates differed according to years of undergraduate education are presented in Table 3 in the sub-factors.

The Kruskal Wallis-H test indicated no significant difference ( $p > .05$ ) between the social media addiction of teacher candidates and years of undergraduate education variable in the sub-dimensions of occupation, mood modification, and relapse. However, it indicated a significant difference in the conflict sub-dimension ( $\chi^2 = .40$ ;  $sd = 3$ ;  $p < .05$ ). The results of the post-hoc Scheffee test conducted in order to determine the difference for the conflict sub-factor are given in Table 4.

**Table 3.** Kruskal Wallis-H Test Results Regarding the Relationship between Social Media Addiction Scores and the Years of Undergraduate Education Variable

Factor	Years of Undergraduate Education	N	X sira	x <sup>2</sup>	sd	p
<b>Occupation</b>	First year	31	79.06	5.97	3	.113
	Second year	15	91.00			
	Third year	66	96.61			
	Fourth year	59	76.50			
	Total	171				
<b>Mood Modification</b>	First year	31	79.06	5.97	3	.113
	Second year	15	91.00			
	Third year	66	96.61			
	Fourth year	59	76.50			
	Total	171				
<b>Relapse</b>	First year	31	78.95	5.06	3	.168
	Second year	15	111.10			
	Third year	66	87.59			
	Fourth year	59	81.54			
	Total	171				
<b>Conflict</b>	First year	31	91.13	8.40	3	.038*
	Second year	15	114.77			
	Third year	66	86.98			
	Fourth year	59	74.89			
	Total	171				

\*Statistically significant at  $p < .05$  level.

**Table 4.** Post Hoc Scheffee Test Results Conducted to Determine among which Groups Social Media Addiction Scores Differed according to the Years of Undergraduate Education Variable

Factor	Year(s) of Undergraduate Education (i)	Years of Undergraduate Education (j)	X, ~Xj	Sh x	P
<b>Conflict</b>	Second year	First year	.406	.253	.464
		Third year	.486	.230	.220
		Fourth year	.682	.232	.038*

\*Statistically significant at  $p < .05$  level.

Table 4 indicated a significant difference between the mean scores of the second grade teacher candidates and the fourth grade teacher candidates in the "conflict" sub-dimension of SMAS. The mean scores of the second grade teacher candidates in the "conflict" sub-dimension of the SMAS was 2.63, and the mean scores of those studying in the fourth grade was 1.95. Therefore, in this sub-dimension of the scale, the mean scores of the second grade teacher candidates were significantly higher than the mean scores of the fourth grade teacher candidates.

### 3. Findings regarding the relationship between teacher candidates' social media addiction and their social media membership status

The results regarding whether the social media addiction of the teacher candidates differed according to their social media membership status are given in Table 5.

**Table 5.** T-Test Results Regarding the Relationship between Social Media Addiction Scores and the Social Media Membership Status Variable

Factor	Membership	n	X	ss	sd	t	p
<b>Occupation</b>	Yes	134	2,87	.85	169	2.48	.01*
	No	37	2,48	.93			
<b>Mood Modification</b>	Yes	134	2,55	.90	169	.58	.56
	No	37	2,45	.75			
<b>Relapse</b>	Yes	134	2,33	.95	169	-.60	.54
	No	37	2,43	.96			
<b>Conflict</b>	Yes	134	2,08	.80	169	-1.73	.09
	No	37	2,35	.86			

\*Statistically significant at  $p < .05$  level.

Table 5 indicated no significant difference between the social media addiction levels of teacher candidates and their social media membership status in the mood modification, relapse, and conflict sub-dimensions ( $p > .05$ ). However, in the occupation sub-dimension of the scale, the results indicated a significant difference between the mean scores of the students with and without social media accounts. The mean scores of the teacher candidates with social media accounts in the "occupation" sub-dimension of the SMAS was 2.87, and the mean scores of the teacher candidates without social media accounts was 2.48. Therefore, in this sub-dimension of the scale, the mean scores of the teacher candidates with social media accounts were significantly higher than the mean scores of those without social media accounts.

#### 4. Findings regarding the relationship between teacher candidates' social media addiction and their frequencies of social media usage

The results regarding whether the social media addiction of teacher candidates differed according to their frequencies of social media usage are given in Table 6.

**Table 6.** Kruskal Wallis-H Test Results Regarding the Relationship between Social Media Addiction Scores and the Frequency of Social Media Usage Variable

Factor	Frequency of Usage	N	X sira	$\chi^2$	Sd	p
Occupation	Once a day	16	62.44	12	2	.003*
	More than once a day	141	91.96			
	Several times a week	14	52.86			
	Total	171	76.50			
Mood Modification	Once a day	16	82.22	2.3	2	.317
	More than once a day	141	88.24			
	Several times a week	14	67.75			
	Total	171	76.50			
Relapse	Once a day	16	65.19	8.9	2	.011
	More than once a day	141	91.28			
	Several times a week	14	57.86			
	Total	171	76.50			
Conflict	Once a day	16	69.59	3.9	2	.14
	More than once a day	141	88.43			
	Several times a week	14	70.21			
	Total	171	76.50			

\*Statistically significant at  $p < .05$  level.

Table 6 indicated no significant difference between the social media addiction levels of teacher candidates and their social media membership status in the mood modification, relapse and conflict sub-dimensions ( $p > .05$ ). However, there was a significant difference the social media addiction levels of teacher candidates and their social media membership status in the occupation ( $\chi^2 = 12$ ;  $sd. = 2$ ;  $p < .05$ ) sub-dimension. The results of the post hoc Scheffee test conducted to determine the differences among the groups for the occupation sub-factor are given in Table 7.

