

DISCOVER ASSESSMENT AND CURRICULUM MODEL: THE APPLICATION OF THEORIES OF MULTIPLE INTELLIGENCES AND SUCCESSFUL INTELLIGENCE IN THE EDUCATION OF GIFTED STUDENTS

Ugur SAK*

C. June MAKER*

ABSTRACT: In this article we report research related to DISCOVER Assessment and Curriculum Model used in education of gifted students, and discuss implications, referring to theories, models and conceptions of giftedness. DISCOVER Assessment is a performance-based measure of mental abilities. Two current theories of intelligence, Sternberg's theory of Successful Intelligence and Gardner's theory of Multiple Intelligences, provided framework for the assessment. Research carried out over fifteen years provided evidence for reliability, and content, criterion and construct related validities. The DISCOVER Curriculum is based on a constructivist philosophy, and involves using the learning principles outlined in the theory of Successful Intelligence and Multiple Intelligences for gifted students.

Keywords Gifted, talented, identification, curriculum, assessment.

Introduction

The inadequacy of the theory of general ability—*g* (Spearman, 1927) to explain a variety of mental abilities and its limited utility in educational settings have had strong critiques among researchers and practitioners. Many of these critiques have emanated from the continuing debate on the unitary versus multiple nature of intelligence. Following this debate, new theories of learning and intelligence have emerged that led to new approaches to the design of curriculum, teaching and assessment (Bransford, Brown and Cocking, 1999). Key scientific findings about human learning and problem solving have come from studies of people who have developed expertise (Chase & Simon, 1973; Chi, Glaser & Farr, 1988; Chi, Feltovich & Glaser, 1981; Getzels & Csikszentmihalyi, 1976; Sternberg, 1999).

Conceptions of Giftedness

Some scholars sought to differentiate among different forms of intelligence and giftedness such as Sternberg with his Triarchic theory of intellectual giftedness and Successful Intelligence (1984, 1997), Gardner with Multiple Intelligences (1983, 1999), and Goleman with his emotional intelligence (1995). Some sought to broaden the diameter of intelligence to embrace creativity, leadership, and motivation such as Renzulli with his three-ring conception of giftedness (1986). Still others situated giftedness in the culture like Ceci's bio-ecological treatise of intelligence (1990). A new conceptualization of giftedness also has emerged from studies of expertise, according to which problem solving ability constitutes an important ingredient of human ability in domains of knowledge (Chi, Glaser & Farr, 1988; Sternberg, 1999).

Studies of experts indicate that their thinking is organized around patterns, principles or big ideas when they solve scientific problems, whereas novices tend to perceive problem solving as recalling and manipulating equations to get answers (Larkin, 1983). When asked to state an approach to solving a problem, expert physicists usually discuss gene-

* The University of Arizona,

ral principles before jumping to formulas or equations. Novices, in contrast, tend to discuss specific equations. Research on expertise shows the importance of providing students with learning experiences that enhance their abilities to recognize meaningful patterns of information, and to transfer it to new problem situations (Simon, 1980).

Sternberg (1999) postulates that humans are constantly in a process of developing expertise when they work within a given domain. They differ in rate and asymptote of development. The main constraint in achieving expertise is not some fixed prior level of capacity, but purposeful engagement involving direct instruction, active participation, role modeling and reward. The Theory of Successful Intelligence (SI) is viewed as a form of developing expertise (Sternberg (1997). It is the ongoing process of acquisition and consolidation of a set of skills needed for a high level of mastery in one or more domains of human performance. According to this theory, therefore, an individual is successfully intelligent by virtue of developing the skills to achieve success.

Sternberg (1984, 1997) underscores the importance of the cognitive processes in his conceptualization of intelligence. Information processing paradigms are critical to his theory, in which he amalgamates the processes of mental representation that occur in the assimilation and transformation of information. He highlights analytical, creative and practical thinking that are of utmost importance in any area of human performance. These thinking types or abilities, as he calls them, constitute Successful Intelligence (1997). He asserts that general ability (g) is only a part of intelligence because what usually is measured by general intelligence tests is analytical thinking, respectively. Therefore, what is typically called general ability is in large part analytical thinking. However, intelligence also encompasses creative and practical abilities according to Sternberg's theory. Giftedness can emerge in creative and practical forms in a variety of intellectual domains as well. Thus, while the g-based model usually deals with analytical thinking, the theory of Successful Intelligence deals with creative and practical thinking, as well as analytical thinking.

Sternberg (1997) asserts that students are tested and classified based on two kinds of abilities: the ability to memorize information, and the ability to analyze it. They also are taught and assessed in ways that emphasize memory and analysis. As a result we label students who excel in these patterns of abilities as superior. Students may, however, excel in other abilities that are at least as important as those we now reward. Creativity and practical application of information are two such abilities that go unrecognized. They are simply not considered relevant to conventional education. Since the theory of Successful Intelligence encompasses cognitive processes, Sternberg (2002) also suggests the integration of the theory in other theories of intelligence such as Gardner's Multiple Intelligences (1983, 1999). Integration of both theories provides a framework that aligns curriculum, instruction and assessment.

Gardner (1983, 1999) promulgated the existence of distinct human faculties or Multiple Intelligences (MI): linguistic, logical-mathematical, spatial, musical, bodily-kinesthetic, naturalist, and interpersonal and intrapersonal intelligences. He postulates that intellectual strengths are distributed in a skewed fashion. The development of high ability in one area of human activity does not necessarily predict or lead to the development of high ability in another area, even though there may be some overlap, depending upon the relationship of the areas. For example, some children are good at many things while others are good at one or a few. Gardner illustrates this through the discussion of idiot savants, prodigies and other exceptional people. For example, autistic people are outstanding at numerical reasoning and musical performance, whereas they

have impairments in communication. By the same token, prodigies are remarkable in one or more areas but also weak in some areas.

One way to integrate different cognitive processes and specific intellectual domains simultaneously in identification, instruction and assessment is suggested by Sternberg, Lautrey and Lubart (2003). They maintain that the best way to achieve coherence in the field of psychology is to recognize that no single correct model or approach is out there and that different ones elucidate different aspects of a very complex phenomenon. For example, some theories deal with cognitive processes (e.g., Successful Intelligence or PASS), whereas others focus on intellectual domains (e.g., Multiple Intelligences). Several scholars advocate that specific cognitive capacities be integrated in the conceptualization of intelligence. Therefore, a dialectical synthesis of different or alternative models or theories should be developed in ways that are theoretically credible and educationally sound. DISCOVER Assessment and Curriculum Model is the result of such a synthesis.

The DISCOVER Assessment and Curriculum Model

What theoretically and methodologically distinguishes the DISCOVER Assessment and Curriculum Model from others to assess and develop giftedness is the integration of the theory of Successful Intelligence (Sternberg, 1997) and the theory of Multiple Intelligences (Gardner, 1999), using the Problem Continuum (Schiever & Maker, 1991, 1997). The key element in this integration is the Problem Continuum model that we use as a tool to assess and develop problem solving skills of students.

Problem Continuum Model

The Problem Continuum is adapted from the work of Getzels and Csikszentmihalyi (1967, 1976). In this model (Table 1), problem-solving situations are classified according to whether the problem, method, or solution is known by the presenter (e.g., teacher) and the solver (e.g., student). Getzels and Csikszentmihalyi used three problem types; the first is one in which the problem and method are known by the presenter and the solver, and the solution is known only by the presenter. The solver's task is to apply the known algorithm to reach the solution already known by the presenter. The third is one in which the problem, method, and solution are 'unknown' by both the presenter and solver. Getzels and Csikszentmihalyi's middle type is close to the first in structure with a problem known to the presenter but unknown to the solver.

Table 1

Problem Types

Problem Type	Problem		Method		Solution	
	Presenter	Solver	Presenter	Solver	Presenter	Solver
I	K	K	K	K	K	U
II	K	K	K	U	K	U
III	K	K	R	U	R	U
IV	K	K	U	U	U	U
V	U	U	U	U	U	U

K= Known, U= Unknown, R= Range (A variety of methods and solutions are available for a problem and only the problem presenter is aware of them).

Note. Highlighted problem types were identified by Schiever and Maker (1991, 1997).

Later, this model was elaborated by Maker and Schiever (1991). In Table 1, Types I, II, and V comprised the original matrix; Types III and IV were identified by Maker and Schiever. The new matrix or the so-called Problem Continuum was validated by Sak and Maker (2003a). The coefficients of determination included 24.80% shared variance or overlap between Problem Types I and II; 16.80% between I and III; 15.21% between I and IV; 15.21% between II and III; 12.96% between II and IV; and 21.34% between Types III and IV. That is, the more distant two problem types are from each other, the lower the correlation between them (discriminant validity), and the closer the problem types are to each other, the larger the correlations between them (convergent validity), which is a fact that provides evidence for the validity of the Problem Continuum Model.

The Problem Continuum Model can be used for developing and assessing problem solving in domains of knowledge. Table 2, developed by the junior author, shows an integration of Successful Intelligence, Multiple Intelligences and knowledge domains in assessment and curriculum development. Also table 3 indicates an analysis of the five types of problem solving situations used in DISCOVER Model. As seen in table 3, most assessments have an emphasis on factual knowledge and routine application of known algorithms (Types I and II), which characterizes novice problem solving. Few assessments include ill-structured problems that require expert performance for solutions. An examination of Table 2 also shows a clear mismatch between identification, curriculum, and assessment. However, scholars in the education of gifted students underscore the importance of the alignment between assessment and instruction. For example, Vantassel-Baska, Johnson, and Avery (2002) and Sternberg and Grigorenko (2002) suggest that the criteria for the creation of good assessment tasks should be similar to the criteria for the development of good curricula for gifted learners. Put another way, if students are identified as gifted based on their analytical ability in a domain, they may not benefit to a maximum extent from a curriculum that focuses only on creative-practical abilities in the same or another domain. The result might be failing gifted students instead of achieving ones because of the mismatch between the intellectual strength and the instruction or curriculum.

The DISCOVER Assessment Model

A belief in the distinctiveness of certain domains of ability based on the Multiple Intelligences theory of Gardner (Gardner, 1983, 1999), the theory of the Triarchic Mind of Sternberg (1984, 1997), and research on expertise and creativity led to the creation of exercises in which abilities in one domain would not be assessed through the 'filter' of another domain. For instance, a task designed to assess spatial-creative abilities would have as little language as possible and would require creative, but not analytical abilities to the extent possible. The degree to which practical application is required will vary across activities in each domain. At this point, the set of DISCOVER recognized problem solving activities includes spatial artistic, spatial analytical, oral linguistic, written linguistic, logical-mathematical and interpersonal assessments. Our research has resulted in the identification of a set of problem solving behaviors closely matched to the core capacities Gardner (1983, 1999) identified for linguistic, spatial, logical mathematical, interpersonal, and intrapersonal intelligences, and closely matched to cognitive processes Sternberg (1997) identified for analytical, creative and practical abilities. Other behaviors resemble traits found in the creativity literature (e.g., fluency, flexibility, originality, and elaboration) and research on eminent individuals (c.f., Torrance, 1972; Renzulli, 1978).

Table 2

Matrix of Problem Types for integrating MI and SI theories, and knowledge in assessment and curriculum

Unit _____		Theme _____				
Author _____		Class _____				
		Type 1	Type 2	Type 3	Type 4	Type 5
Linguistic	Analytical					
	Creative					
	Practical					
	Knowledge					
Logical-Mathematical	Analytical					
	Creative					
	Practical					
	Knowledge					
Spatial	Analytical					
	Creative					
	Practical					
	Knowledge					
Musical	Analytical					
	Creative					
	Practical					
	Knowledge					
Bodily-Kinesthetic	Analytical					
	Creative					
	Practical					
	Knowledge					
Interpersonal	Analytical					
	Creative					
	Practical					
	Knowledge					
Intrapersonal	Analytical					
	Creative					
	Practical					
	Knowledge					
Naturalist	Analytical					
	Creative					
	Practical					
	Knowledge					

The framework of DISCOVER was designed to create a better alignment between the definition of problem solving, its assessment, and its development in an educational context. In the early research of the psychologists Getzels and Csikszentmihalyi (Getzels & Csikszentmihalyi, 1967, 1976), the ability to structure an open-ended or ill-structured problem (e.g., a Type V as depicted in Table 1), or 'problem finding', as it was later labeled, was the single trait that most accurately predicted the later creative achievements of artists. This research has had a significant effect on the education for gifted students, leading to the development of numerous teaching models in which problem-finding is valued over the already-defined problems or problems with known solutions (Maker & Neilson, 1995). However, this research has had less impact on the

identification of gifted students, leading to the 'mismatch' between assessment and curriculum depicted in Table 3.

Foundations of the DISCOVER. DISCOVER research teams developed problem solving tasks that were engaging to individuals of varied ages, abilities, languages, ethnicities, and environmental backgrounds. Observers, also from varied ages, abilities, languages, ethnicities, experiential and theoretical perspectives, watched and documented the problem solving strategies and characteristics of products created by students of diverse groups. After each observation, informants were asked to tell which students were 'effective, efficient, economical, or elegant' problem solvers, and to provide detailed descriptions of the superior behaviors they observed that led them to nominate each student. These behavior descriptions were recorded and maintained.

Data from observations of 5,000 children (Maker, 1996, 1997) and extensive case studies of highly competent and competent children and adults with varied ability patterns (Maker, 1993) were used to develop a checklist of observable behaviors that could be used to guide decisions made about problem solving behaviors in students, grades K-8. A similar process has been followed with a smaller sample of high school students (Maker, 1994).

Table 3

Problem solving types in various curriculum, instruction and assessment models

Type 1	Type 2	Type 3	Type 4	Type 5
Traditional IQ testing				
		Assessment of creativity		
Academic achievement testing				
Novice Problem Solving				
Expert Problem Solving				
DISCOVER Performance-Based Assessment				
Traditional classroom teaching				
Acceleration				
Enrichment				
		Future Problem Solving		
	Problem-Based Learning			
DISCOVER Curriculum Model				

Repeated assessments, revisions, feedback, and on-going data collection have resulted in a set of activities for each of four grade levels (K-2, 3-5, 6-8, 9-12), standardized procedures and directions, a behavior checklist to provide consistency in evaluations, and a 'debriefing' process for increasing interrater reliability (for a thorough description of the assessment, see Rogers, 1998). Assessments are conducted in the familiar classroom environment with one of their teachers as the facilitator along with other classroom teachers; specialists in education of the gifted, bilingual education, or special education; preservice educators; counselors; community members; administrators; and

other experts as observers. Students, in groups of 4 to 5 peers, are encouraged to interact and meet the challenges presented. Bilingual educators and teachers present instructions in the dominant language(s) of the students.

Cultural diversity and the DISCOVER. The emphasis on problem solving was perceived as an important way to access the abilities of students from 'at risk' populations. When testing a student's knowledge, often we are assessing exposure, not the ability to learn the information. The ability to learn the information is the key. Producing sophisticated products also is influenced by exposure to ways of organizing and presenting information. Emphasis on use of effective strategies has the potential to 'level the playing field', enabling students who solve problems on a daily basis, to demonstrate their abilities. Research on the DISCOVER Assessment is showing that, without lowering standards or changing criteria, when DISCOVER is used to identify gifted and talented students, the ethnic, economic and linguistic balance in the identified groups parallels the balance of these groups in the community (Maker, 1997, 2001; Nielson, 1994; Sarouphim, 2002).

Using traditional assessments to identify gifted students usually results in over-identification of Caucasian and in under-identification of ethnic minority groups. In the State of Arizona, for example, in 2001-2002, White, non Hispanic students made up 53% of the overall student population; however, 76% of identified students in programs for the gifted were white. Black, non Hispanic students made up 5% of the overall student population and 3% of the students in programs for the gifted. Hispanic students constituted 35% of the school-aged students in Arizona, and only 14% of the students served in special programs for gifted students. American Indian students made up 6% of the student population in the state and only 3% of the identified gifted student population. Asian or Pacific Islanders made up a small percentage of the overall population (2%) but were well-represented in special programs for gifted students (5%).