**Table 7.** Post Hoc Scheffee Test Results Conducted to Determine among which Groups Social Media Addiction Scores Differed according to the Frequency of Social Media Usage Variable

Factor	Frequency of Usage (i)	Frequency of Usage (j)	$X_i - X_j$	Sh x	p
Occupation	More than once a day	Once a day	.566	.223	.042*
		Several times a week	.749	.223	.004*
	Once a day	More than once a week	-.566	.223	.042*
		Several times a week	.182	.299	.831

\*Statistically significant at  $p < .05$  level.

Table 7 indicated that there were significant differences between the mean scores of the teachers candidates who used social media more than once a day and once a day and several times a week in the "occupation" sub-dimension of SMAS. In the "occupation" sub-dimension of the SMAS, the mean scores of the teacher candidates who used social media more than once

a day was 2.91, the mean scores of those who used social media once a day was 2.34, and the mean scores of those who used social media several times a week was 2.16. Therefore, in this sub-dimension of the scale, the mean scores of the teacher candidates who used social media more than once every day was significantly higher than the mean scores of those who used social media once every day and several times a week.

5. Findings regarding the relationship between teacher candidates' social media addiction and the environment participants were in to connect to social media

The results regarding whether the teachers candidates' social media addiction differed according to the environment they were in to connect to social media are presented in Table 8 in sub-scales.

**Table 8.** ANOVA Test Results Regarding the Relationship between Social Media Addiction Scores and the Environments Participants were in to Connect to Social Media

Factor	The environment they were in to	n	X	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p		
Engagement	Home	74	2.76	.88	Between-groups	1.28	2	.64				
	Anywhere with a wireless network	62	2.73	.77		130.46	168	.77			.82	
	Other	35	2.96	1.05	Total		131.74	170				
	Total	171	2.79	.88								
Mood Modification	Home	74	2.51	.86	Between-groups	1.95	2	.97				
	Anywhere with a wireless network	62	2.45	.76		Within-groups	127.49	168			.76	1.28
	Other	35	2.74	1.06	Total		129.44	170				
	Total	171	2.53	.87								
Relapse	Home	74	2.30	.95	Between-groups	.43	2	.21				
	Anywhere with a wireless network	62	2.41	.89		Within-groups	153.92	168			.92	.23
	Other	35	2.35	1.07	Total		154.35	170				
	Total	171	2.35	.95								
Conflict	Home	74	2.06	.78	Between-groups	2.29	2	1.15				
	Anywhere with a wireless network	62	2.11	.83		Within-groups	111.65	168			.67	1.72
	Other	35	2.37	.87	Total		113.94	170				
	Total	171	2.14	.82								

\*Statistically significant at p < .05 level.

Table 8 indicated no significant difference between the social media addiction levels of teacher candidates and environments they were in to connect to social media in the occupation, mood modification, relapse and conflict sub-dimensions (p > .05).

6. Findings regarding the relationship between teacher candidates' social media addiction and their social media usage years.

The results regarding whether the social media addiction of the teacher candidates differed according to their social media usage years are given in Table 9 in sub-scales.

**Table 9.** ANOVA Test Results Regarding the Relationship between the Participants' Social Media Addiction Scores and Their Social Media Usage Years

Factor	Year(s)	n	X	Ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Occupation	Between one and three years	38	2.93	.86	Between-groups	2.16	2	1.08	1.40	.249
	Between four and six years	48	2.88	.91		Within-groups	129.58	168		
	More than six years	85	2.68	.87	Total		131.74	170		
	Total	171	2.79	.88						
Mood Modification	Between one and three years	38	2.78	.93	Between-groups	3.28	2	1.64	2.18	.116
	Between four and six years	48	2.53	.92		Within-groups	126.17	168		
	More than six years	85	2.43	.81	Total		129.44	170		
	Total	171	2.53	.87						
Relapse	Between one and three years	38	2.54	.89	Between-groups	2.17	2	1.08	1.20	.305
	Between four and six years	48	2.37	1.08		Within-groups	152.18	168		
	More than six years	85	2.25	.90	Total		154.35	170		
	Total	171	2.35	.95						
Conflict	Between one and three years	38	2.22	.76	Between-groups	2.68	2	1.34	2.02	.135
	Between four and six years	48	2.30	.87		Within-groups	111.26	168		
	More than six years	85	2.02	.81	Total		113.94	170		
	Total	171	2.14	.82						

\*Statistically significant at p < .05 level.



The results of the ANOVA test indicated no significant difference between the social media addiction sub-factors and social media usage years ( $p > .05$ ).

7. Findings regarding the relationship between teacher candidates' social media addiction and the time they spent on social media

The results regarding whether the social media addiction of the teacher candidates differed according to the time they spent on social media are given in Table 10.