Unlike most districts in the State of Arizona, Tucson Unified School District, for example, has actively recruited culturally and linguistically diverse (CLD) students for several years, using procedures such as blanket testing with the Raven Progressive Matrices, teacher referral using a modified version of Frasier's key components of giftedness (Maker & Nielson, 1995), and assessment of all kindergarten students in selected high-minority schools using the DISCOVER performance-based assessment of problem solving in multiple domains. Using these alternative assessments and active recruitment procedures has resulted in a more equitable ethnic balance in this school district than in the majority of school districts in the state. For example, in the school year 2001-2001, White non-Hispanic students made up 41.3% of the total district enrollment and 47.7% of the enrollment in the program for gifted students, while Hispanic students made up 45.5% of the district's total student population and 38.6% of the students served in programs for the gifted. African American students, who constituted 6.7% of the students in the district, made up 6.7% of the identified gifted students. American Indian students, constituting 4.0% of the total school population, made up 3.3% of the students served in the special programs for gifted students. Asian students, 2.5% of the school population, made up 5% of the students in programs for the gifted. Equally important is the fact that as the minority enrollment in the gifted program in this district has increased—from 38% in 1995-96 to 52.2% in 2001-02—student achievement in the program also has increased. In the self-contained program (grades 2-8) reading scores increased from 8.8 percentile in 1996-1997 to 9.1 percentile in 2000-2001, math from 8.6 to 9.3, and language from 8.3 to 8.9. Clearly, students with high learning

potential have been selected by the methods being employed, and the students are performing well in the program.

The results of active recruitment strategies in this district clearly have been successful in achieving an equitable balance of CLD students in its program for the gifted. In another large school district, DISCOVER was used as the sole measure of giftedness in a project funded by the Office of Bilingual Education and Minority Languages Affairs. Out of the 1250 students at the target school for the grant (650 of the total were Limited English Proficient [LEP]), only one had been identified as gifted prior to the project. Use of DISCOVER the following school year resulted in identifying, placing, and serving 50 students in the program for gifted students, 5.3% of the 936 LEP students attending the school that year. This percentage represented a 33-fold increase in the LEP students identified as gifted (Powers, 2003). However, policies in the State of Arizona have not been changed to permit or encourage districts to use alternative, performance-based measures. Perhaps the reluctance of policy-makers is due to their concerns that the disadvantages of these measures outweigh the advantages.

Research on Reliability and Validity of the DISCOVER Assessment

The DISCOVER Assessment was developed and refined over a 15-year period. It has been used with varied multicultural populations in the United States and abroad. Among the countries in which it has been used are Australia, Egypt, England, Hong Kong, and Taiwan. One well-established aspect of its validity is that when used to assess abilities, the percentage of students who receive the highest ratings is similar across ethnic, racial, language, and economic groups (Maker, 1997; Nielson, 1994; Sarouphim, 1999b, 2002). Shonebaum (1997) also found that deaf students can be assessed effectively with DISCOVER, and that the only modification needed is to videotape rather than audiotape students' storytelling.

Reliability. Griffiths (1996) carried out two studies on the interrater reliability of the DISCOVER Assessment. The reliability coefficients ranged from .92 to 1.00 when expert DISCOVER observers administered the assessment. Interrater agreement between novice observers ranged from .47 to .92. However, across experience levels, observers agreed 95% of the time on the highest rating of problem solving, the category used for placement in special programs for gifted students. In a recent study Kassymov (2000) reported that agreement between DISCOVER personnel with varying levels of experience was 81% overall and 100% on the highest rating. Agreements between DISCOVER personnel and school district teams was 85%, and was 82% among the members of the district's team.

Predictive Validity. In a recent study, Sak and Maker (2003b) investigated the predictive validity of the assessment and its efficiency in assessing domain specific abilities through examining kindergarten students' performance in several intellectual domains as measured by the DISCOVER Assessment and their academic achievement in third grade as measured by Stanford 9 Achievement Test and Arizona's Instrument to Measure Standards (AIMS). In their study, the linguistic part of the assessment explained 35% of the overall variance in Stanford 9 Reading ($p = .006$) and 27% in AIMS Reading ($p = .04$) while logical mathematical intelligence accounted for 29% of the overall variance in Stanford 9 Math ($p = .033$) and 39% in AIMS Math ($p = .003$).

Sak and Maker (2003b) also examined the predictive utility of the assessment, comparing gifted and nongifted kindergarten students' performance in several intellectual domains as measured by the DISCOVER Assessment and their academic achievement in fifth and

sixth grade as measured by Stanford 9 and AIMS. They found that linguistically gifted students had significantly higher scores in Stanford 9 Reading ($F= 5.05, p < .01$), and significantly higher grades in English ($F= 8.90, p < .01$). Students gifted in logical mathematical and spatial analytical areas scored significantly higher in Stanford 9 Math ($F= 6.14, p < .01$; $F= 7.02, p < .01$) and AIMS Math ($F= 4.15, p < .01$; $F= 7.29, p < .01$), and students gifted in logical mathematical intelligence had significantly higher grades in sixth grade math ($F= 4.50, p < .01$). Also, students gifted in spatial analytical and logical mathematical had higher grades in sixth grade science ($F= 4.05, p < .01$; $F= 5.95, p < .01$).

Construct Validity. In a theoretical validation study, Sarouphim (2000) investigated the alignment of DISCOVER with the theory of Multiple Intelligences through a series of inter-observer correlations between ratings on the activities. The sample consisted of 254 elementary students. The results indicated low correlations between ratings on different activities; that is, students who were identified as gifted in one intelligence, were not necessarily identified as gifted in intelligence. She concluded that different DISCOVER activities with distinguishable cognitive tasks measured different intelligences. In another study with 303 high school students, Sarouphim (2002) found similar results in search of theoretical validation of the DISCOVER at that level. She found the highest correlation between the activities of Word Play and Writing ($r = .56$), the two activities of DISCOVER that measure linguistic intelligence, and the lowest correlation between the two activities of Drawing & Construction and Writing ($r = .19$), which measure spatial artistic and verbal intelligence, respectively. She further concluded that when the same construct was assessed, students received more similar ratings, whereas students' ratings were the least similar when the constructs assessed were different. Also, she did not find any gender or ethnic difference across activities in both studies.

In a concurrent validity study, Stevens (2000) found significant correlations between DISCOVER spatial artistic ($r = .37, p < .01$) and written linguistic activities ($r = .34, p < .05$) and Full-Scale IQ. He found significant correlations between spatial artistic ($r = .27, p < .05$) and written linguistic ($r = .38, p < .01$) and verbal IQ. The only significant correlation with performance IQ was the spatial artistic activity ($r = .37, p < .01$). Griffiths (1997), however, did not find significant relationships between DISCOVER and WISC III or WPPSI verbal or performance IQ or full-scale IQ in her study of 34 Mexican American kindergarten students identified as gifted using DISCOVER. In this case, IQ scores ranged from 88 to 137 with a mean of 115.

Sarouphim (1999a) carried out another concurrent validity study of DISCOVER. She found that DISCOVER assessment results for spatial, logical-mathematical, and linguistic abilities were consistent with independent ratings made by both classroom teachers and a researcher who observed students in the classroom. Lori (1997) found a significant correlation between storytelling ability and personal intelligences in Bahraini children. Sarouphim (1999b) also studied the relationship between scores on the Raven Progressive Matrices in 257 kindergarten, second, fourth, and fifth grade students. In this group of predominantly Navajo and Mexican American students, she found the highest correlations with spatial artistic ($r = .58, p < .01$), spatial analytical ($r = .39, p < .01$) and math ($r = .35, p < .01$) as one would expect, since the Raven is a measure of nonverbal reasoning. Lower correlations appeared between Raven scores and oral ($r = .20$) and written linguistic ($r = .09$) DISCOVER ratings.

A recent analysis showed that the spatial analytical activity (solving tangram puzzles of increasing difficulty) correlated with total IQ ($r = .27, p < .05$) measured by the Otis-Lennon School Abilities Test in second-grade students ($n= 72$). When scores were analyzed separately by ethnicity, no significant relationships were found for Hispanic

sixth grade as measured by Stanford 9 and AIMS. They found that linguistically gifted students had significantly higher scores in Stanford 9 Reading ($F= 5.05, p < .01$), and significantly higher grades in English ($F= 8.90, p < .01$). Students gifted in logical mathematical and spatial analytical areas scored significantly higher in Stanford 9 Math ($F= 6.14, p < .01$; $F= 7.02, p < .01$) and AIMS Math ($F= 4.15, p < .01$; $F= 7.29, p < .01$), and students gifted in logical mathematical intelligence had significantly higher grades in sixth grade math ($F= 4.50, p < .01$). Also, students gifted in spatial analytical and logical mathematical had higher grades in sixth grade science ($F= 4.05, p < .01$; $F= 5.95, p < .01$).

Construct Validity. In a theoretical validation study, Sarouphim (2000) investigated the alignment of DISCOVER with the theory of Multiple Intelligences through a series of inter-observer correlations between ratings on the activities. The sample consisted of 254 elementary students. The results indicated low correlations between ratings on different activities; that is, students who were identified as gifted in one intelligence, were not necessarily identified as gifted in intelligence. She concluded that different DISCOVER activities with distinguishable cognitive tasks measured different intelligences. In another study with 303 high school students, Sarouphim (2002) found similar results in search of theoretical validation of the DISCOVER at that level. She found the highest correlation between the activities of Word Play and Writing ($r = .56$), the two activities of DISCOVER that measure linguistic intelligence, and the lowest correlation between the two activities of Drawing & Construction and Writing ($r = .19$), which measure spatial artistic and verbal intelligence, respectively. She further concluded that when the same construct was assessed, students received more similar ratings, whereas students' ratings were the least similar when the constructs assessed were different. Also, she did not find any gender or ethnic difference across activities in both studies.

In a concurrent validity study, Stevens (2000) found significant correlations between DISCOVER spatial artistic ($r = .37, p < .01$) and written linguistic activities ($r = .34, p < .05$) and Full-Scale IQ. He found significant correlations between spatial artistic ($r = .27, p < .05$) and written linguistic ($r = .38, p < .01$) and verbal IQ. The only significant correlation with performance IQ was the spatial artistic activity ($r = .37, p < .01$). Griffiths (1997), however, did not find significant relationships between DISCOVER and WISC III or WPPSI verbal or performance IQ or full-scale IQ in her study of 34 Mexican American kindergarten students identified as gifted using DISCOVER. In this case, IQ scores ranged from 88 to 137 with a mean of 115.

Sarouphim (1999a) carried out another concurrent validity study of DISCOVER. She found that DISCOVER assessment results for spatial, logical-mathematical, and linguistic abilities were consistent with independent ratings made by both classroom teachers and a researcher who observed students in the classroom. Lori (1997) found a significant correlation between storytelling ability and personal intelligences in Bahraini children. Sarouphim (1999b) also studied the relationship between scores on the Raven Progressive Matrices in 257 kindergarten, second, fourth, and fifth grade students. In this group of predominantly Navajo and Mexican American students, she found the highest correlations with spatial artistic ($r = .58, p < .01$), spatial analytical ($r = .39, p < .01$) and math ($r = .35, p < .01$) as one would expect, since the Raven is a measure of nonverbal reasoning. Lower correlations appeared between Raven scores and oral ($r = .20$) and written linguistic ($r = .09$) DISCOVER ratings.

A recent analysis showed that the spatial analytical activity (solving tangram puzzles of increasing difficulty) correlated with total IQ ($r = .27, p < .05$) measured by the Otis-Lennon School Abilities Test in second-grade students ($n= 72$). When scores were analyzed separately by ethnicity, no significant relationships were found for Hispanic

as a guide rather than a dispenser of knowledge as students make choices based on interest and ability (Maker, 1982a, 1982b; Maker & King, 1996; Maker & Nielson, 1995).

In addition to these principles, the DISCOVER curriculum model includes three other elements to broaden its applicability to students with diverse backgrounds and personal traits, including types of abilities. These important elements are arts integration, especially visual arts, music, creative dance/movement, and theater arts; development of a wide range of abilities; and integration of the cultures and languages of the children in each classroom.

The two components of arts integration and development of a wide range of cognitive processes and problem solving abilities can be illustrated by the problem matrix presented in Table 2. Teachers are encouraged to begin with an interdisciplinary theme such as systems, patterns, change, relationships, culture, structures, explorations, inventions, evolution, conflict, ethics or others that can be used to integrate the curriculum content they are expected to teach. They often develop a series of problems or problem situations ranging from structured (Types I and II) to unstructured (Type V), focusing on cognitive processes in each intellectual domain. These problem situations then are presented to students in various ways depending on the activity, the age, the level of the intellectual ability, the level of independence of the students, and the teacher's willingness to allow student choice.

Table 4

Key elements of DISCOVER curriculum model for differentiating regular curriculum for the gifted

	Characteristics
Content	Fast-paced instruction and advanced content: various, purposeful, structured, abstract, and complex concepts, generalizations, principles, and theories Study of people and study of methods Meanings jointly and purposefully constructed to solve real problems Organized by intellectual content Organized for learning value Proficiency-based assessment Context may vary with culture, environment, discipline, and paradigm
Process	In-depth work: open-ended, discovery-based, paced at intellectual level, evidence of reasoning, Higher levels of thinking: analysis, synthesis, modification, transformation, creation, and evaluation Group interaction: both collaborative and individual Freedom of choice of topics for study, methods of investigation, and types of products Variety: different types of learning procedures such as lectures, seminars, trips, learning centers Organized around scientific or other process model
Product	Addressed to real problems Presented to real audiences Various: essay, poem, poster, demonstration, debate, or panel discussion Self-selected format Reflect transformation of knowledge Various modalities of evaluation: self-evaluation, teacher evaluation, peer evaluation, or audience evaluation

Learning Environment.	Learner centered: Focused on students' experiences Independence: Tolerance and encouragement for student initiation Open: openness to novelty Acceptance: Avoidance of value judgments Complexity: Complex environment stimulates various modalities of thinking Varied groupings: Ability-based, interest-based, task-based, learning style-based, or goal-based Flexibility: Flexibility in space, time, and tasks High mobility: enough movement in and out of the classroom
Role of Teacher	Facilitator of small group and individual learning Facilitator of collaborative process Metacognitive coach Question poser and prober
Role of Student	Active participant Joint constructor of knowledge Inventor of self, new tools, new ideas Reflective thinker, abstractive thinker, analyzer, synthesizer, producer

Integration of the cultures and languages of the children in a classroom can be accomplished in many ways. To be effective, it needs to involve an on-going program rather than occur only in certain circumstances or during special events. Books in many languages can be included in learning centers, and students can be encouraged to teach their native language to other students. Art techniques and styles, songs, musical instruments, and dances from all the cultures of students in the class can be shared, learned, and taught; customs, religious practices, and other traditions can be discussed openly and shared when students feel comfortable doing so. Games, toys, and other activities are fun ways to become familiar with the practices of other cultures.

A lesson based on the DISCOVER. In one of the DISCOVER projects, for example, one teacher created a problem matrix based on the theme 'patterns'. Problems using linguistic intelligence included identifying rhyming schemes in poems (Type I), writing a poem using an ABAB rhyme scheme (Type III) and creating a 'word picture' using any rhyming scheme (Type V). Logical-mathematical problems included identifying repeated patterns in nature (Type III), and analyzing the role of structure in a poetic pattern and a natural pattern (Type IV). Students exercised their spatial intelligence when they examined Navajo rugs and drew the recurring patterns (Type I) and represented the patterns they identified in a poem in some spatial form (Type V). Musical intelligence was activated with such experiences as listening to three tapes of very different music (e.g., Native American pow-wow, Spanish Mariachi, and Folk Music), and demonstrating the three rhyme patterns using instruments at a center (Type III) or selecting a poem rich in sound words, then creating a musical or rhythmic setting for the poem (Type IV).

Interpersonal and intrapersonal intelligences were employed when students discussed specific patterns of behavior that helped groups worked together without conflict (Interpersonal Type II), recorded and reflected on their habitual behavior patterns and why they behaved that way (Intrapersonal Type IV). Experiences involving bodily-kinesthetic intelligence included creating a pattern of movement and body shape that represented fear, surprise, anger, or happiness (Type III) and creating a mime to communicate the ideas and patterns from a poem they selected (Type IV).