**Table 10.** ANOVA Test Results Regarding the Relationship between Social Media Addiction Scores and the Time Spent on Social Media Variable

Factor	Time Spent on Social Media	n	X	Ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
<b>Occupation</b>	Between five and 30 minutes	83	2.58	.81	Between-groups	10.46	2	5.23	7.24	.001*
	Between 31 and 60 minutes	47	2.80	.80	Within-groups	121.28	168		.72	
	More than 60 minutes	41	3.20	.97						
	<b>Total</b>	171	2.79	.88	<b>Total</b>	131.74	170			
<b>Mood Modification</b>	Between five and 30 minutes	83	2.36	.80	Between-groups	11.89	2	5.94	8.49	.000*
	Between 31 and 60 minutes	47	2.43	.81	Within-groups	117.56	168		.70	
	More than 60 minutes	41	3.00	.94						
	<b>Total</b>	171	2.53	.87	<b>Total</b>	129.44	170			
<b>Relapse</b>	Between five and 30 minutes	83	2.14	.91	Between-groups	12.52	2	6.26	7.42	.001*
	Between 31 and 60 minutes	47	2.31	.76	Within-groups	141.81	168		.84	
	More than 60 minutes	41	2.81	1.09						
	<b>Total</b>	171	2.35	.95	<b>Total</b>	154.34	170			
<b>Conflict</b>	Between five and 30 minutes	83	1.94	.79	Between-groups	16.80	2	8.40	14.5	.000*
	Between 31 and 60 minutes	47	2.01	.73	Within-groups	97.14	168		.58	
	More than 60 minutes	41	2.70	.74						
	<b>Total</b>	171	2.14	.82	<b>Total</b>	113.94	170			

\*Statistically significant at  $p < .05$  level.

The results indicated significant differences between social media addiction scores and the time spent on social media in all sub-dimensions ( $p < .05$ ). The results of the post hoc Scheffee test conducted to determine between which groups the differences occurred for each sub-factor are given in Table 11.

**Table 11.** Post Hoc Scheffee Test Results Conducted to Determine among which Groups Social Media Addiction Scores Differed according to the Time Spent on Social Media

Factor	Average Time(i)	Average Time(j)	X, ~Xj	Sh x	P
<b>Occupation</b>	Between five and 30 minutes	Between five and 30 minutes	-.22	.16	.352
		More than 60 minutes	-.62	.16	.001*
	Between 31 and 60 minutes	Between five and 30 minutes	-.22	.16	.352
		More than 60 minutes	-.39	.18	.100
	More than 60 minutes	Between five and 30 minutes	.62	.16	.001*
		Between 31 and 60 minutes	.39	.18	.100
<b>Mood Modification</b>	Between five and 30 minutes	Between five and 30 minutes	-.07	.15	.905
		More than 60 minutes	-.64	.16	.000*
	Between 31 and 60 minutes	Between five and 30 minutes	.07	.15	.905
		More than 60 minutes	-.57	.18	.007*
	More than 60 minutes	Between five and 30 minutes	.64	.16	.000*
		Between 31 and 60 minutes	.57	.18	.007*
<b>Relapse</b>	Between five and 30 minutes	Between five and 30 minutes	-.16	.17	.620
		More than 60 minutes	-.67	.18	.001*
	Between 31 and 60 minutes	Between five and 30 minutes	.16	.17	.620
		More than 60 minutes	-.51	.20	.037*
	More than 60 minutes	Between five and 30 minutes	.67	.18	.001*
		Between 31 and 60 minutes	.51	.20	.037*
<b>Conflict</b>	Between five and 30 minutes	Between five and 30 minutes	-.06	.14	.898
		More than 60 minutes	-.75	.15	.000*
	Between 31 and 60 minutes	Between five and 30 minutes	.06	.14	.898
		More than 60 minutes	-.69	.16	.000*
	More than 60 minutes	Between five and 30 minutes	.75	.15	.000*
		Between 31 and 60 minutes	.69	.16	.000*

\*Statistically significant at  $p < .05$  level.



The results indicated a significant difference in the occupation factor between the group that spent between five and 30 minutes and the group that spent more than 60 minutes on social media according to the average time spent on social media platforms ( $p < .05$ ).

In the mood modification factor, there were significant differences between the group who spent between five and 30 minutes and the group who spent more than 60 minutes, and the group who spent who spent between 31 and 60 minutes and the group who spent more than 60 minutes ( $p < .05$ ).

In the relapse factor, there were significant differences between the group who spent between five and 30 minutes and the group who spent more than 60 minutes, and the group who spent between 31 and 60 minutes and the group who spent more than 60 minutes ( $p < .05$ ).

In the conflict factor, there were significant differences between the group who spent between five and 30 minutes and the group who spent more than 60 minutes, and the group who spent between 31 and 60 minutes and the group who spent more than 60 minutes or ( $p < .05$ ).

8. Findings regarding the relationship between academic procrastination behaviors of the teacher candidates and the gender variable

The results regarding whether the academic procrastination behaviors of the teacher candidates differed according to the gender variable are given in Table 12.

**Table 12.** T-Test Results Regarding the Relationship between Academic Procrastination Behaviour Scores According and the Gender Variable

Factor	Gender	n	$\bar{X}_{ort}$	ss	sd	t	p
Academic Procrastination Behaviour	Female	122	2,98	.64	169	-.64	.522
	Male	49	3.05	.69			

\*Statistically significant at  $p < .05$  level.

The results indicated no significant difference between academic procrastination behaviors of the teacher candidates and the gender variable ( $p > .05$ ).

9. Findings regarding the relationship between the teacher candidates' academic procrastination behaviors and the years of undergraduate education variable

The results regarding whether the academic procrastination behaviors of the teacher candidates differed according to years of undergraduate education are given in Table 13.