Research on the DISCOVER Curriculum Model

Research Design. In the most recent DISCOVER projects, we have used a total school approach involving all teachers and all students in four elementary schools. The

traditional experimental-control group design, with some teachers given opportunities to participate and others not, was modified. In these schools, situated in impoverished or highly remote areas, all staff development opportunities were offered to all teachers. Using a combination of teacher belief interviews and extensive observations of classrooms, with subsequent independent ratings of the interview and observation data, teachers were characterized by a 'level of implementation of the DISCOVER curriculum model.' Teachers who seldom or rarely used the DISCOVER curriculum principles were Level 1 implementers, and those who often or always used them were Level 5 implementers. Five levels were distinguished on this basis. One would expect, for example, that if the model were effective, students in classrooms of Level 5 teachers would demonstrate greater gains than students in classrooms of teachers at all other levels, with the greatest gap between Level 1 and Level 5. This model evolved from the need to accurately reflect classroom practices rather than arbitrarily assign teachers to treatment groups. It was refined based on the results of a pilot study in which student growth in spatial artistic and logical mathematical problem solving was significantly greater in the high implementer's classroom than in the middle implementer's classroom (Maker, Rogers, Nielson, & Bauerle, 1996). This research design also reflects a classroom reality: teachers implement innovations to a greater or lesser degree, not equally. Student growth data from a larger study including the four experimental schools over a two to three year period currently are being analyzed.

Teacher Beliefs. All teachers at the four schools participating in the most recent DISCOVER project were interviewed at the beginning of the project and during the second or third year. They were asked several open-ended questions, including identifying students they believed were gifted and explaining the reasons why, describing the ways they met these students' needs, and explaining their metaphors for teaching. In a study of this interview data, Hudgens (2000) found that, in general, the teachers whose beliefs were more closely aligned with those of the project's principal investigator also were the highest implementers of the curriculum model. Certainly this is not an unexpected finding, but it highlights the need to identify underlying beliefs and facilitate changes in these beliefs as a precursor or concomitant factor in the implementation of innovations.

Empirical studies. Two school sites funded under the most recent DISCOVER Project, whose leaders and teachers are committed to the DISCOVER curriculum model, have demonstrated significant gains in academic achievement.

Pueblo Gardens Elementary School in Tucson, Arizona showed a significant increase in Stanford 9 (a standardized, norm-referenced test of achievement) scores during the last four years. The standing of the school moved upward from the 20th percentile to the 60th percentile on national U.S. norm. The school principal attributes gains to strength based curriculum, problem solving, high academic expectations, and no 'drill and practice.' The DISCOVER Projects have been present at Pueblo Gardens since 1993. Additionally, Pueblo Gardens students received over 1400 hours of arts and integrated arts instruction in 1998-99 and similar instruction in subsequent years from ArtsBuild, a program that shares a focus with the DISCOVER curriculum model in that it is derived from Gardner's MI theory.

Byck Elementary School in Louisville, Kentucky demonstrated achievement gains on Kentucky Instructional Results Information System (KIRIS) and the Commonwealth Accountability Testing System (CATS) in classrooms in which DISCOVER Curriculum Model was implemented (Maker, 2001). KIRIS and CATS included assessments of reading, science, on-demand writing prompts, and writing portfolios. Significant

differences ($p < .021$; $p < .022$) on science scores for two years, and an improvement ($p < .063$) on reading scores during year two were found in the high or middle implementer as compared to the low implementer classroom. On-demand writing scores also were higher for two years in the middle implementer's classroom.

Conclusion

The DISCOVER Assessment and Curriculum Model is built on the theory of Multiple Intelligences, the theory of Successful Intelligence, and research on creativity and expertise to assess and develop giftedness in domains of knowledge. We have attempted to design or modify curriculum with purposeful emphases on domains of intelligence, and analytical, creative and practical abilities. Our purpose has been to align assessment and curriculum to match students' strengths to teaching or to match teaching to students' strengths.

The accomplishment of this purpose requires extensive training for both assessment observers and curriculum specialists. Indeed, our experience with assessment and curriculum development has taught us that without such extensive work the minimum can be learned and achieved albeit we still do research to find more practical and economic ways that help us overcome labor-intensive work.

References

- Almegta, N. (1997). Correlation of standardized math achievement, DISCOVER math worksheet, ability, and gender of American Indian students. *Unpublished manuscript*. The University of Arizona, Tucson.
- Baum, S., Owen, S., & Oreck, B. (1996). Talent beyond words: Identification of potential talent in dance and music in elementary students. *Gifted Child Quarterly*, 40, 93-101.
- Baum, S., Owen, S., & Oreck, B. (1997). Transferring individual self-regulation processes from arts to academics. *Arts Education Policy Review*, 98, 32-39.
- Bredenkamp, S., & Rosegrant, T. (1995). *Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children*. Vol. 1. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Caterall, J. S. (1995). *Different ways of knowing 1991-1994 National Longitudinal study report. Schools, communities, and the arts: A research compendium*. Morrison Institute for public policy, Arizona State University, Tempe.
- Ceci, S.J. (1990). *On intelligence: A bioecological treatise on intellectual development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chase, W. G., & Simon, H. A. (1973). Perception in chess. *Cognitive Psychology*, 1, 33-81.
- Chi, M.T.H., Feltovich, P.J., & Glaser, R. (1981). Categorization and representation of physics problems by experts and novices. *Cognitive Science*, 5, 121-152.
- Chi, M. T. H., Glaser, R., & Farr, M. J. (1988). *The nature of expertise*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- College Examination Board. (1993). *Profile of SAT and achievement tests taken, 1987-93*.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1992). Assessment in context: The alternative to standardized testing. In B. Gifford & M. O'Connor (Eds.), *Changing assessments: Alternative views of aptitude, achievement, and instruction*. (pp. 77-120). Boston, MA: Kluwer.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple Intelligences for the 21st century*. New York, NY: Basic Books.
- Getzels, J. & Csikszentmihalyi, M. (1967). Scientific creativity. *Science Journal*, 3(9), 80-84.
- Getzels, J. & Csikszentmihalyi, M. (1976). *The creative vision: A longitudinal study of problem finding in art*. New York: Wiley & Sons.
- Griffiths, S. E. (1997). *The comparative validity of assessments based on different theories for the purpose of identifying gifted ethnic minority students*. Unpublished doctoral dissertation. The University of Arizona, Tucson.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Larkin, J. H. (1983). The role of problem representation in physics. In D. Gentner & A. L. Stevens (Eds.), pp. 75-98. *Mental Models*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Maker, C.J. (1982a). *Curriculum development for the gifted*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Maker, C.J. (1982b). *Teaching models in education of the gifted*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Maker, C. J. (1993). Creativity, intelligence, and problem-solving: A definition and design for cross-cultural research and measurement related to giftedness. *Gifted Education International*, 9, 68-77.

- Maker, C. J. (1994). Authentic assessment of problem solving and giftedness in secondary school students. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 6, 19-26.
- Maker, C. J. (1996). Identification of gifted minority students: A national problem, needed changes and a promising solution. *Gifted Child Quarterly*, 40, 41-50.
- Maker, C. J. (1997). DISCOVER Problem-Solving Assessment. *Quest: the Journal of the Division of Research and Evaluation, National Association for Gifted Children*, 1, 3, 5, 7, 9.
- Maker, C.J. & Nielson, A.B. (1995). *Teaching/Learning models in education of the gifted*. (2nd ed.). Austin, TX: Pro-Ed.
- Maker, C. J. & King, M. A. (1996). *Nurturing giftedness in young children*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Maker, C. J., Rogers, J. A., Nielson, A. B., & Bauerle, P. (1996). Multiple Intelligences, problem solving, and diversity in the general classroom. *Journal for the Education of the Gifted*, 19(4), 437- 460.
- Nielson, A. B. (1994). Traditional identification: Elitist, racist, sexist? New evidence. *CAG Communicator: The Journal of the California Association for the Gifted*, 3, 18-19, 26-31.
- Powers, S. V. (2003). *Evaluation Report: Project LISTO*. Tucson, AZ: Creative Research Associates, Inc.
- Renzulli, J. (1978). What makes giftedness: Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184.
- Renzulli, J.S. (1986). *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Sak, U., & Maker, C.J. (2003a, August). *Assessing and Cultivating children's divergent and convergent thinking using the Problem Continuum*. Paper presented at the 15th World Conference for Gifted and Talented Children, Adelaide, South Australia.
- Sak, U., & Maker, C. J. (2003c, April). *The predictive validity of the DISCOVER Assessment: Problem solving abilities in intellectual domains*. Paper presented at the CEC 2003 Annual Convention and Expo, Seattle, WA.
- Sarouphim, K. (1999a). Discovering multiple intelligences through a performance-based assessment: Consistency with independent ratings. *Exceptional Children*, 2, pp.151-161.
- Sarouphim, K. (1999b). DISCOVER: A promising alternative assessment for the identification of gifted minorities. *Gifted Child Quarterly*, 4, 244-251.
- Sarouphim, K. (2000). Internal structure of DISCOVER: A performance-based assessment. *Journal for the Education of the Gifted*, 3, 314-327.
- Sarouphim, K. M. (2001). DISCOVER: Concurrent validity, gender differences, and identification of minority students. *Gifted Child Quarterly*, 2, 130-138.
- Sarouphim, K. M. (2002). DISCOVER in high school: Identifying gifted Hispanic and Native American students. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 1, 30-38.
- Schiever, S., & Maker, C.J. (1991). Enrichment and acceleration: An overview and new directions. In N. Colangelo., & G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education*. (pp. 99-110). Boston: Allyn & Bacon.
- Schiever, S., & Maker, C.J. (1997). Enrichment and acceleration: An overview and new directions. In N. Colangelo., & G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education*. (pp. 113-125). 2nd ed. Boston: Allyn & Bacon.
- Shonebaum, J. A. (1997). *Assessing multiple intelligences of children who are deaf with DISCOVER process and the use of American Sign Language*. Unpublished masters thesis. The University of Arizona, Tucson.
- Spearman, C. (1927). *The abilities of man: Their nature and measurement*. New York: Macmillan.
- Sternberg, R.J. (1984). *The Triarchic mind: A new theory of human intelligence*. New York, NY: Penguin Books.
- Sternberg, R.J. (1986). *Conceptions of giftedness*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (1997). What does it mean to be smart? *Educational Leadership*, 54, 20-24.
- Sternberg, R. J. (1999). Intelligence as developing expertise. *Contemporary educational Psychology*, 24, 259-375.
- Sternberg, R.J., & Grigorenko, E.L. (2002). *Dynamic testing: The nature and measurement of learning potential*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J., Lautrey, J., & Lubart, T.I. (2003). *Models of intelligence*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Stevens, B. (2000). *Relationship between the DISCOVER Assessment and Wechsler Intelligence Scale as identifiers of gifted children*. Unpublished master's thesis. The University of Arizona, Tucson.
- Torrance, E. P. (1972). Predictive validity of the Torrance Test of Creative Thinking. *Journal of Creative Behavior*, 6, 52-57.
- Vantassel-Baska, Johnson, and Avery (2002). Using performance tasks in the identification of economically disadvantaged and minority gifted learners: Findings from Project STAR. *Gifted Child Quarterly*, 46, 110-123.

META-ANALYSIS

Gulsah Basol GOCMEN

ABSTRACT Meta-analysis is a way of doing systematic literature review through the use of statistical methods. Through this paper, it is expected to get the readers acquainted with meta-analysis and to encourage them to integrate the method into their own research whenever an effect size can be calculated from a study. After reading this paper, the reader should be able to read and understand a meta-analysis study, calculate an effect size and be able to interpret the results of a meta-analysis study.

Keywords: Meta-analysis, quantitative research methods, effect size

ÖZ Meta analiz istatistiksel metotların kullanımı yoluyla sistematik kaynak taraması yapma yoludur. Bu makale yoluyla okuyucuları meta- analiz konusunda bilgilendirmek ve bir etki degeri hesaplamak mümkün olduğunda bu metodu kendi araştırmalarında kullanmaya özendirme amaçlanmıştır. Bu makaleyi okuduktan sonra, okuyucu bir meta-analiz çalışmasını okuyabilmeli, etki değerini hesaplayabilmeli, ve bir meta-analiz çalışmasının sonuçlarını yorumlayabilmelidir.

Anahtar Sözcükler Meta-analiz, niteliksel araştırma metodları, etki degeri

Introduction

In this paper, meta-analysis is explained as a method of systematic literature review. The more accumulated science gets, it becomes more challenging, yet essential to absorb what has been done so far. It is the responsibility of the researcher to search and expose the known part of the phenomenon in order to get a better view. This is possible as means of an effective literature review. Otherwise, unavoidable repetition would slow down the process of taking the knowledge further.

We might not know that Sumerians were the ones invented the wheel, however this does not prevent us from using it. Humanity is more interested in the efficiency of the result rather than the reason or the history of it. This might be the case for common people, but not for the researcher for the reason that the researcher must have a greater agenda in his/her mind. The scientists are expected to add to what is already known, explain it more thoroughly and comprehensively, and create something original with an effective task in mind. To be able to do that, first thing they need to do is reveal what is already known on the topic of interest. Through literature review, most of the questions above find an answer. There are some topics that are almost over studied by many researchers in different areas of science and if we have to do a comprehensive narrative literature review, it might take us many days and nights to complete it and the product might be hundreds of pages long. The problem is how can it be possible for anybody to digest such a heavy meal. As the researchers, aren't we supposed to produce a concise and comprehensive literature review? Or are we doing it just because it is customary to have a literature review?

Meta-Analysis

Meta-analysis is a way of doing the literature review in a more systematic way, which gives an opportunity to explore the subject matter more thoroughly and comprehensively. In a meta-analysis, the researcher compares outcomes across studies that use quantitative methods. The goal is to summarize the findings and characteristics of a group of different studies.

In order to compare these studies, the findings from each study need to be expressed as standard scores. Effect size is a standard measure of an effect in an experiment. Effect size can be expressed as the common currency of a meta-analysis study. Although, standardization of scores from different sources was practiced before, Cohen was the first to introduce the term "effect size" to the literature. Cohen's d is expressed as the difference between the means, $M1 - M2$, divided by standard deviation, σ , of either group (Cohen, 1988).

The term "meta-analysis" is first used in 1976 by Gene Glass to refer to a philosophy, not a statistical technique. Glass pointed out that it was possible to use the effect size as the measure overall effectiveness of a treatment effect. Others, Cooper (1984), Hunter and Smith (1990), and Rosenthal (1991), followed Glass by publishing books about meta-analysis with their own correction formulas; by 1990 meta-analysis became a widely accepted research tool. Glass, McGraw & Smith, (1981) suggested that literature review should be as systematic as primary research and meta-analysis should interpret the results of individual studies in the context of distribution of findings, partially determined by study characteristics and partially random. Meta-analysis is a collection of systematic techniques for resolving apparent contradictions in research findings. Basically, meta-analysis helps researchers to translate results from different studies to a common metric and statistically explore relations between study characteristics and findings.

It is important to decide which sets of results from different studies can be combined. Meta-analysis should use explicit and objective criteria for inclusion or rejection of studies. Just as in drawing any sample from a population, a special care should be given when a meta-analyst select his/her study sample. Homogeneity of the studies is one of the concerns of a meta-analyst. Studies exactly matching the research's purpose should be selected. Though heterogeneity is an unavoidable fact, at least with careful consideration, studies from diverse populations can be excluded. "Mixing oranges and apples" is a term to draw attention to the treat of comparing things that measure different things. If the researcher wants to make a generalization concerning apples, all the subjects in his study must be apples. Since the meta-analyst is the one deciding which studies to include or exclude, the resulting treatment effect might as well be the product of the effect coming from "mixing oranges and apples" if a careful selection criteria is not applied. As another difficulty, in some articles, researchers include a verbal explanation of the results rather than the statistical test results. The loss of important information makes it hard or sometimes impossible to calculate an effect size. Inefficiencies like this might reduce the sample of the study.