**Table 13.** Kruskal Wallis-H Test Results Regarding the Relationship between Academic Procrastination Behaviour Scores and the Years of Undergraduate Education Variable

Factor	Years of	N	X	$\chi^2$	sd	p
Academic Procrastination Behaviour	First year	31	81.19	.798	3	.850
	Second year	15	79.77			
	Third year	66	86.79			
	Fourth year	59	89.23			
	Total	171				

\*Statistically significant at  $p < .05$  level.

The results indicated no significant difference between academic procrastination behaviors of the teacher candidates and their years of undergraduate education ( $p > .05$ ).



10. Findings regarding the relationship between academic procrastination behaviors of the teacher candidates and their social media membership status

The results regarding whether the academic procrastination behaviors of the teacher candidates differed according to their social media membership status are given in Table 14.

**Table 14.** T-Test Results Regarding the Relationship between Academic Procrastination Behaviour Scores and the Social Media Membership Status Variable

Factor	Account	n	$X_{ort}$	ss	sd	t	p
Academic Procrastination Behaviour	Yes	134	3.03	.61	169	.96	.338
	No	37	2.91	.79			

\*Statistically significant at  $p < .05$  level.

The results indicated no significant difference between academic procrastination behaviors of the teacher candidates and their social media membership status ( $p > .05$ ).

11. Findings regarding the relationship between the teacher candidates' academic procrastination behaviors and their frequencies of social media usage

The results regarding whether teacher candidates' academic procrastination behaviors differed according to their frequencies of social media usage are given in Table 15.

**Table 15.** Kruskal Wallis-H Test Results Regarding the Differentiation of Academic Procrastination Behaviour Scores According to Frequencies of Social Media Usage

Score	Frequency	N	X	$\chi^2$	sd	p
Academic Procrastination Behaviour	Once a day	16	68.66	.343	2	.180
	More than once a day	141	89.20			
	Several times a week	14	73.64			
	Total	171				

\*Statistically significant at  $p < .05$  level.

The results indicated no significant difference between academic procrastination behaviors of the teacher candidates and their frequencies of social media usage ( $p > .05$ ).

12. Findings regarding the relationship between the teacher candidates' academic procrastination behaviors and their social media usage years

The results regarding whether the academic procrastination behaviors of the teacher candidates differed according to their social media usage years are given in Table 16.

**Table 16.** ANOVA Test Results Regarding the Differentiation of Academic Procrastination Behaviour Scores According to the Social Media Usage Years

Score	Year(s)	n	X	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Academic Procrastination Behaviour	Between one	38	2.92	.56	Between-groups	1.57	2	.78	1.87	.157
	Between for and	48	3.15	.66						
	More than six	85	2.95	.68	Total	72.04	170			
	Total	171	3.00	.65						

\*Statistically significant at  $p < .05$  level.

As it can be understood from Table 16, variances were homogeneous since the p value was above .05. The ANOVA test, which was conducted to determine whether the academic procrastination behaviors of the teacher candidates differed significantly according to the social media usage years variable, yielded no significant difference between the arithmetic means of the groups ( $p > .05$ ).



13. Findings regarding the relationship between academic procrastination behaviors of the teacher candidates and the time they spent on social media platforms

The results regarding whether the academic procrastination behaviors of the teacher candidates differed according to the average time they spent on social media platforms are given in Table 17.

**Table 17.** ANOVA Test Results Regarding the Differentiation of Academic Procrastination Behaviour Scores According to the Time Spent on Social Media Platforms

Score	Time	n	X	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
<b>Academic Procrastination Behaviour</b>	Between five and	83	2.99	.60	Between-groups	.04	2		.02	
	Between 31 and 60	47	3.02	.75	Within-groups	72.00	168	.43	.04	.958
	More than 60	41	3.01	.63	Total	72.04	170			
	Total	171	3.00	.65						

\*Statistically significant at  $p < .05$  level.

As it can be understood from Table 17, variances were homogeneous since the p value was above .05. The ANOVA test, which was conducted to determine whether the academic procrastination behaviors of the teacher candidates differed significantly according to the time they spent on social media platforms, yielded no significant difference between the arithmetic means of the groups ( $p > .05$ ).

14. Findings regarding the relationship between the teacher candidates' academic procrastination behaviors and the environment they were in to connect to social media

The results regarding whether the academic procrastination behaviors of the teacher candidates differed according to the environment they were in to connect to social media are presented in Table 18 and Table 19.

**Table 18.** ANOVA Test Results Regarding the Differentiation of Academic Procrastination Behaviour Scores According to the Environments Participants were in to Connect to Social Media

Score	Environment	n	X	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
<b>Academic Procrastination Behaviour</b>	Home	74	3.07	.63	Between-groups	2.90	2	1.5		
	Anywhere with a	62	2.83	.70	Within-groups	69.14	168	.41	3.53	.032*
	Other	35	3.15	.55	Total	72.04	170			
	Total	171	3.00	.65						

\*Statistically significant at  $p < .05$  level.

The results indicated a significant difference between the means of the groups ( $p < .05$ ). Since there was a significant difference, a post hoc Scheffee test was conducted to determine the differences between the groups. The results of the post hoc Scheffee test are given in Table 19.

**Table 19.** Post Hoc Scheffee Test Results Conducted to Determine among which Groups Academic Procrastination Behaviors Scores Differed according to the Environments Participants were in to Connect to Social Media Platforms

	Environments	Environments	X, ~Xj	Sh x	p
<b>Academic Procrastination Behaviour</b>	Anywhere with a wireless network	Home	-.156	.077	.133
		Other	-.270	.093	.017*

\*Statistically significant at  $p < .05$  level.