The validity of meta-analysis depends on the quality of the systematic review on which it is based. A well-done meta-analysis covers all the relevant studies either published or non-published against "the file drawer problem". Since most of the published studies report a positive effect of treatment, if only published work is included in a meta-analysis study, this may affect the results. Studies with an apparent methodological fault should not be included in a meta-analysis because they would bias the results.

Steps by Step Meta-Analysis

Bangert-Drowns, Kulik & Kulik (1991) suggested the following steps to conduct a methodologically sound meta-analysis study. These are:

1. Defining the purpose of the review: Organizing frameworks can be practical or theoretical questions of varying scope: These need to be clear enough to guide study selection and data collection;

2. Sample selection: The researcher applies specified procedures for locating studies that meet specified criteria for inclusion;
3. Collecting data: There are two steps to do so. First, studies are collected accordingly to the study objectives. Second, all related studies are included through the use of checks on threat to validity;
4. Converting study outcomes to a common metric: This common metric is called effect size, typical metric in educational research. Effect size is calculated by taking the standardized difference between treatment and control group means;
5. Finally, statistical procedures are applied to investigate relations among study characteristics and findings (Bangert-Drowns et al., 1991).

In a more theoretical way:

1. Researcher calculates the desired descriptive statistic for each study available, and averages that statistic across studies;
2. The variance of the statistic is calculated across studies;
3. The variance needs to be corrected by subtracting the amount due to sampling error;
4. Then the mean and variance is corrected for study artifacts other than sampling error;
5. Finally, if the mean is more than two standard deviations larger than zero, then it is reasonable to conclude that the relationship considered is always positive.

The Main Formulas Used in a Meta-Analysis Study

The formulas that make a meta-analysis study possible are illustrated below for the readers, who are interested in applying the method into their own literature reviews.

In order to conduct a meta-analysis on a topic, effect sizes need to be calculated for each study. For the studies with more than one comparison groups, this can be one effect size for per comparison group for each level of the grouping variable. Effect size is a way of quantifying the difference between the experimental and control groups. It is denoted by symbol "d" which is a standard mean difference between the experimental and control groups divided by a pooled standard deviation. Cohen (1988) defined effect sizes as "small, $d = .2$," "medium, $d = .5$," and "large, $d = .8$," stating cautiously that "there is a certain risk inherent in offering conventional operational definitions for those terms for use in power analysis in as diverse a field of inquiry as behavioral science" (p. 25).

The basic formula of "g" statistics, Glass's approach is:

$$g = \frac{\text{Mean of experimental group} - \text{Mean of control group}}{\text{Standard deviation of control group}}$$

This formula is found biased with small sample sizes; Hedges and Olkin (1985) suggested another effect size estimation formula. This formula has pooled within-group standard deviation instead of standard deviation of control group in the denominator. It has an advantage because this formula has less sampling error than the control group standard deviation under the condition of equal sample size (Hunter & Schmidt, 1990; Cooper & Hedges, 1994).

There are several approaches to calculate an effect size, however, in this paper, Hedges and Olkin (1985)'s d formulas are illustrated since they are corrected against the small sample size threat. Hedges' d is derived from Hedges' g , also known as Hunter and Schmidt's d , with a simple correction against the effect of small sample sizes on the estimated effect size measure.

$$g = \frac{\bar{X}_e - \bar{X}_c}{S_p}$$

Hedges & Olkin, (1985).

\bar{X}_e = mean for the experimental group,

\bar{X}_c = mean for the control group,

S_p = the pooled standard deviation of the two groups.

The corresponding formula for the pooled variance is:

$$S_p^2 = \frac{(N_e - 1)S_e^2 + (N_c - 1)S_c^2}{(N_e - 1) + (N_c - 1)}$$

The square root of this equation gives the pooled standard deviation.

$$S_{\text{pooled}} = \sqrt{\frac{(N_e - 1)S_e^2 + (N_c - 1)S_c^2}{(N_e - 1) + (N_c - 1)}}$$

Hedges & Olkin, (1985).

The sample sizes of the experimental and control group are needed to calculate the pooled variance and standard deviation and also for the inverse of an effect size variance (Hedges, 1981). For the studies that fail to report the sample sizes in experimental and control groups, the sample size is going to be derived from N or DF values (Lipsey & Wilson, 2001). For example, if N is reported, the missing sample size information for experimental and control group can be estimated by dividing N by 2.

Although Hedges' g takes into account the fact that the sampling variances for the experimental and control group are not always equal, it is biased by small sample sizes, defined as less than 20. The following conversion formula is used to overcome this problem.

$$\text{Hedges' } d = \left[1 - \frac{3}{4N - 9} \right] \text{Hedges' } g$$

Hedges, (1981).

In those cases where the standard deviation and the means of the separate groups are not reported in the studies, effect size is calculated for reported values of t, or F, or for r statistics. The conversion formulas of these statistics to Cohen's d effect size estimates are:

The conversion of t statistic to Cohen's d:

$$d = \frac{2t}{\sqrt{DF}}$$

DF = $N_e + N_c - 2$

Rosenthal, (1991).

As suggested by Rosenthal (1991), a paired t-test result is going to be used when it is reported since it takes into account the correlation between the scores. The paired t-test is found to be larger than a between groups t-test.

The conversion formula of F statistic to Cohen's d:

$$d = \frac{2\sqrt{F}}{\sqrt{DF}}$$

DF= DF error

The conversion formula of r statistic to Cohen's d:

$$d = \frac{2r}{\sqrt{1-r^2}}$$

Rosenthal, (1991).

In order to have a uniform effect size over the studies, after the conversions of t, F, and r values are completed, Cohen's d needs to be converted to Hedges' d. However, there is not any direct conversion formula to make this possible. In order to have the same kind of effect size estimate among the studies, Hedges' g effect sizes that are converted from Cohen's d's are reconverted to Hedges' d. These conversion formulas are as follows:

$$\text{Hedges' g} = \frac{\text{Cohens' d}}{\sqrt{\frac{(N_e + N_c)}{DF}}}$$

DF= N-1

Cooper & Hedges, (1994).

So far, the data are converted to a common statistic, which is Hedges' d. Lipsey and Wilson (2001) report that adjusting individual effect sizes for bias, artifact, and error is appropriate prior to any further statistical analysis. Hunter and Schmidt (1990) provide procedures that can be applied in order to make corrections for low reliability and range departures, and error variance in test measures. However, there is rarely enough information reported in a study to use the full Hunter and Schmidt technique (Field, 2001). Hunter and Schmidt recommend some alternatives in case of missing data, such as the use of reliability of a measure from a similar study that the same measurement device is used. In the current analysis, although the majority of studies used standardized tests, in many of these studies, the reliability is not reported. There are also many studies that use tests developed by teacher or experimenter and no information is provided regarding the reliability of these measures. Due to the lack of necessary information, reliability of the measures, sample size per group, standard deviations and the complexity of the analyses, these corrections are rarely applied.

Meta analysis also requires us to know the variance for each effect size. Variance of Hedges' d is found from:

$$v_d = \frac{N_c + N_e}{N_c N_e} + \frac{d^2}{2(N_c + N_e)}$$

Rosenberg, Adams, & Gurevitch (2000).

The formulas given so far can be carried out by hand or with the help of SPSS (Statistical Package of Social Sciences). So far, we can find out the mean effect sizes per study and their variances. However, the task of comparing different set of studies gets extremely complex as the number of comparison groups and the number of independent variables increases. To carry out more complex tasks, SAS can be used if the researcher does not mind to write his/her own program. There are also some commercially available statistical software packages, specifically designed to perform meta-analysis.

Through the use of meta-analysis programs, the researcher tests whether the effect sizes are homogeneous between the levels of each independent variable. The homogeneity of

the effect sizes across studies for each independent variable is calculated through the use of Q statistics. A significant Q test means the variability across the effect sizes is greater than is expected from subject-level sampling error alone. The meta-analyst must decide to use either the fixed and random effects model for further analysis. According to Lipsey & Wilson, a random-effects model fits better in the case of heterogeneous effect sizes (Lipsey & Wilson, 2001). The random effect model is also strongly advocated by Hunter and Schmidt. In a random-effects model, the total variability, Q_{Total} , is divided into two portions that explained by categorical variable (Q_{Bet}) and the residual or remaining portion (Q_{Wi}). A significant Q_{Bet} means that the mean effect sizes differ by more than sampling error alone. If the Q_{Wi} is not significant that means the categorical variable represented in Q_{Bet} is sufficient enough to account for the excess variability in the effect size distribution (Lipsey & Wilson, 2001, p.136).

These statistical methods are analogous to those in analysis of variance. In ANOVA, the total variation is proportioned into two components: the variance explained by the model (groups), and the residual error variance (Rosenberg, Adams, & Gurevitch, 2000). An F- test statistic, the ratio of model variance to error variance, is used to test the difference among the groups. Total variance and its components for ANOVA and for the Q statistic in meta-analysis can be written as follows:

For ANOVA:

$$SS_T = SS_{Model} + SS_{Error}$$

For meta-analysis:

$$Q_{Total} = Q_{Model} + Q_{Error}$$

(Rosenberg, Adams, & Gurevitch, 2000).

Q_{Model} corresponds to Q_{Bet} , variance between the categories, and Q_{Error} corresponds to Q_{Wi} , sampling error within the categories.

Through the use of categorical variables, the researcher intends to explain the excess variability across effect sizes. In a meta-analysis study, each independent variable serves as a categorical variable and according to the random-effects model their role in explaining the variability across effect sizes is analyzed in categorical data structure.

Conclusions

Meta-analysis offers a way to do a literature review in a systematic way. Although, the method itself is not as well known as the t-test or f-test, it drives the results of these tests from many studies in order to discover whether there is a treatment effect across the studies. Therefore it is not as complex of a method as it sounds. The researchers who have effective search sources can easily apply the method to their own literature reviews. Meta-analysis is not only effective in defining the average treatment effect across the studies, it also helps the future researchers, designing their own studies. A well-done meta-analysis systematically summarizes the designs of former studies and also demonstrates which categorical variables moderate the treatment effect.

References

- Bangert-Drowns, R. L., Kulik, J. A., & Kulik, C-L. C. (1991). Effects of frequent classroom testing. *Journal of Educational Research*, 85(2), 89-99.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cooper, H. M. (1984). *The integrative research review: A social science approach*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Cooper, H. M., & Hedges, L. V.(Eds.). (1994). *The handbook of research synthesis*, NY: Russell Sage Foundation.
- Field, A. P. (2001). Meta-analysis of correlation coefficients: A Monte Carlo comparison of fixed- and random-effects methods. *Psychological Methods*, 6(2), 161-180.
- Glass, G.V, McGraw, B., & Smith, M. L. (1981). *Meta-analysis in social research*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hedges, L. V., & Olkin, I. (1985). *Statistical methods for meta-analysis*. San Diego, CA: Academic Press Inc.
- Hunter, J. E., & Schmidt, F. (1990). *Methods of meta-analysis*. Newbury Park, CA: Sage.
- Lipsey, M. W., & Wilson, D. B. (2001). *Practical meta-analysis*. Applied social research methods series, 49. London, New Delhi: Sage.
- Rosenberg, M. S., Adams, D. C., & Gurevitch, J. (2000). *Meta Win: Statistical software for meta-analysis*. Sunderland, MA: Sinauer Associates.
- Rosenthal, R. (1991). *Meta-analytic procedures for social research*. Beverly Hills, CA: Sage.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN KARAR VERMEDE ÖZ SAYGI KARAR VERME STİLLERİ ve PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

INVESTIGATION OF THE RELATION BETWEEN DECISION MAKING SELF-ESTEEM, DECISION MAKING STYLE AND PROBLEM SOLVING SKILLS OF UNIVERSITY STUDENTS.

M. Engin DENİZ*

ÖZ

Bu araştırma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada, Melbourne Karar Verme Ölçeği I-II (MKVÖ I-II)'nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırmaya katılan toplam öğrenci sayısı 154'dür (60 kız ve 94 erkek). Araştırma sonucu elde edilen bulgular, MKVÖ I-II'nin yüksek düzeyde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Araştırmanın ikinci aşamasında, üniversite öğrencilerinin karar vermede öz-saygı, karar verme stilleri ve problem çözme becerileri arasında ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmaya yer verilmiştir. Araştırma örneklemini toplam 454 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 193'ü kız ve 261'i erkek olup, öğrencilerin yaş ortalaması 20,25 (Ss 1,84) dir. Üniversite öğrencilerinin karar vermede öz-saygı, karar verme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin analizi Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı tekniği ile yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre, karar vermede öz-saygı, karar verme stillerinden erteleyici, dikkatli, panik, kaçınan karar verme ile problem çözme envanteri alt ölçekleri ve toplam puan arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Karar vermede öz-saygı, karar verme stilleri, problem çözme becerisi.

ABSTRACT This research is implemented in two stages. First, validity and reliability of Melbourne Decision Making Questionnaire (MDMQI-II) has been implemented. Participants were 154 (60 female and 94 male) university students. Result showed that MDMQ I-II was a highly valid and reliable measurement device. Second, the relationship between self-esteem in decision making, decision making style and problem solving skills were sought. Participants were 454 students (193 female and 261 male). The analysis of the relationships among decision making self-esteem, decision making style and problem solving skill of university students was done by using Pearson Moment Multiplication Correlation Coefficient. Results showed that there was a significant relationship between decision making self-esteem, procrastination, vigilance, hypervigilance, buckpassing decision in decision making style and problem solving inventory sub-scale and total point.

Keywords: Decision making self-esteem, decision making style, problem solving skill

Giriş

Bireyler günlük yaşantılarında pek çok sorunla karşılaşır. Bu sorunlar günümüzde daha da karmaşıklaşmıştır. Öğrencilerinde arkadaş ilişkileri, dersleri, barınma ve ekonomik zorluklar gibi bazı konularla baş etmesi gerekmektedir. Dolayısıyla etkili

problem çözüme ve karar verme becerilerine sahip olması problemlerinin üstesinden gelebilmesi açısından önemlidir.

Bireysel farklılıklar karar verme davranışı üzerinde etkilidir. Çok seçenekli kararlar bireyler açısından daha fazla güçlük ortaya çıkarmaktadır. Bu durum bireyde strese yol açar. Aynı zamanda bu karar karmaşıklığı bireyi karar vermede olumsuz etkiler (Shiloh, Koren ve Zakay, 2001). Bireysel farklılıkların yanında, kültürlerin farklı değer yargıları, toplumsal özellikleri ve tutumları da karar verme ve problem çözüme davranışı üzerinde etkili olabilir (Yı ve Park, 2003). Ancak, temel bazı ihtiyaçlar dikkate alındığında karar verme aktivitelerinin evrensel bir süreç olup, kullanılan stratejiler farklılık gösterebilir (Mann ve Diğ., 1998).

Problem çözüme ve karar verme her ikisi de, kişinin çok sayıda eylem alternatifi belirlediği, değerlendirdiği ve bu alternatiflerden birisini uygulamak için seçtiği karmaşık bir aşamalar bütünü olarak tanımlanır. Karar almanın tanımında, bu aşamanın, bir kişinin bilgi edinme yoluna rehberlik eden stratejilerin kullanımından etkilendiği düşünülür. Bu stratejiler kişinin karar verme stilinde gözlenebilir. Karar verme stili; bir karar alma durumunda bir kişinin yaklaşım, tepki ve eylemlerde bulunduğu duruma denir (Phillips, Paziienza ve Ferrin, 1984). Kuzgun (1992)'ye göre de karar verme bir ihtiyacı gidereceği düşünülen bir objeye götüreceği birden fazla yol olduğu zaman, yaşanan sıkıntıyı giderici bir yöneliş olarak tanımlanabilir.

Kneeland (2001), yararlı ya da etkin bir karar verebilmek için zamanlama ve sürecin doğru uygulanması gerektiğini belirtmektedir. Adair (2000)'de karar verme sürecinde öncelikle problemin (amacın) ortaya konulması gerektiğini vurgulamaktadır. Karar verme sürecindeki son adım ise verilen kararların uygulanması ve sonuçların değerlendirilmesidir.

Kişinin bir çok seçenek arasından birine yönelmesi bilişsel bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Etkili ve sağlıklı karar vermek için bu bilişsel süreçlerin işleme si gerekmektedir (Eldeleklioğlu, 1996). Karar vermeden önce seçenekler çok iyi değerlendirilmelidir. Bu nedenle, genellikle karar verme bir problem olarak karşımıza çıkar. Bir bakıma bir problemi çözmek için de ne yapacağımıza karar vermek zorundayız. Bu yüzden problem çözüme süreci de karar verme sürecine benzerdir (Yeşilyaprak, 2003).

Problem çözüme davranışı duruma ve zamana göre değişmektedir. Davranış, problemden probleme ve bireyden bireye farklılık gösterse bile, problem çözüme işleminin kesinleşmiş ve oldukça ortak gibi görünen bazı genel temel yönleri bulunmaktadır. Problem çözüme basamakları sırasıyla burada verilmiştir (Bingham, 1998): 1. Problemi tanımak ve onunla uğraşmak ihtiyacını duymak, 2. Problemi açıklamaya, niteliğini, alanını tanımaya çalışmak, 3. Problemlerle ilgili veri ve bilgileri toplamak, 4. Problemin özünü en uygun düşecek verileri seçmek ve düzenlemek, 5. Toplanmış verilerin ve problemle ilgili bilgilerin ışığı altında çeşitli muhtemel çözüm yollarını tespit etmek, 6. Çözüm şekillerini değerlendirmek ve duruma uygun olanlar arasından en iyisini seçmek, 7. Kararlaştırılan çözüm yolunu uygulamak, 8. Kullanılan problem çözüme yöntemini değerlendirmek.

Problem çözüme aşamaları incelendiğinde eyleme yönelik olarak oluşturulan seçeneklerden birini seçme süreci olarak tanımlanan karar verme aşaması, problem çözüme işleminin en önemli aşamasını oluşturmaktadır (D'Zurilla ve Goldfried, 1971; Akt: Taylan, 1990).

Karar verme ve problem çözme kompleks bir süreç olarak nitelendirilmektedir. Bu kompleks süreç, kişinin kendisi ve seçenekler hakkında bilgiyi elde etme ve bunları işleme yolunu biçimlendiren bazı stratejilerin kullanılması ile oluşan bir süreç olarak düşünülmektedir. Karar stratejisi, bireyin bir karar verme sorununa yaklaşımını ve karar verirken izlenen yöntemleri içerir (Kuzgun, 2000, s.156).

İnsanların sürekli beklenti ve yeni arayışlar içerisinde bulunması, onları karar vermede izlediği stratejileri kullanma konusunda güç durumda bırakmaktadır. Üniversite öğrencilerinin karar verme stilleri ve problem çözme becerileri hakkında bilgi sahibi olunması ve aralarındaki ilişkinin belirlenmesi, uygulanacak psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde nelere dikkat edilmesi gerektiği açısından önemli olmaktadır .

Bu amaçla, karar verme stillerini belirlemek amacıyla, ülkemizde bazı ölçekler geliştirilmiştir; Kuzgun (1992) Karar Stratejileri Ölçeği, Bacanlı (2000) Kararsızlık Ölçeği, Güçray (1998) Karar Verme Davranışları Ölçeği. Güçray (1998)'in geçerlik ve güvenilirliğini yaptığı Karar Verme Davranışları Ölçeği, Flinders Karar Verme Ölçeği I-II temelli, karar vermede stres ve karar vermede farklı bazı stratejileri belirlemeyi amaçlayan 40 maddeden oluşan bir ölçektir. Bunun yanında ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Lise öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Bu çalışmada Türkçe'ye uyarlama çalışmaları yapılan Karar Vermede Öz-Saygı ve Karar Verme Stilleri ölçeği de Flinders Karar Verme Ölçeği I-II temellidir. Ancak ölçek Mann ve Diğ. (1997) tarafından yeniden revize edilerek kültürler arası araştırmalar için uygun bir ölçek haline getirilmiştir. Türk üniversite öğrencilerinin karar verme stillerinin belirlenmesi ve diğer ülke öğrencileriyle yapılacak karşılaştırmalı çalışmalar açısından, ölçeğin üniversite öğrencileri üzerinde uyarlama çalışmaları yapılmıştır.

Bu araştırmanın iki amacı vardır. Bu amaçlar iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada, Melbourne Karar Verme Ölçeği I-II'nin Türkçe'ye uyarlama çalışmalarını yaparak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olup olmadığını belirlemektir. İkinci aşamada ise, karar vermede öz-saygı ve karar verme stilleri ile problem çözme becerileri arasında bir ilişki var mıdır? Sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem

I. Aşama

Bu aşamada Melbourne Karar Verme Ölçeği I-II'nin (Melbourne Decision Making Questionary I-II) Türkçe'ye uyarlama çalışmaları yapılmıştır. Ölçek, Mann ve Diğ. (1998) tarafından kültürler arası bir araştırma için kullanılmıştır .

Örnekleme

Melbourne Karar Verme Ölçeği I-II (MKVÖ I-II)'nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları 2002-2003 öğretim yılında S.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi Bilgisayar Sistemleri Öğretmenliği ve Otomotiv Öğretmenliği ikinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırmaya katılan toplam öğrenci sayısı 154'dür (60 kız ve 94 erkek).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmak için Melbourne Karar Verme Ölçeği I-II kullanılmıştır. Benzer ölçek geçerliliği ise Kuzgun (1992) tarafından geliştirilen Karar Stratejileri Ölçeği ile yapılmıştır. Melbourne Karar Verme Ölçeği I-II; Mann ve Diğ. (1997) tarafından, Flinders Karar Verme Ölçeği I-II temel olarak hazırlanmıştır. Mann ve Diğ. (1998)'de altı ülkeyi kapsayan kültürler arası bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin karar vermede öz-saygı ve karar verme stillerini karşılaştırmak amacıyla MKVÖ I-II'yi kullanmıştır.

MKVÖ I: Karar vermede öz-saygıyı (kendine güven) belirlemeyi amaçlayan bir ölçektir. Altı maddeden oluşmakta ve üç madde tersi puanlanmaktadır. Puanlama maddelere verilen "Doğru yanıtı 2 puan, Bazen Doğru yanıtı 1 puan, Doğru Değil yanıtı 0" puan şeklinde yapılmaktadır. Ölçekten alınabilecek maksimum puan 12'dir. Yüksek puanlar karar vermede öz-saygının yüksek olduğunun göstergesidir. Altı ülke için (ABD, Avustralya, Yeni Zelanda, Japonya, Hong Kong, Tayvan) ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .74 olarak bulunmuştur (Mann ve Diğ.,1998).

MKVÖ II: 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçek karar verme stillerini ölçmektedir. Dört alt ölçeği bulunmaktadır. Bunlar; dikkatli (6 madde), kaçınan (6 madde), erteleyici (5 madde) ve panik (5 madde) karar verme stilleri. Bu ölçekte MKVÖ I gibi yanıtlanmaktadır. Puanların yüksekliği ilgili karar verme stiline kullanıldığına işaret etmektedir. Alt ölçeklerin özellikleri aşağıda açıklanmıştır (Mann ve Diğ. 1998):

Dikkatli Karar Verme Stili: Birey karar vermeden önce özenle ilgili bilgiyi arar ve alternatifleri dikkatlice değerlendirdikten sonra seçim yapar.

Kaçınan Karar Verme Stili: Birey karar vermekten kaçınır, kararları başkalarına bırakma eğilimindedir. Böylece sorumluluğu bir başkasına devrederek karar vermekten kurtulmaya çalışır.

Erteleyici Karar Verme Stili: Kararı sürekli erteleme, geciktirme ve sürüncemede bırakma söz konusudur. Karar geçerli bir neden olmaksızın sürekli ertelenir.

Panik Karar Verme Stili: Bireyler bir karar durumuyla karşı karşıya kaldıklarında kendilerini zaman baskısı altında hissederler. Bunun sonucu olarak, düşüncesiz davranışlar sergileyip acele çözümlere ulaşma eğilimindedirler.

Altı ülkeden alınan örnekleme Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla; dikkatli .80, kaçınan .87, erteleyici .81 ve panik karar verme .74 olarak bulunmuştur (Mann ve Diğ. 1998).

Karar Stratejileri Ölçeği: Karar Stratejileri Ölçeği Kuzgun (1992) tarafından geliştirilmiştir. Karar stratejileri Ölçeği birbirinden bağımsız dört alt ölçekten oluşan (Bağımsız, Mantıklı, Kararsız ve İçtepisel) toplam 40 maddelik bir ölçektir.

İşlem

MKVÖ I-II'nin Türkçe formu S.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi Bilgisayar Sistemleri Öğretmenliği ve Otomotiv Öğretmenliği ikinci sınıf öğrencilerine araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Güvenilirlik için testin tekrarı yöntemi ve İç tutarlılık (cronbach alpha) hesaplanmıştır. Geçerlilik için MKVÖ I-II ile Karar Stratejileri Ölçeği (Kuzgun, 1992) arasındaki korelasyon hesaplamaları yapılmıştır.

II. Aşama

Araştırmanın ikinci aşamasında, Türkçe'ye uyarılama çalışmaları yapılan Melbourne Karar Verme Ölçeği I-II (MKVÖ I-II) kullanılarak, üniversite öğrencilerinin karar vermede öz-saygı, karar verme stilleri ve problem çözüme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmaya yer verilmiştir.

Örnekleme

Araştırma genel tarama modelindedir. Araştırmanın örnekleme, 2003-2004 öğretim yılı güz döneminde, Selçuk Üniversitesinin farklı fakültelerinde (Eğitim, Teknik Eğitim, Mühendislik-Mimarlık, Hukuk Fakültesi) öğrenim görmekte olan birinci sınıf (n=248) ve dördüncü sınıf (n=206) öğrencileri arasından tesadüfi küme örnekleme yoluyla seçilen öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırma kapsamına alınan toplam 454 öğrencinin 193'ü kız ve 261'i erkek olup, öğrencilerin yaş ortalaması 20,25 (Ss 1,84) dir.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin karar vermede öz-saygı ve karar verme stillerini belirlemede Türkçe'ye uyarlanan MKVÖ I-II kullanılmıştır. Öğrencilerin problem çözme becerileri, Problem Çözme Envanteri (N. Şahin, N.H. Şahin ve P.P. Heppner, 1993) kullanılarak bulunmuştur. Ayrıca araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi formu ölçeklerle birlikte öğrencilere verilmiştir.

Problem Çözme Envanteri: Problem çözme envanteri (PÇE) Heppner ve Petersen tarafından geliştirilmiş, Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Problem Çözme Envanteri, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendisini algılayışını ölçen, kendini değerlendirme türü bir ölçektir. Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını gösterir. PÇE 6 alt ölçekten oluşmaktadır; Aceleci Yaklaşım, Düşünen Yaklaşım, Kaçınan Yaklaşım, Değerlendirici Yaklaşım, Kendine Güvenli Yaklaşım ve Planlı Yaklaşım (Savaşır ve Şahin, 1997).

İşlem

Üniversite öğrencilerinin karar vermede öz-saygı, karar verme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin analizi Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı tekniği ile yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde ilk önce MKVÖ I-II'nin Türkçe'ye uyarlama çalışmaları sonucunda elde edilen bulgulara, daha sonra ise karar vermede öz-saygı ve karar verme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik yapılan çalışma sonuçlarına yer verilmiştir.

I. Aşama

MKVÖ I-II'nin Türkçe'ye uyarlanması için yapılan güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları aşağıda özetlenmektedir.

MKVÖ I-II'nin Güvenilirlik Çalışmaları

MKVÖ I-II'nin güvenilirliği testin tekrarı ve iç tutarlık yöntemleriyle ayrı ayrı hesaplanmıştır. Bu amaçla 2002-2003 öğretim yılında S.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi Bilgisayar Sistemleri Öğretmenliği ve Otomotiv Öğretmenliği bölümlerinden seçilen 56 öğrenciye üç hafta arayla iki kez uygulama yapılmıştır.

Testin tekrarı yöntemi: MKVÖ I-II 56 üniversite öğrencisine üç hafta ara ile iki kez uygulanmıştır. Testin tekrarı yöntemi ile alt ölçeklerden elde edilen güvenilirlik katsayıları $r = .68$ ile $r = .87$ arasında değişmektedir. Sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

MKVÖ I-II'nin Testin Tekrarı Güvenilirlik Katsayıları

Alt ölçekler		r
MKVÖ I	Karar vermede Öz-saygı	.85
MKVÖ II	Dikkatli	.83
	Kaçınan	.87
	Erteleyici	.68
	Panik	.84

Tablo 2

MKVÖ I-II'nin Cronbach Alpha Yöntemi ile Hesaplanan İç Tutarlılık Katsayıları

Alt ölçekler		İç tutarlılık katsayısı
MKVÖ I	Karar vermede Öz-saygı	.72
MKVÖ II	Dikkatli	.80
	Kaçıngan	.78
	Erteleyici	.65
	Panik	.71

Ölçeğin İç Tutarlılığın Hesaplanması: İç tutarlılığın hesaplanmasında madde analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda ölçeklerde yer alan toplam 28 maddenin, 26'sının madde toplam korelasyonları .33'ün üstünde; diğer 2 maddenin madde toplam korelasyonu ise .26 ve .27 bulunmuştur. Madde yükleri istatistiksel olarak yeterli düzeyde olduğu anlaşılmıştır. 154 üniversite öğrencisine uygulanan MKVÖ I-II'nin iç tutarlılık katsayıları $\text{Alpha} = .65$ ile $\text{Alpha} = .80$ arasında değişmektedir. MKVÖ I-II'nin alt ölçeklerine ilişkin iç tutarlılık katsayıları Tablo 2'de verilmiştir. Sonuçlar MKVÖ I-II'nin yeterli güvenilirlik katsayılarına sahip olduğunu göstermektedir.

MKVÖ I-II'nin Geçerlilik Çalışmaları

MKVÖ I-II'nin geçerlilik çalışmaları kapsam geçerliliği ve benzer ölçekler geçerliliği yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Kapsam Geçerliliği: Uzman kanısına başvuruyla gerçekleştirilmiştir. Alanda uzman olarak çalışan kişiler MKVÖ I-II'yi incelemeleri sonucunda ölçek maddelerinin içeriği ve niteliğinin ilgili alt ölçekleri ölçebilecek nitelikte olduğunu belirtmişlerdir.

Benzer Ölçekler Geçerliliği: Benzer ölçekler geçerliliği Kuzgun (1992) tarafından geliştirilen Karar Stratejileri Ölçeği ile yapılmıştır. Öğrencilere MKVÖ I-II ve Karar Stratejileri Ölçeği birlikte uygulanmıştır. MKVÖ I-II'nin alt ölçekleri ile KSÖ'nin alt ölçekleri arasındaki korelasyon katsayıları $r = .15$ ile $r = .71$ arasında değişmektedir. MKVÖ I-II'nin alt ölçekleri ile Karar Stratejileri Ölçeğinin (KSÖ) alt ölçekleri arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 3'de verilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde MKVÖ I-II ile KSÖ arasındaki 0.01 ve 0.05 düzeylerinde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar MKVÖ I-II'nin yüksek düzeyde geçerli olduğunu göstermektedir.