The results indicated a significant difference between the mean scores of the teacher candidates who used social media in anywhere with a wireless network and those who used social media in other environments. While the mean scores in the APBS of the teacher candidates who connected to social media from anywhere with a wireless network were 2.86, the mean scores of those who connected to social media from other environments were 3.13.



Therefore, the mean scores of the teacher candidates who connected to social media from other environments were significantly higher than the mean scores of those who connected from anywhere with a wireless network.

### Findings Regarding the Second Sub-Problem

1. Findings regarding the relationship between the teacher candidates' scores from the occupation sub-dimension of social media addiction scale and their academic procrastination behaviors

**Table 20.** Pearson's Correlation Analysis Results Regarding the Teacher Candidates' Scores from the Sub-Dimensions of Social Media Addiction Scale (SMAS) and Academic Procrastination Scale (APS)

Sub-Dimensions of the Social Media Addiction Scale	Occupation	Mood Modification	Conflict	Relapse	Whole Social Media Addiction Scale
Academic Procrastination Scale	.244**	.148	.269**	.200**	.284**

N=178; p < .05\*; p < .01\*\*

The results indicated low level of positive and significant correlations between the participants' scores from the "occupation" sub-dimension of the Social Media Addiction Scale and their scores from the Academic Procrastination Scale ( $r = .244$ ), between their scores from the "conflict" sub-dimension of the Social Media Addiction Scale and their scores from the Academic Procrastination Scale ( $r = .269$ ), between their scores from the "relapse" sub-dimension of the Social Media Addiction Scale and their scores from the Academic Procrastination Scale ( $r = .200$ ), and between their scores from the whole Social Media Addiction Scale and their scores from the Academic Procrastination Scale ( $r = .284$ ). Therefore, it can be concluded that as the social media addiction of the candidates increased, their academic procrastination behaviors increased at a low significance level. However, no significant relationship was found between the teacher candidates' scores from the "mood modification" sub-dimension of the Social Media Addiction Scale and their scores from the Academic Procrastination Scale.

## DISCUSSION AND CONCLUSION

This study investigated various variables such as the social media addiction levels and academic procrastination behaviors of teacher candidates, gender, years of undergraduate education, social media membership status, frequency of using social media platforms, years of social media usage, environments they were in to connect to social media and the average time spent on social media by examining whether there were significant differences between variables, and determined whether there was a relationship between social media addiction and academic procrastination. The study determined a significant relationship between social media addiction of the participants and the gender variable in the "conflict" sub-dimension; however, there was no significant difference in other sub-dimensions with respect to the gender variable. The results revealed that social media addiction levels of male teacher candidates were higher than those of female teacher candidates in the "conflict" sub-dimension. This confirms previous findings in the literature [Esen, 2010](#); [Tanrıverdi and Sağır, 2014](#); [Tutgun-Ünal and Deniz 2016](#); [Özdemir, 2019](#)). Conflict sub-dimension measures the effect of social media on creating negative consequences in a person's life ([Tutgun-Ünal and Deniz, 2016](#)). In this vein, it can be said that male teacher candidates used social media more, although it had a negative effect on their daily lives. This situation brings along the possibility of not being able to finish the job they started, neglecting people in their social

lives, and falling behind in their work productivities compared to women ([Tutgun-Ünal and Deniz, 2016](#)).

The study determined a significant relationship between social media addiction of the participants and the years of undergraduate education variable in the "conflict" sub-dimension; however, there was no significant difference in other sub-dimensions with respect to the years of undergraduate education variable. This finding is in line with those of [Tutgun-Ünal \(2015\)](#) and [Gürültülü \(2016\)](#), since they found no significant difference between social media addiction and the years of undergraduate education variable. Our research failed to account for the age variable; therefore, the researchers believe that the significant difference in the conflict sub-dimension might have been caused by the age variable rather than the years of undergraduate education variable. This study determined that the mean scores of the second year teacher candidates in the "conflict" sub-dimension were significantly higher than the fourth year teacher candidates. Various studies ([Tutgun-Ünal, 2015](#); [Tutgun-Ünal and Deniz, 2016](#); [Çayırılı, 2017](#); [Özdemir, 2019](#); [Yüksel, Çini and Yasak, 2020](#)) confirm that social media addiction decreases as the age increases. Despite the lack of the age variable, we believe that our findings regarding the years of undergraduate education variable compare well with the aforementioned studies.

The study determined a significant relationship between social media addiction of the participants and the social media membership status variable in the "occupation" sub-dimension; however, there was no significant difference in other sub-dimensions with respect to the social media membership status variable. The results revealed that the social media addiction levels of teacher candidates with social media accounts were higher than those without a social media account in the "occupation" sub-dimension. [Teyfur et al. \(2017\)](#) determined that in the "occupation" sub-dimension, the mean scores of the teacher candidates with social media accounts were higher than those without a social media account not, and their findings are consistent with the current research findings. In this vein, [Tutgun-Ünal and Deniz \(2016\)](#) argue that teacher candidates with social media accounts are deeply occupied with social media than those without a social media account, they think more about what is happening on social media, and the issue of entering and being connected to social media constantly keeps their minds busy.