II. Aşama:

Araştırmanın bu aşamasında karar vermede öz-saygı ve karar verme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde, karar vermede öz-saygı puanları ile problem çözme becerileri açısından öğrencilerin kendilerini yetersiz algulamalarını yansıtan problem çözme envanteri alt ölçekleri ve toplam puan arasında 0.01 düzeyinde negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Karar verme stillerinden erteleyici karar verme ile problem çözme envanteri alt ölçekleri ve toplam puan arasında, değerlendirici yaklaşım dışında, 0.01 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Karar verme stillerinden dikkatli karar verme ile problem çözme envanteri alt ölçekleri ve toplam puan arasında 0.01 düzeyinde negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Panik karar verme stili ile değerlendirici yaklaşım arasında 0.05 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki görülürken, diğer problem çözme yaklaşımları ve toplam puan arasında panik karar verme stili ile 0.01 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Karar verme

stillerinden kaçınan karar verme ile problem çözme envanteri alt ölçekleri ve toplam puan arasında 0.01 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 3

MKVÖ I-II'nin Alt Ölçekleri ile KSÖ Alt Ölçekleri Arasındaki Korelasyon Katsayıları

		Bağımsız	Mantıklı	Kararsız	İçtepisel
Öz-Saygı	Pearson Correlation	,54**	,40**	-,66**	-,07
	P	,000	,000	,000	,332
Dikkatli	Pearson Correlation	,16*	,65**	-,26**	-,28**
	P	,040	,000	,001	,000
Kaçınan	Pearson Correlation	-,45**	-,35**	,61**	,15*
	P	,000	,000	,000	,050
Erteleyici	Pearson Correlation	-,37**	,13	,49**	-,09
	P	,000	,092	,000	,254
Panik	Pearson Correlation	-,49**	-,28**	,71**	,13
	P	,000	,000	,000	,105
	N	154	154	154	154

*Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlı **Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 4

Karar Vermede Öz-Saygı Puanları, Karar Verme Stilleri Alt Ölçekleri Puanları ile Problem Çözme Becerileri Alt Ölçekleri ve Toplam Puanları Arasındaki Pearson Korelasyon Düzeyleri

MKVÖ I-II ile PÇE		Karar Vermede Öz-saygı	Erteleyici Karar Verme	Dikkatli Karar Verme	Panik Karar Verme	Kaçınan Karar Verme
Planlı	Pearson Correlation	-,49**	,28**	-,40**	,37**	,40**
	P	,000	,000	,000	,000	,000
Kaçınan	Pearson Correlation	-,35**	,29**	-,33**	,32**	,31**
	P	,000	,000	,000	,000	,000
Değerlendirici	Pearson Correlation	-,18**	,051	-,34**	,10*	,17**
	P	,000	,282	,000	,022	,000
Düşünen	Pearson Correlation	-,47**	,26**	-,53**	,34**	,32**
	P	,000	,000	,000	,000	,000
Kendine Güvenli	Pearson Correlation	-,56**	,30**	-,43**	,47**	,44**
	P	,000	,000	,000	,000	,000
Aceleci	Pearson Correlation	-,23**	,29**	-,37**	,29**	,27**
	P	,000	,000	,000	,000	,000
PÇE Toplam	Pearson Correlation	-,51**	,35**	-,53**	,43**	,43**
	P	,000	,000	,000	,000	,000
	N	454	454	454	454	454

*Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlı **Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 5

Karar Vermede Öz-Saygı Puanları ve Karar Verme Stilleri Alt Ölçek Puanları Arasındaki Pearson Korelasyon Düzeyleri

Karar Verme Stilleri		Erteleyici	Dikkatli	Panik	Kaçınan
Karar Vermede Öz-Saygı	Pearson Correlation	-,32**	,31**	-,46**	-,47**
	P	,000	,000	,000	,000
	N	454	454	454	454

**Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 5’de görüldüğü gibi karar vermede öz -saygı ile dikkatli karar verme arasında 0.01 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunurken, karar vermede öz -saygı ile erteleyici, panik ve kaçınan karar verme arasında 0.01 düzeyinde negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Tartışma

Araştırmanın birinci aşamasında gerçekleştirilen MKVÖ I-II’nin Türkçe’ye uyarlama çalışmaları yapılmıştır. MKVÖ I-II’nin testin tekrarı güvenilirlik katsayıları $r=.68$ ile $r=.87$ arasında bulunmuştur. Ölçeğin içtutarlık katsayıları karar vermede öz -saygı .72 olarak bulunmuştur. Güçray (1998)’de lise öğrencileri üzerinde yaptığı güvenilirlik çalışmasında karar vermede öz -saygı içtutarlık katsayısını .74 olarak hesaplarken, Mann ve diğ. (1998) tarafından yapılan çalışmada ise içtutarlık katsayısı .74 olarak bulunmuştur.

Karar verme stillerinde iç tutarlık katsayıları sırasıyla; dikkatli .80, kaçınan .78, erteleyici .65, panik .71 olarak bulunmuştur. Güçray (1998)’de yaptığı çalışmada karar verme stillerinde iç tutarlık katsayılarını; İlgisiz stil .49, kaçınma .49, aşırı uyarılmışlık .42 ve seçicilik .53 olarak bulmuştur. Mann ve Diğ. (1998)’de yaptıkları kültürler arası araştırmada iç tutarlık katsayılarını sırasıyla; dikkatli .80, kaçınan .87, erteleyici .81, panik .74 olarak hesaplamışlardır. Erteleyici karar verme stilinde iç tutarlık katsayısı diğerlerine oranla düşük çıkmıştır. Diğer iç tutarlık katsayıları her iki araştırmada da birbirine yakın olduğu görülmektedir. Araştırmanın benzer ölçek geçerliliği için öğrencilere uygulanan MKVÖ I-II ile KSÖ arasındaki korelasyon katsayıları dikkate alındığında MKVÖ I-II’nin yüksek düzeyde geçerli sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Özellikle öz -saygı ile bağımsız ($r=.54$), kararsız ($r=-.66$); dikkatli ile mantıklı ($r=.65$); kaçınan ile bağımsız ($r=-.45$), kararsız ($r=.61$); erteleyici ile kararsız ($r=.49$); panik ile bağımsız ($r=-.49$) ve kararsız ($r=.71$) arasındaki korelasyon değerleri yüksek düzeyde bulunmuştur.

Sonuç olarak, güvenilirlik ve geçerlilikle ilgili olarak elde edilen bulgular, Melbourne Karar Verme I-II Ölçeğinin üniversite öğrencilerinin karar vermedeki öz -saygı ve karar verme stillerini geçerli ve güvenilir olarak ölçmek için kullanılabilceğinin göstermektedir.

Araştırmanın ikinci aşamasında üniversite öğrencilerinin karar vermede öz -saygı, karar verme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Karar vermede öz -saygı düzeyleri yüksek olan öğrencilerin, problem çözme becerileri açısından öğrencilerin kendilerini yetersiz algılamalarını yansıtan PÇE alt ölçek ve toplam puanlarıyla anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki içinde olduğu görülmektedir. Öğrenciler karar verme aşamasında kendilerine güven duydukça, problemin çözümünde de kendine güvenli yaklaşım sergilemektedir. Diğer bir ifadeyle, problemin çözümüne ilişkin kendine güvenli yaklaşımlar sergileyemeyen bireylerin, karar verme durumunda da kendilerine güvenmemektedirler. Heppner ve Anderson (1985) yapmış oldukları bir araştırmada, problemlerini etkili olarak çözemeyenlerin fazla kaygılı, endişeli, güvensiz oldukları ve daha fazla duygusal problemlere sahip oldukları şeklindeki bulguları, araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmanın diğer bir sonucu, erteleyici karar verme stili ile problem çözme becerileri açısından bireylerin kendilerini yetersiz algılamalarını ölçen PÇE alt ölçek (değerlendirici yaklaşım hariç) ve toplam puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($P<0.01$). Bu ilişki sırasıyla planlı $r=.28$, kaçınan $r=.29$, düşünen $r=.26$, kendine güvenli $r=.30$, aceleci $r=.29$ ve PÇE toplam $r=.35$ şeklindedir. Erteleyici karar verme ile PÇE toplam puan arasında en yüksek ilişkinin olduğu görülmektedir.

Bireyler problem çözme becerileri hakkında kendilerini yetersiz olarak değerlendireyorsa, bu güvensiz tutum, kararları ertelemelerine neden olmaktadır.

Dikkatli karar verme stili ile PÇE alt ölçek ve toplam puan arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğrenciler herhangi bir konuda seçim yapmadan önce, tüm alternatifleri göz önüne alması, karar vereceği konuyla ilgili bilgi toplayıp amaçlarını netleştirmesi öğrencilerin planlı yaklaşım sergilemesine neden olmaktadır. Dolayısıyla kendilerine güvenmeleri bireylerin problemleriyle baş etme davranışlarını sergilemelerinde önemli bir etken olmaktadır. Araştırmanın bu sonucu Phillips, Paziienza ve Ferrin (1984)'in yapmış olduğu araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Mantıklı karar verme ile problem çözmede kendine güvenli yaklaşım arasında $r=-.18$, kaçınan yaklaşım arasında ise $r=-.55$ ilişki bulunmuştur. Bu çalışmada ise dikkatli karar verme stili ile kendine güvenli yaklaşım arasında $r=-.43$, kaçınan yaklaşım arasında $r=-.33$ ilişki olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, karar verme stili mantıklı ya da dikkatli stratejilerle şekillenen kişiler problemlere yaklaşma eğilimindedirler. Problemlerin üstesinden gelebileceklerini düşünmektedirler.

Panik karar verme stili ile planlı, kaçınan, değerlendirici, düşünen, kendine güvenli, aceleci ve PÇE toplam puan arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, panik karar verme stilini benimseyen bireylerin, problem çözme konusunda kendilerini yetersiz olarak algıladıkları söylenebilir. Diğer bir ifadeyle, problem çözme becerisi düşük bireyler, bir konuda ani karar vermeleri gerektiğinde ya da bir karar aşamasında, panik karar verme davranışlarını sergilemektedir. Bu sonuç kuramsal temelle de tutarlı görülmektedir (Mann ve Diğ. 1998; Johnston ve Driskell, 1997).

Kaçınan karar verme stili ile problem çözme envanteri alt ölçek ve toplam puan arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Kaçınan karar verme stiline sahip bireyler, problem çözme becerilerine güvenmemektedirler. Bu durum bireylerin problemlerinden uzaklaşma eğilimi göstermelerine neden olmaktadır. Çünkü bu bireyler, kendilerini problem çözme ve çaba gösterme konusunda yetersiz olarak algılamaktadırlar.

Araştırmanın diğer bir bulgusunda, karar vermede öz-saygı ile dikkatli karar verme arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=.31$, $P<0.01$). Mann ve Diğ. (1998) altı ülkede üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada karar vermede öz-saygı ile dikkatli karar verme stili arasında, örneklemin tamamı için, 0.05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=.27$). Karar verme yeteneğine güvenen ve karar verme durumunda kendilerini başarılı olarak değerlendiren bireyler, karar alırken dikkatli davranmaktadırlar.

Karar vermede öz-saygı ile erteleyici, panik ve kaçınan karar verme stilleri arasında ise negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Benzer sonuçlar, Mann ve Diğ. (1998)'nin yapmış olduğu çalışmada da görülmektedir. Erteleyici, panik ve kaçınan stile sahip bireyler karar verme yeteneklerine güvenmemektedirler. Bunun sonucu olarak, karar verme uğraşından vazgeçerler, cesaretsiz davranırlar ve kararları diğer insanlara bırakma eğilimindedirler.

Sonuç olarak, bu çalışmada, karar vermede öz-saygı, karar verme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Böylece aralarındaki benzerlikler hakkında da bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Bireylerin problem çözme becerileri ve karar verme stilleri ayrı ayrı bazı çalışmalara konu olmuştur (Taylan 1990; Şahin, Şahin ve Heppner, 1993; Eldeleklioğlu, 1996; Ersever, 1996; Çam, 1997; Basmacı, 1998; Arslan, 2001; Deniz, Arslan ve Hamarta, 2002; Öngen, 2003). Ancak karar verme stilleri ile

problem çözme becerileri arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmalar farklı örneklem grupları üzerinde de gerçekleştirilmelidir. Elde edilen bulguların, öğrencilere sunulacak PDR hizmetlerine yön vermesi açısından önemli görülmektedir. Öğrenci psikolojik danışma servisine başvuran öğrencilerden bazıları etkili karar verme becerilerine sahip olmadıkları için, problemlerinin üstesinden gelemeyebilirler. Bireylerin problem çözmedeki yaklaşımları, onların karar verme stilleri ile ilişkilendirilebilir. Danışan, dikkatli ve mantıklı karar verme stillerini sergileyemiyorsa, danışma sürecinde problem çözme konusunda kaçınan yaklaşım sergileyecektir. Dolayısıyla öğrencilere etkili karar verme becerilerinin kazandırılması, problemlerine çözüm arama ve üstesinden gelme konusunda yardımcı olacaktır.

Kaynakça

- Adair, J. (2000). *Karar Verme ve Problem Çözme*. (Çeviren: Nurdan Kalaycı) Ankara: Gazi Kitapevi.
- Arslan, C. (2001). Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: S. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bacanlı, F. (2000). Kararsızlık Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (14), 7-16.
- Basmacı, S.K. (1998). Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Algılamalarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya: İ. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bingham, A. (1998). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*. (Çev: A.F. Oğuzhan) İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Çam, S. (1999). İletişim Becerileri Eğitimi Programının Öğretmen Adaylarının Ego Durumlarına ve Problem Çözme Becerisi Algılarına Etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (12), 16-27.
- Deniz, M.E., C. Arslan, E. Hamarta. (2002). Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8 (31), 374-389.
- Eldeleklioğlu, J. (1996). Karar Stratejileri ile Ana Baba Tutumları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: G.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ersever, H.Ö. (1996). Karar Verme Becerileri Kazandırma Programının ve Etkileşim Grubu Deneyiminin Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Stilleri Üzerindeki Etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güçray, S. (1998). KDÖ-Karar Verme Davranışları Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenilirliği. *Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (14), 60-68.
- Heppner, P.P. ve W.P. Anderson (1985). The Relationship Between Problem Solving Self-Appraisal and Psychological Adjustment. *Cognitive Therapy and Research*, 4, 415-427.
- Johnston, J.H. ve J.E. Driskell, (1997). Vigilant and Hypervigilant Decision Making. *Journal of Applied Psychology*, 82 (4), 614-622.
- Kneeland, S. (2001). *Problem Çözme*. (Çeviren: Nurdan Kalaycı) Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kuzgun, Y. (1992). Karar Stratejileri Ölçeği: Geliştirilmesi ve Standardizasyonu. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları. *Türk Psikologlar Derneği*, (161-170).
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek Danışmanlığı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Mann, L., P. Burnett., M. Radford ve S. Ford. (1997). The Melbourne Decision Making Questionnaire: An Instrument for Measuring Patterns for Coping with Decisional Conflict. *Journal of Behavioral Decision Making*, 10, 1-19.
- Mann, L., M. Radford, P. Burnett, S. Ford, M. Bond, K. Leung, H. Nakamura, G. Vaughan ve K.S.Yang. (1998). Cross-Cultural Differences in Self-Reported Decision-Making Style and Confidence. *International Journal of Psychology*, 33 (5), 325-335.
- Öngen, D. (2003). Epistemolojik İnançlar ile Problem Çözme Stratejileri Arasındaki İlişkiler: Eğitim Fakültesi Öğrencileri Üzerinde Bir Çalışma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (13), 155-163.

- Phillips, S.D., N.J. Paziienza ve H.H. Ferrin. (1984). Decision-Making Styles and Problem-Solving Appraisal. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 497-502.
- Shiloh, S., S. Koren ve D. Zakay. (2001). Individual Differences in compensatory decision making style hit2 hit2 and need for closure as correlates of subjective decision complexity and difficulty. *Personality and Individual Differences*, 30, (699-710).
- Savaşır, I. ve N.H. Şahin. (1997). Bilişsel-Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler. Özyurt Matbaacılık, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları No:9
- Şahin, N., N.H., Şahin ve P.P. Heppner. (1993). Psychometric Properties of the Problem Solving Inventory in a Group of Turkish University Students. *Cognitive Therapy and Research*, 17(4), 379-396.
- Taylan, S. (1990). "Heppner'in Problem Çözme Envanterinin Uyarlama, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları". (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yeşilyaprak, B. (2003). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri Gelişimsel Yaklaşım*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yı J.S. ve S. Park. (2003). Cross-Cultural Differences in Decision-Making Styles: A Study of College Students in Five Countries. *Social Behavior and Personality*, 31(1), 35-48.

Summary

People come across with a lot of problems in daily life. Nowadays, these problems became more complicated. Students cope with some issues like friendship, courses, accommodation and financial difficulties. Henceforth, having efficient problem solving and decision making style become important in the view of handling problems. Both problem solving and decision making can be described as a whole complex process that is choosen for application of one of the alternativies which are determined and evaluated by person. This research was implemented in two stages. In the first stage, Melbourne Decision Making Questionnaire I-II is adapted to Turkish and is evaluated to determine whether it is a valid and reliable measurement scale or not. In the second stage, by determining relationship between decision self-esteem , decision making style and problem solving skill.

Method

Study I

First stage of research: The works of Melbourne Decision Making Questionnaire I-II (MDMQ I-II) with respect to validity and reliabilitiy is done based on the second year students of computer system education and automative education in Selcuk Universty Technical Education Faculty in 2002-2003 education term. Total amount of students that is covered by research is 154 (60 female and 94 male). Similar scale validity is done via Decision Strategies Scale (DSS) that is developed by Kuzgun (1992). For reliability, the method of repeation of test and cronbach alpha are calculated. MDMQ I: it is a scale that aims to determine decision self-esteem. It cousists of six items. MDMQ II: it consist of 22 items. Scale measures decision making styles. It has four sub-scales. These are ; vigilance (six items) buckpassing (six items), procrastination (five items) and hypervigilance (five items) decision making styles.

Study II

In the second stage of research, by using adaptation of Melbourne Decision Making Questionnaire I-II (MDMQ I-II) to Turkish the study of determination of the relationship between decision self-esteem, decision making styles and problem solving skills of university students is took place. Sampling of research consist of the students that are first year students(n=248) and fourth year students(n=206) of different faculties of

Selcuk University and chosen as the method of random set sampling. Research covers total 454 student (193 female and 261 male) and average of the age of the students is 20, 25 (Ss 1.84). Determination of decision self-esteem and decision making style of university students in decision is done by using MDMQ I-II. Students' problem solving skills are found via Problem Solving Inventory (N.Şahin, N.H. Şahin ve P.P. Heppner, 1993). The analysis of the relation between self- estaem in decision, decision style and problem solving skill of university students is done by using Pearson Moment Multiplication Corelation Coefficient Technique.

Results

With repetition of the test, reliability coefficients change in the range of $r=.68$ and $r=.87$. cronbach alpha coefficients of MDMQ I-II that is applied on 154 university students change in the range of $\text{Alpha}=.65$ and $\text{Alpha}=.80$ It's been found that corelation coefficients between sub-scale of MDMQ I-II and DSS are in the range of $r=.15$ and $r=.71$. These results show that MDMQ I-II is valid and reliable instrument. Results revealed that there was a significant relationship-that is in negative direction and 0.01 level-between total points and problem solving inventory sub-scale that shows the lack of students' personal perception with respect to decision self-esteem points and problem solving skills. A part from monitoring approach, it's found that there is a positive 0.01 level of meaning fully relationship between procrastination decision making style and problem solving inventory sub-scale and total point. It's found that there is a negative 0.01 level of meaningful relationship between vigilance decision making style and problem solving inventory sub-scale and total point. While it's seen that there is a positive 0.05 level of meaningful relationship between hypervigilance decision making style and monitoring approach. There is a positive 0.01 level of meaningful relationship between other problem solving approaches and total point with hypervigilance decision making style. As a last result, it's seen that, there is a positive 0.01 level of meaningful relationship between problem solving inventory sub-scale and total point when buckpassing decision is used as decision making style.

YALNIZLIK DUYGUSU İLE İLGİLİ TEMEL KARAKTERİSTİK VE BOYUTLARIN PSİKOLOJİK DANIŞMA SÜRECİ ÇERÇEVESİNDE İNCELENMESİ

THE EVALUATION OF THE MAJOR CHARACTERISTICS AND ASPECTS OF THE LONELINESS IN COUNSELING PROCESS

Erdoğan DURU*

ÖZ

Son yıllarda yalnızlık üzerine yapılan çalışmalarda görece bir artış gözlenmektedir. Yakın literatüre bakıldığında, yalnızlığın ne olduğunu açıklayan çok fazla araştırma, model ve teori olmasına karşın, yalnızlık yaşantısını psikolojik danışmanlık ve terapi süreci açısından inceleyen yeterli araştırma veya kavramsal çalışmalara rastlanılmamaktadır. Bu nedenle, bu çalışmanın amacı, yalnızlıkla ilgili araştırma, kavram ve kuramların genel bir çerçevesini sunmaktır. Bu amaçla; yalnızlık kavramı açıklanmış, kavram ile ilgili çalışmalar özetlenmiş, araştırma sonuçları psikolojik danışma ve terapi süreci ile ilişkisi açısından tartışılmış ve ileride yapılacak çalışmalar için bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Yalnızlık, Psikolojik Danışma Süreci, Sosyal İzolasyon, Duygusal İzolasyon.

ABSTRACT Loneliness has been studied increasingly by many scholars in recent years. Although there are many more researches, models, and theories which try to explain what loneliness is, there are not adequate researches and conceptual frameworks that explain loneliness in counseling and therapy process. The purpose of this study was to present a general perspective of research findings, concepts and theories related to loneliness. For this purpose, depending on literature review, the concept of loneliness is described, the results of the research regarding this concept are summarized, and they are discussed in terms of counseling and therapy process. In addition, some suggestions for further research were offered.
Keywords: Loneliness, Counseling Process, Social Isolation, Emotional Isolation.

Giriş

Günümüz insanı, onsekizinci yüzyıl sanayi devrimi ile başlayan ve geçen yüzyılın son çeyreğinde hız kazanarak her alana yayılan teknolojik değişimin toplumsal ve ruhsal düzeyde etkilerinin gözlemlendiği bir ortamda yaşamaktadır (Tolan, 1981). Bilginin ve iletişimin zaman ve mekanın dışına taşınması ve genişlemesi, insanlar arasındaki yüzyüze iletişimin yerini sanal iletişimlerin almaya başlaması (Amichai ve Artzi, 2003; Morahan ve Schumacher, 2003; Whang ve ark., 2003) ve bireyselliğin topluma yerleşmesi i sonucunda, sosyal ilişkilerinde yoksunluk ve azalmadan yakınan bireylerin sayısında önemli düzeyde bir artış gözlenmektedir (Demir, 1990). Özellikle gelişmiş batı toplumlarında, kendilerini yalnız hisseden insanların sayısındaki artış, bilim adamlarının ilgisini çekmekte ve yalnızlık sorunu günden güne artan bir ilgi ile yeni boyutları da içerecek şekilde araştırmalara konu olmaya devam etmektedir.

Geçtan (1993) konunun karmaşıklığı nedeni ile yalnızlık kavramına açıklık getirmenin zorluğundan sözeder. O denli ki; bir insanın tek başına yaşaması biçimindeki somut

* Dokuz Eylül Üniversitesi

yalnızlık, kendi toplum grubuna yabancılaşması şeklinde yalnızlık, bir insanın ilişkisini en aza indirerek yaşadığı yalnızlık, kendini anlaşılmamış ve kimsesiz hissettiği gerçek yalnızlık gibi birbirinden çok farklı yaşantıların tümü yalnızlık olarak adlandırılır.

Konuyla ilgili oldukça geniş kavramsal ve kuramsal çerçeve olmasına rağmen, yalnızlık duygusu yaşayan danışanlara yönelik verilecek psikolojik yardım hizmetleriyle ilişkili çalışmalarda da görece azlık gözlenmektedir. Bu noktada, yalnızlık süreci ile ilgili betimleyici çalışmaların yanında, uygulamaya dönük kavramsal çalışmalara da ihtiyacımız olduğu açıktır. Bu nedenle, bu çalışma ile, yalnızlıkla ilişkili faktör ve boyutların psikolojik danışma süreciyle ilişkili genel bir görünümünü vermekle, ilgili literatür açısından önemli bir boşluğun doldurulmasına katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Yalnızlık: İlişkili yapı ve boyutlar

Yalnızlığın Tanımı

Yakın dönemdeki alanyazına bakıldığında, yalnızlıkla ilgili tanımlar birbirinden farklılık gösterse de, içerik itibarıyla çok fazla çeşitlilik göstermedikleri görülmektedir. Günümüz alanyazımında yalnızlığın iki tanımı oldukça yaygındır. Birinci tanım, bireyin diğerleri ile iletişim ve etkileşim eksikliğinden dolayı acı çekme yaşantısı ve sosyal ihtiyaçları üzerine odaklanır. Örneğin Young (1982) yalnızlığı, "algılanan yoksunlukla ilişkili, psikolojik sıkıntı semptomlarının eşlik ettiği, doyumsuz sosyal ilişki yokluğu" olarak tanımlar. İkincisi sosyal biliş bakış açısıdır ve bu bakış açısına göre yalnızlık, " bireyin sahip olduğu ilişki biçimi ile sahip olmak istediği ilişki biçimi arasında yaşanan tutarsızlık" tan kaynaklanır (Sermat, 1978, akt, Pinquart ve Sorensen, 2001, s.,245). Yalnızlık çok farklı nedenlere bağlı olarak yaşanabilmesine rağmen, bilişsel bakış açısına göre, bir bilişsel algı ve beklenti sorunudur (Buluş, 1996). Bu açıdan, Sosyal Biliş modelleri, bazı bireylerin düşük sıklıkta yaşadıkları sosyal ilişkilerine rağmen, niçin kendilerini yalnız hissetmeyebileceklerini, ya da çok yoğun sosyal ilişkiler içerisinde olan bireylerin, niçin yalnızlıktan acı çekebilecekleri konusuna açıklık getirir.

Öte yandan, her iki yaklaşımın bir noktaya kadar örtüştükleri ve ayrıldıkları noktalardan söz edilebilir. Birincisi, yalnızlık, her iki yaklaşımda da sosyal ve duygusal ilişkilerde algılanan yoksunluk ve aksamaların bir sonucu olarak kavramsallaştırılır. İkincisi gerek ihtiyaçlar yaklaşımı gerekse sosyal biliş modelleri yalnızlık yaşantısında bireyin sosyal-duygusal ilişkilerinin önemini kabul eder ve insan her iki modelde de psikososyal bir varlık olarak düşünülür.

Bununla beraber, ihtiyaçlar yaklaşımları ve sosyal biliş yaklaşımları yalnızlığın kavramsallaştırılmasında üç açıdan birbirlerinden farklılaşırlar. Birincisi, ihtiyaçlar yaklaşımı, yalnızlığın duyuşsal (affective) görünümüne vurgu yaparken, bilişsel yaklaşımlar; ilişkisel yetersizlikler ve kişinin sosyal ilişkilerini algılaması ve değerlendirmesi üzerine vurgu yapar. İkincisi, ihtiyaçlar yaklaşımı, insanların sıkıntılarının doğasını anlamaksızın ve kendilerini yalnız olarak tanımlamaksızın yalnızlık yaşayabileceklerini önerir. Öte yandan bilişsel yaklaşımlar, yalnız insanların kendi kendilerini yalnız olarak etiketlemeleri, algılamaları ve ilişkilerindeki güçlüklerini rapor etmeleri üzerine odaklanır. Üçüncüsü, bilişsel yaklaşımlar, normal halktan bireyler ve öğrenciler üzerinde yapılan ampirik araştırma çalışmaları üzerine temellendirilirken, ihtiyaçlar yaklaşımları, hasta örneklemi ile ilgili çalışmalar ve psikodinamik gelenek üzerine temellendirilir (Peplau ve Perlman, 1982.s., 5- 6).

Sonuç olarak günümüz çağdaş psikoloji alanyazınında, üzerinde uzlaşılan en yaygın tanım Peplau ve Perlman'ın yalnızlık tanımıdır. Peplau ve Perlman (1982) yalnızlığı, bireyin sosyal ilişki ağında niceliksel ve niteliksel eksiklikler sonucu ortaya çıkan hoş olmayan bir duygu olarak tanımlar (Demir, 1990; Demir ve Tarhan, 2001; Demir ve Fıfıloğlu, 1999; Duru, 1995; Neto, 2000). Yalnızlık, ilişki sosyal ihtiyaçları karşılamadığı, kişisel ihtiyaçları doyumayı başaramadığı ve sosyal ödüllerin azaldığı zaman meydana gelir (Schmitt ve Lawrence, 1985). Peplau ve Perlman (1982) yaptıkları tanımla ilişkili olarak yalnızlığın üç önemli özelliğinin altını çizerler. Buna göre yalnızlık, anlamlı ilişkiler yokluğundan kaynaklanan, objektif sosyal soyutlanmaya benz emeyen, öznel bir yaşantı ve hoş olmayan, sıkıntı verici bir duygudur.

Yalnızlığın Yapısı

Yalnızlığın tek veya çok boyutlu bir yapı özelliği göstermesi yakın dönemlere kadar oldukça detaylı bir şekilde tartışılmıştır. McWhirter (1990)'a göre yalnızlığın tek boyutlu bir yapı olarak değerlendirilmesi, yalnızlık yaşanıldığında onun; bireyin yaşantılarının kişilerarası, duygusal, sosyal ve psikolojik görünümlelerini de etkileyeceği düşüncesini içermektedir. Bu bakış açısına göre yalnızlık, tüm popülasyonlar içinde çeşitli yoğunluklarda yaşanabilen genel bir olgudur. Yalnızlığın çok boyutlu olarak kavramsallaştırılması, onun çeşitli belirtilerle birlikte görülebilen çok yüzlü bir yaşantı olduğunu önermektedir. Bu bakış açısına göre yalnızlık hissedildiği zaman bu, yakın duygusal ve kişilerarası ilişkilerdeki yoksunluk ve aksamaların veya bir gruptan soyutlanma duygularının ya da bireyin içinde bulunduğu çevreden uzaklaşma (yabancılaşma) duygularının herhangi birinin izlerini taşıyabilir. Tek boyutlu perspektifin tersine, yalnızlığın çok boyutlu olarak değerlendirilmesinde, yalnızlığın bireyin tüm yaşam alanlarını kapsamadığı düşünülür.

Yalnızlığın Türleri

Weis (1973)'e göre birbirlerinden farklı iki tür yalnızlıktan sözedilebilir: Sosyal ve Duygusal Soyutlanma Yalnızlığı (Duru, 1995; Le Roux ve Connors, 2001; Özben, 2001; Pinquart ve Sorensen, 2001). Sosyal soyutlanma (social isolation) bireyin bir sosyal ilişki ağı içerisinde olmaması veya bu sosyal ilişki ağı ile bütünleşmemesi nedeni yle, bireyin tek başına geçirdiği zaman ile ilişkilidir (Pinquart ve Sorensen; 2001). Bir diğer deyişle, sosyal soyutlanmanın anlamı, bireyin tek başına olması, diğer insanlarla ilişki yokluğudur. Kuşkusuz tek başına olmanın yalnızlığı içermesi gerekli değildir. Bununla beraber yalnızlık, fiziksel tek başmalığı ya da sosyal soyutlanmayı içerebilir. Ama yalnızlık bundan daha çok; ait olamama, diğer bireylerle arasında bir bağ hissetmeme, onlar tarafından değer verilmiş olarak kendini algılamama yaşantılarını içerir (Rokach, 2001). Sosyal yalnızlık daha çok bireyin sosyal ilişki ağının yetersizliği ile ilgilidir (Qualter, 2003). Öte yandan duygusal soyutlanma (emotional isolation), duygusal bağlılık figürü yokluğu ve güven eksikliği ile ilişkilidir (Weis, 1973, s, X). Duygusal yalnızlık, gerçek veya hissedilen yakın ilişki bağlarının yokluğundan kaynaklanır (Qualter, 2003). Bu yalnızlık türünde bireyin derin duygusal yaşantı gereksinimi karşılanmamaktadır. Denilebilir ki; ihtiyacımız olduğunu hissettiğimiz yakın bir ilişkiye yeterli derecede sahip değilsek, çevremizdeki sosyal yaşamımız ne denli ödüllendirici olursa olsun, yalnızlık duygularını y aşamak kaçınılmaz olur (Brehm, 1985. akt. Özben, 2001).