The study determined a significant relationship between social media addiction of the participants and the frequency of social media usage variable in the "occupation" sub-dimension; however, there was no significant difference in other sub-dimensions with respect to the frequency of social media usage variable. The results revealed that the social media addiction levels of teacher candidates who used social media more than once a day were higher than those who use social media once a day and several times a week in the "occupation" sub-dimension. [Coşar \(2019\)](#) and [Teyfur et al. \(2017\)](#) found that teacher candidates who used social media more than once a day had higher levels of social media addiction compared to those who used once a day and several times a week. The current findings confirm previous findings in the literature. Therefore, as [Tutgun-Ünal and Deniz \(2016\)](#) discuss, it can be stated that teacher candidates who use social media more than once a day are deeply occupied with social media think more about what is happening on social media, and entering and being connected to social media constantly keeps their minds preoccupied compared to those who use social media less.

The study determined no significant relationship between the social media addiction of the participants and the environments participants were in to connect to social media in all sub-dimensions. This finding is consistent with the findings of [Durdu \(2019\)](#)'s study, which investigated the relationship between the level of social media addiction and the environments participants were in to connect to social media. In addition, this study determined no significant relationship between the social media addiction of the participants and the social media usage years in all sub-dimensions. This finding is consistent with the findings of the study conducted by [Teyfur et al. \(2017\)](#), except for the "occupation" sub-dimension. In this regard, it can be concluded that the

environments participants are in to connect to social media and the years of social media usage are not determining variables in the level of social media addiction.

The study determined significant relationships between social media addiction of the participants and the time spent on social media variable in all sub-dimensions. This difference is between the participants who used social media "between five and 30 minutes" and those who used it "more than 60 minutes" and in favour of those who used "more than 60 minutes" in all sub-dimensions. In addition, the study determined significant differences between those who used social "between 31 and 60 minutes" and those who used it "more than 60 minutes" in favour of those who used it "more than 60 minutes" in all sub-dimensions except for the "occupation" sub-dimension. In other words, teacher candidates who spent longer time on social media had higher addiction levels compared to those who spent less time. In this vein, it can be said that as the time spent on social media increases, the level of addiction increases. [Şentürk \(2017\)](#) underlines that social media addiction increases as the time spent on social media increases. It can be said that the excessive duration of the behaviour in addictive behaviour is an important variable.

The study determined no significant difference between academic procrastination behaviors of the participants and the following six variables: the gender, the years of undergraduate education, the social media membership status, the years of social media usage, the frequency of social media usage, and the time spent on social media. [Coşar \(2017\)](#) found that no significant difference between academic procrastination behaviors of teacher candidates and the years of undergraduate education, social media membership status, years of social media usage and frequency of social media usage, and the present findings are consistent with her findings. Therefore, it can be concluded that these variables are not determinant variables in academic procrastination behaviors. The study determined a significant relationship between academic procrastination behaviors of the participants and the environments they were in to connect to social media. The academic procrastination behaviour levels of those who were in other environments were higher than those who were anywhere with a wireless network.

The study determined a low level positive correlation between the mean scores of the participants from the APBS and the mean scores they got from SMAS, except for the mood modification sub-dimension. Various studies have found a positive and statistically significant relationship between social media addiction and academic procrastination behaviour ([Ergenç, 2011](#); [Gürültülü, 2016](#); [Coşar, 2019](#); [Teyfur et al., 2017](#); [Durdu, 2019](#)), and these findings are consistent with the current research findings. In this vein, we can say that as the level of social media addiction increases, academic procrastination increases at a low level. Considering that the results of the study indicated a statistically significant relationship, albeit low, between social media addiction and academic procrastination, the following statements can be put forward:

- ✓ The school counselling services should raise parents' and students' awareness's on the effects of social media addiction not only on academic procrastination but also on learning and academic achievement.
- ✓ The issues of social media addiction and its relationship with academic procrastination should be included in school and classroom counselling programs, and children should be made aware on this issue from early ages.
- ✓ Parent education should be intensified to lower students' social media addiction and academic procrastination behaviors.

## Öğretmen Adayların Sosyal Medya Bağımlılığı Ve Akademik Erteleme Davranışlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

**Dr. Öğrt.Üyesi Mustafa Ersoy**  
(ORCID: 0000-0002-7320-8844)  
Cumhuriyet Üniversitesi

**Dr. Öğrt.Üyesi İlhami Arseven**  
(ORCID: 0000-0001-9750-5862)  
Cumhuriyet Üniversitesi

### Özet

Bu çalışma, üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ve akademik erteleme davranışlarının incelenmesinin amaçlandığı nicel bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları oluştururken, araştırmanın çalışma grubunu 171 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler; Tutgun, Ünal ve Deniz (2015) tarafından geliştirilen "Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği (SMBÖ)" ve Çakıcı (2003) tarafından geliştirilen "Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği (AEDÖ)" ile toplanmıştır. Ayrıca çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının kişisel niteliklerini ortaya koymak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarında cinsiyet, öğrenim gördükleri sınıf, sosyal medya üyelik durumları, sosyal medya kullanım sıklıkları, sosyal medya kullanım yılı, sosyal medyada harcanan süre ve sosyal medyaya bağlanılan ortama göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılık düzeylerinde; sosyal medyaya bağlanma ortamına ve sosyal medya kullanım yılına göre anlamlı bir fark yoktur. Bununla birlikte SMBÖ "çatışma" alt boyutunda erkek öğretmen adaylarının aldıkları puanların ortalamaları, kız öğretmen adaylarının puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek çıkarken diğer alt boyutlarda cinsiyete göre bir farklılık bulunmamaktadır. Öğretmen adaylarının AEDÖ puanları ile "duygu durum düzenleme" alt boyutu haricinde SMBÖ ölçeğinin tamamı ve diğer alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal media bağımlılığı, akademik erteleme davranışı, öğretmen adayları



**E-Uluslararası  
Pedandragoji Dergisi**

**Cilt: 1, Sayı: 1, 2021  
ss. 87-105**

**Makale türü:  
Araştırma makalesi**

102

Gönderi Tarihi: 03.03.2021  
Kabul Tarihi: 19.03..2021

### Suggested Citation

Ersoy, M. and Arseven, İ. (2021). Öğretmen Adayların Sosyal Medya Bağımlılığı Ve Akademik Erteleme Davranışlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi *E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi (E-UPAD)*, 1(1), 87-105. <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.31>

## GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

**Problem:** Sosyal media, iletişimin yanı sıra beğeni, dürtme, yorum gibi standart haline gelmeye başlayan yardımcı unsurlar nedeniyle sosyal media araçlarını daha uzun süreli kullanmaya yönelmiştir. Bu durum bazı bireylerde birçok gerçek yaşam durumunun önüne geçmeye başlayarak bağımlılığa dönüşmektedir. Bu çeşitlilik sayesinde kişi farkında olmadan gününün tamamını bu mecrada geçirmeye ve çoğu önemli görevi ertelemeye yönelmiştir. Gürültü'ye (2016) göre sosyal medya bağımlılığının ortaya çıkmasında sosyal medya ve ağlara ayrılan zamandaki artışlar önemli bir faktör haline gelerek erteleme davranışının önemli bir yordayıcısı olmuştur. Bu araştırma öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılık düzeyleri ve akademik erteleme davranışlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyal medya üyelik durumu, sosyal medya uygulamalarını kullanım sıklığı, sosyal medya kullanım süresi (yıl), sosyal medyaya bağlanılan ortam ve sosyal medyaya girildiğinde harcanılan ortalama süre gibi çeşitli değişkenler açısından incelenerek, anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi ve sosyal medya bağımlılığı ile akademik erteleme davranışı arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır.

**Yöntem:** Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ve akademik erteleme davranışları herhangi bir müdahale olmaksızın incelenmesi amaçlandığı için nicel araştırmalarda sıklıkla kullanılan tarama yöntemlerinden yararlanılmıştır. Tarama modellerinden genel tarama ve ilişkisel tarama modelleri bir arada kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki değişimin varlığını ve / veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2000). Araştırmanın evrenini Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları oluştururken, araştırmanın çalışma grubunu 171 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler; Tutgun, Ünal ve Deniz (2015) tarafından geliştirilen "Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği (SMBÖ)" ve Çakıcı (2003) tarafından geliştirilen "Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği (AEDÖ)" ile toplanmıştır. Ayrıca çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının kişisel niteliklerini ortaya koymak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

**Bulgular:** Araştırmanın sonunda; öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarında cinsiyet, öğrenim gördükleri sınıf, sosyal medya üyelik durumları, sosyal medya kullanım sıklıkları, sosyal medya kullanım yılı, sosyal medyada harcanan süre ve sosyal medyaya bağlanılan ortama göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılık düzeylerinde; sosyal medyaya bağlanma ortamına ve sosyal medya kullanım yılına göre anlamlı bir fark yoktur. Bununla birlikte SMBÖ "çatışma" alt boyutunda erkek öğretmen adaylarının aldıkları puanların ortalamaları, kız öğretmen adaylarının puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek çıkarken diğer alt boyutlarda cinsiyete göre bir farklılık bulunmamaktadır. Yine Sosyal medya bağımlılığı ölçeğinin "çatışma" alt boyutunda ikinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının aldıkları puanların ortalamaları, dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek çıkarken diğer alt boyutlarda öğrenim görülen sınıfa göre sosyal medya bağımlılık düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sosyal medya üyeliği bulunan öğretmen adaylarının SMBÖ "meşguliyet" alt boyutundaki puanlarının ortalamaları, üye olmayanlara göre anlamlı derecede yüksek çıkarken diğer alt boyutlarda sosyal medya üyeliğine göre sosyal medya bağımlılık düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca SMBÖ "meşguliyet" alt boyutunda sosyal medyayı her gün bir defadan fazla kullananların, her gün bir defa ve haftada birden fazla kullananlara göre bağımlılıklarının daha yüksek olduğu ve sosyal medyada harcanan süreye göre de bağımlılığın farklılaştığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının AEDÖ puanları ile "duygu durum düzenleme" alt boyutu harcinde SMBÖ ölçeğinin tamamı ve diğer alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

**Sonuç ve Tartışma:** Elde edilen bulgular literatüre dayalı olarak yorumlanmış ve tartışılmıştır. Sonuçlar "çatışma" alt boyutunda erkek öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılık düzeylerinin kız öğretmen adaylarına göre daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu Esen (2010), Tanrıverdi ve Sağır (2014), Tutgun-Ünal ve Deniz (2016) ve Özdemir (2019) tarafından yapılan araştırma bulguları ile uyumludur. Çatışma alt boyutu, sosyal medyanın kişinin yaşamında olumsuz sonuçları oluşturma etkisini ölçmektedir (Tutgun-Ünal ve Deniz, 2016) Bu noktada erkek öğretmen adaylarının gündelik yaşamlarında olumsuz bir etki oluşturmalarına rağmen sosyal medyayı daha fazla kullandıkları söylenebilir. Bu durum erkek öğretmen adayları için başladıkları işi bitirememeye, sosyal hayatlarında yer alan kişileri ihmal etme, iş üretkenliklerinde düşme risklerinin kadınlara göre daha yüksek olma ihtimalini beraberinde getirmektedir (Tutgun-Ünal ve Deniz, 2016). u çalışmada ikinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının "çatışma" alt boyutunda aldıkları puanların ortalamaları, dördüncü sınıftakilere göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Yapılan bazı araştırmalarda (Tutgun-Ünal, 2015; Tutgun-Ünal ve Deniz, 2016; Çayırılı, 2017; Özdemir, 2019; Yüksel, Çini ve Yasak, 2020) yaş arttıkça sosyal medya bağımlılığının azaldığını göstermektedir. Bu sonucun, ikinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının "çatışma" alt boyutundaki puan ortalamalarının dördüncü sınıftakilere göre yüksek çıkmasını açıklayabileceği düşünülmektedir. Sosyal medya bağımlılığı ile akademik erteleme davranışı arasında pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu belirlenmiş olup, bu bulgular mevcut araştırma bulgularıyla uyumludur. Buna göre sosyala medya bağımlılık düzeyi arttıkça, akademik erteleme davranışında da düşük düzeyde bir artışın olduğu görülmektedir.

**Öneriler:** Sosyal medya bağımlılığının sadece akademik erteleme davranışlarına değil, bunun yanısıra öğrenmeye ve akademik başarıya etkisi konusunda aileler ve öğrenciler okul rehberlik servisleri tarafından bilinçlendirilmelidir. Sosyal medya bağımlılığı konusu ve akademik erteleme davranışıyla ilişkisi, okul ve sınıf rehberlik programlarında yer almalı, küçük yaşlardan itibaren çocuklara bu konuda bilinç kazandırılmalıdır. Ayrıca öğrencilerin sosyal medya bağımlılıkları ve akademik erteleme davranışlarını alt seviyelere indirmek için anne-baba eğitimleri yoğunlaştırılmalıdır.

## REFERENCES

- Can, S. (2018). *Academic Procrastination Behaviors, Internet Addiction, and Basic Psychological Needs of Adolescents: A Model Proposal*. Master Thesis, Yıldız Technical University, İstanbul.
- Coşar, H. A. (2019). *Examination the Relationship Between Teacher Candidates' Social Media Addiction and Academic Performance*. Master Thesis, Aksaray University, Aksaray.
- Çayırılı, E. (2017). *The Relationship Between the Characteristics of Social Media Usage and Personality Structures, Life Satisfaction and Depression*. Master Thesis, Işık University, İstanbul.
- Çelik, M. (2017). Examination of the Level of Dependency on Social Media College Students: A Study on Students of Istanbul Kültür University. *1st International Conference on New Trends in Communication. İstanbul*.
- Demir, Y. (2017). *Relationships Among Internet Addiction, Academic Motivation, Academic Procrastination, and School Attachment in Adolescents*. PhD. Thesis, İnönü University, Malatya.

- Durdu, A. (2019). *An Investigation of Social Media Addiction and Academic Procrastination of 7th and 8th Grade Students in the Second School*. Master Thesis, Toros University, Mersin.
- Ergenç, A. (2011). *Web 2.0 and Virtual Socialization: Example of Facebook*. Master Thesis, Maltepe University, İstanbul.
- Esen, E. (2010). *An Investigation of Psycho-Social Variables in Predicting Internet Addiction Among Adolescents*. Master Thesis, Dokuz Eylül University, İzmir.
- Gürültülü, E. (2016). *Analysis of the Relationship Between High School Students' Social Media Addictions and Academic Delaying Behaviors*. Master Thesis, Marmara University, İstanbul.
- Kağan, M. (2009). Determining the Variables which Explain the Behavior of Academic Procrastination in University Students. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal*, 42(2), 113-128.
- Karasar, N. (2000). Scientific Research Method. *Ankara: Nobel*.
- Özdemir, Z. (2019). Social Media Addiction among University Students. *Journal of Beykoz Academy*, 7 (2), 91-105.
- Şentürk, E. (2017). *Comparison of Social Media Addiction Between Depression, Anxiety Disorder, Mixed Anxiety Depressive Disorder Patients, Control Group and Assessing the Relationship Between Social Media Addiction and Personality Traits of Users*. Specialty Thesis, Gazi University, Ankara.
- Teyfur, M., Akpunar, B., Safali, S., ve Ercengiz, M. (2017). An Examination of the Relationship between Academic Procrastination Behavior and Social Media Dependency of the Faculty of Education Students in terms of Different Variables. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12 (33), 625-640.
- Tanrıverdi, H. ve Sağır, S. (2014). The Impact of High School Students' Intentions in the Use of Social Media and the Way of Their Adoption of Social Media on Their Success. *Adıyaman University Journal of Social Sciences Institute*, 7(18), 775-822.
- Tutgun-Ünal, A. (2015). *Social Media Addiction: A Research on University Students*. PhD Thesis, Marmara University, İstanbul.
- Tutgun-Ünal, A., Deniz, L. (2016). An Investigation of Social Media Addiction of University Students. *Route Educational and Social Science Journal*, 3 (2), 155-181.
- Turkish Language Association. (2018). Türkçe Sözlük. *Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları*.
- Yüksel, M.Y., Çini, A., Yasak, B. (2020). Investigation of Social Media Addiction, Loneliness and Life Satisfaction in Young Adults. *Atatürk University Journal of Kazım Karabekir Education Faculty*, 40, 66-85.