Yalnızlığın Süresi

Yalnızlığın önemli bir diğer görünümünü, yalnızlığın süresi oluşturmaktadır. Young (1982)'a göre, yalnızlığın süresi ile ilişkili, üç tür yalnızlıktan sözedilebilir. Bunlar:

1. Geçici (transient) yalnızlık; üzerinde fazla durulmayan bir yalnızlık tipidir. Zaman zaman pek çok insan tarafından yaşanan yalnızlık duygusunu içerir.
2. Durumsal (situational) yalnızlık; daha önce ilişkilerinde doyum sağlayan bireyin, ilişkilerindeki değişikliğe bağlı olarak doyum alamaması veya bireyin sosyal ilişki ağındaki önemli bir kaybı nedeni ile yaşadığı yalnızlık duygusunu içerir.
3. Kronik yalnızlık; birbirini takip eden en az iki yıl veya daha uzun süre ilişkilerde yaşanan doyumsuzluğu yansıtır. Kronik yalnızlık, birey tarafından uzun dönemli yaşanan bilişsel ve davranışsal yetersizlikleri içerir. Kronik olarak yalnız insanlar, durumsal olarak yalnızlık yaşayan insanlardan, daha az derin ve yakın ilişkiye sahiptirler (Young, 1982).

Yalnızlığı Etkileyen Faktörler

Yalnızlık pek çok duygusal, bilişsel, ailesel ve psikososyal faktör tarafından etkilenmesine karşın, ağır bir şekilde bireyin sosyal ilişkilerinden aldığı doyum ve bunu algılaması ile ilişkili görülür (Neto, 1995). Bu nedenle yalnızlık çalışmaları geniş bir şekilde, bireysel faktörler, derin sosyal ilişki yokluğu ve kişilik faktörü üzerine yoğunlaşma eğilimindedirler (Rokach, 2003). Yalnızlığı etkileyen pek çok psikososyal faktör olmasına karşın, bu faktörleri bireysel ve çevresel-durumsal faktörler olmak üzere iki genel başlık altında toplamak mümkündür. Bu pratik ayırım bize, benzer çevresel düzenlemeler içerisinde, bireylerin niçin değişik süre, sıklık ve yoğunluklarda yalnızlık yaşayabileceklerini; kişilik özellikleri ile ilgili farklılıklarına rağmen, niçin diğerlerine benzer şekilde çevresel yoksunluklardan etkilenebileceklerini anlamamıza yardımcı eder (Duru, 2004). Bununla beraber günlük yaşam içerisinde, bireyin davranışlarını etkileyen faktörler nadiren bu denli yalındır. Akyıldız (1994)'ın da vurguladığı gibi günlük yaşam içerisinde bireyin davranışının nedenleri o kadar birbirine geçmiş ve birbirine bağımlıdır ki, tek nedene dayalı açıklamaların gerçekçi olabilmesi, ancak bir tesadüf olarak kabul edilebilir. Bu nedenle, bireyin anlamak durumunda olduğumuz davranışlarının çok nedenli ve çok boyutlu nitelikte olduğu bilinen bir gerçektir. Çok nedenlilik ve çok boyutluluk ilkesinin, söz konusu davranışın her bir nedeni için de geçerli olduğu açıktır. Bu nedenle denilebilir ki, günlük yaşam pratiğinde davranışlarımızın ve yaşantılarımızın çoğu yukarıda sözünü ettiğimiz ve karşılıklı etkileşim halinde olan iki temel faktörle ilgili pek çok değişkenin etkisi altında oluşur.

Yalnızlıkla İlgili Kuram Ve Modeller

Yalnızlıkla ilgili kuram ve modellerin genel bir analizini yapmak bu çalışmanın amacını oluşturmamaktadır. Bu nedenle aşağıda, farklı kuramların yalnızlığa nasıl baktığına kısaca değinilecek ve yalnızlığın önlenmesinde bilişsel psikolojik danışma yaklaşımlarına, danışanın rasyonel olmayan düşünce ve inançlarının, hangi yüklemeye süreçleri ile ilişkili olabileceği konusunda bir çerçeve sunması açısından yüklemeye üzerinde durulacaktır.

Yalnızlık konusunda birbirleriyle bazı noktalarda örtüşen bazı noktalarda ayrılan pek çok kuramsal yaklaşımdan sözedilebilir. Örneğin Psikodinamik modeller -Freud' un doğrudan yalnızlıkla ilgili bir yazısı olmamakla beraber - yalnızlığı kişi içi durumlara ve erken çocukluk yaşantılarına bağlama eğilimindedirler. Davranışçı yaklaşımlar yalnızlığı, etkili sosyal pekiştirici yoksunluğuna bir tepki olarak görürler. Rogers (1970) yalnızlığı, klinik çalışmalarına bağlı olarak kavramsallaştırır ve onu bireyin gerçek benliğini sevelemeyen olarak algılaması ile ilişkili görür (Peplau ve Perlmán, 1982). Sosyologlar yalnızlığı, toplumsal süreçlerdeki hareketliliğin bir fonksiyonu olarak algılamaya eğilimindedirler. Etkileşimsel model, yalnızlığı bireysel ve çevresel faktörlerin

etkileşimin bir ürünü olarak kavramsallaştırır. Bilişsel modellere göre yalnızlık, bireyin sahip olduğu ilişki biçimi ile sahip olmak istediği ilişki biçimi arasında yaşanan tutarsızlıktan kaynaklanır. Sistem yaklaşımına göre yalnızlık, bir şeylerin yanlış gittiğine dair yararlı bir geri bildirim mekanizmasıdır. Varoluşçu yaklaşımlar, "Varoluş Yalnızlığı" ve "Yalnızlık Kaygısı" arasındaki farklılığı belirtir, yalnızlık kaygısını, insanı diğer insanlarla aktiviteler yapmaya iten ve onları kaçınılmaz yaşam sorunlarıyla uğraştırmaktan uzaklaştıran bir savunma mekanizmaları sistemi olarak görürler. Diğer yandan varoluş yalnızlığının hayatın bir parçası olduğunu, insanın kendisi ile yüzleşme süreci içerdiğini ve benlik gelişimine katkıda bulunduğunu belirtirler (Peplau ve Perlman, 1982).

Yalnızlığa Kuramsal Bir Çerçeve: Yükleme Kuramı

Alanyazına bakıldığında tek bir yükleme kuramından sözedilemeyeceği açıktır. Örneğin Heider (1958), Kelley (1976), Bem (1976), Weimer (1986) ve Anderson (1983)'ün yükleme süreçleri ile ilgili kuramsal yaklaşımları ortak bir orjinden beslenmelerine rağmen gerek yükleme sürecinin amacı ve yönü, gerekse yükleme sürecinin hangi alanlarda kullanıldığı ile ilgili olarak farklılaşırlar. Bu nedenle aşağıda, diğer bireylerin davranışlarını anlamada kullanılan yükleme modellerinden ziyade (Heider ve Kelley), bireyin kendi yalnızlığı ile ilgili yükleme süreçlerini içeren Weimer (1979, 1986)' ın kuramsal yaklaşımı üzerinde durulacaktır.

İnsanların kendilerini neye göre "yalnız" olarak tanımladıkları, kişinin kendini ne düzeyde yalnız hissettiği ve gelecekte nasıl hissedebileceğini düşündüğü ile yakından ilişkilidir. Diğer bir deyişle, yaşanan yalnızlığa birey tarafından dışsal mı, yoksa içsel bir yükleme mi yapılmaktadır? Yükleme kuramına göre, dışsal yüklemeler nedensel sorumluluğu bireyin dışındaki; sosyal çevre, etkileşimle olduğu kişiler, rol kısıtlamaları, şans gibi dışsal faktörler üzerine yükleme eğilimi ile ilişkilirken, içsel yüklemeler; güdü, heyecan, tutum ve eğilimler gibi bireyin kendi üzerine yükleme süreçleriyle ilişkilidir (Bilgin, 1988). Dolayısıyla yükleme kuramına bağlı olarak denilebilir ki, kendilerini yalnız algılayan bireyler bunu iki farklı nedene yükleyeceklerdir. Yalnızlıklarını içsel nedenlere yükleyenler, daha çok kişilik özelliklerine, dışsal nedenlere yükleyenler ise çevresel etmenlere daha fazla ağırlık vereceklerdir.

Konu ile ilgili araştırmalar, yalnız bireylerin, kendilerini ve diğerlerini olumsuz bir şekilde değerlendirdiklerini ve diğerleri tarafından olumsuz şekilde değerlendirilecekleri beklentisi içinde olduklarını vurgulamaktadırlar (Ponzetti, 1990). Yalnızlık düzeyi yüksek bireyler kendilerini arkadaşlık kurulamaz, diğerleri tarafından kabul edilemez, karşı cinse çekici gelmez olarak algılamakta ve benliklerine negatif yüklemelerde bulunmaktadır (Schmitt ve Lawrence, 1985). Benzer şekilde utangaçlık, reddedilme korkusu, içten ve yakın ilişkinin nasıl kurulacağını bilememe (Rook ve Peplau, 1982) kötümserlik, kendini ortaya koymaktan kaçınma ve nevroitik eğilimler gibi kişilik özellikleri yalnızlıkla yüksek oranda ilişki göstermektedir (Jackson ve ark. 2000, 2002; Neto ve Barros, 2000). Sonuç olarak yukarıdaki çalışmaların ışığında denilebilir ki; yalnız bireyler, kişilik ve benliklerini büyük oranda olumsuz algılama ve içsel, durağan yüklemelerde bulunma eğilimindedirler (Craig, 1999).

Yükleme Kuramının Psikolojik Danışma Süreci Açısından Doğurguları

Yükleme süreçlerinin psikolojik danışma süreci açısından bazı önemli sonuçlarından sözedilebilir. Birincisi, yalnızlık dışsal nedenlere yüklenmişse, danışan, zaman ve çabası ile yalnızlığını değiştirebileceği yönünde bir beklenti içinde olabilir ve yalnızlığını geçici olarak algılayabilir (Duru, 1995). Bununla beraber danışan, çevresel koşullar değişmediği sürece yalnızlığının da değişmeyeceği beklentisi içinde olabilir veya

“öğrenilmiş çaresizlik” durumu yaşayabilir. Öğrenilmiş çaresizlik, depresyonu açıklamak amacıyla Seligman ve arkadaşları (1978) tarafından geliştirilen ve Rotter (1966)’in denetim odağı kavramı üzerine temellendirilen bir kavramdır (Ozment ve Lester, 2001, s.,137). Öğrenilmiş çaresizlik (learned helplessness), bireyin bir davranışı ile, bu davranışın sonucu arasında bir ilişki olmadığını öğrenmesi sonucunda, davranışları ile olumsuz sonucu ortadan kaldıracabileceği durumlarda dahi, gereken çabayı ve davranışı göstermemesi olarak tanımlanabilir. Örneğin “Ne kadar çabalasam da, bu durumu değiştiremem” tarzında bir düşünce geliştirebilir. Bu düşünce tarzı, danışanın davranışlarının sonuçlarını kontrol edemeyeceğine yönelik olumsuz algılama ve inançlarını pekiştirebilir. Bu durumda danışan, yalnızlığını, içsel-dışsal bilişsel yüklemeleri nedeniyle kalıcı olarak algılayabilir, çevreye pasif duygusal-sosyal katılım veya geri çekilme davranışları gösterebilir. Diğer bir önemli nokta, bireyin içsel yüklemelerinin onun kişiliğiyle ve daha da önemlisi benliğiyle ilişkili olabileceğidir. Eğer yalnızlık danışan tarafından kişilik özelliklerine yüklenmişse, danışan yalnızlığını zaman boyutu ile ilişkili olarak kalıcı olarak algılayabilir.

Yalnızlığın sadece, kuramın içsel-dışsal yükleme boyutu ile ilişkili olmadığı, durağan-geçici ve kontrol edebilirlik boyutlarını da içerdiği görülmektedir. Benzer şekilde, danışanın yaşadığı yalnızlıkla ilişkili bilişsel yüklemeleri, psikolojik danışma sürecinde, ne tür yöntem ve tekniklerin kullanılabilirliği üzerinde de belirleyici olabilir. Örneğin, danışan yaşadığı yalnızlığı çevresel faktörlerin bir fonksiyonu olarak algılayabilir. Birincil ilişkilerin yoğun yaşandığı bir çevreden üniversiteye yeni gelmiş bir öğrenci, farklı çevresel koşulların etkisi ile sosyal ve duygusal destek çevresi oluşturmada sıkıntıya düşebilir ve yalnızlık hissedebilir. Bu şekilde yaşanabilecek yalnızlığın dışsal-durumsal bir nitelik taşıdığı sosyal bir çevre oluşturma ile ilgili olduğu görülmektedir. Öte yandan bireyin yüklemeleri kişilik özelliklerinin bir fonksiyonu olarak da karşımıza çıkabilir. Bu noktada danışman, bir dereceye kadar çevresel koşulların neden olduğu yalnızlığa göre daha köklü ve dirençli bir yapı ile karşılaşabilir. Danışanın kendini olumsuz değerlendirme biçimi ve kendi ile ilişkili olumsuz bilişsel yüklemeleri ve hata lı düşünme eğilimleri, bilişsel-davranışsal yöntem ve teknikleri kullanmayı gerektirebilir. İlgili alanyazına bakıldığında, yalnız bireylere verilecek psikolojik yardımda, bilişsel-davranışsal yöntem ve tekniklerin etkililiğine daha fazla vurgu yapıldığı görülmektedir (Hojat ve ark, 1989; Young, 1982, McWhirter, 1990).

Yalnızlıkla İlişkili Boyutların Psikolojik Danışma Süreci Açısından Doğurguları

Kavram ve süreçlere yüklediğimiz anlamlar, önemli ölçüde onlarla ilgili algılarımızı da belirler. Bu nedenle yalnızlığın nasıl kavramsallaştırıldığı, aynı zamanda yalnız bireylere verilecek psikolojik yardım hizmetleriyle ilgili süreçte, hangi yöntem ve teknikler kullanılacağı üzerinde de etkili olabilir. Örneğin danışanın yalnızlığını, rasyonel olmayan inanç, düşünce örüntüleri ve şemaların bir fonksiyonu olarak gören bir psikolojik danışman ya da terapist bilişsel yöntem ve teknikler kullanmayı tercih ederken, yalnızlığı sosyal beceri ve sosyal pekiştiricilerin eksikliğinin bir fonksiyonu olarak gören bir başka psikolojik danışman daha çok davranışçı yöntem ve teknikler üzerine yoğunlaşacaktır. Bununla beraber, danışman danışanın yaşadığı yalnızlığın süresi, sıklığı ve çeşidine bağlı olarak farklı yöntem ve tekniklere de ihtiyaç duyabilir. Bu nedenle, psikolojik danışma sürecinin farklı aşamalarında, danışanın bireysel farklılığı ve yaşadığı yalnızlığın özgül koşullarına bağlı olarak, farklı psikolojik danışma yöntem ve tekniklerini kullanmak gerekebilir. Psikolojik danışmanın bu süreçte seçmeci (eklektik) bir yol tercih etmesi, ona psikolojik danışma sürecinde davranışsal esneklik kazandıracaktır.

Benzer şekilde psikolojik danışma süreci açısından, yalnızlık türleri arasında Weis'in yaptığı ayırım oldukça önemli görünmektedir. Çünkü danışanın ne tür yalnızlık hissettiği, aynı zamanda bize onun gereksinimlerinin ne olduğu konusunda bilgi verir. Dolayısıyla danışanın ne tür yalnızlık yaşadığını bilmek, psikolojik danışma ilişkisinin amacının, yönteminin ve tekniklerinin belirlenmesi üzerinde etkili olabilir. Örneği n, sosyal soyutlanma yalnızlığı içerisinde olan bir danışana verilecek psikolojik yardımda; sosyal ilişkiyi nasıl kuracağı, nasıl sürdüreceği ve gerektiği zaman nasıl sonlandıracağı ile ilgili sosyal ve iletişim becerileri kazandırmak, davranışçı teknikler üzerine temellendirilen bir danışma yaklaşımı daha uygun olabilir. Benzer amaçla yapılacak grup çalışmaları, danışanların bir gruba ait olma ve toplumla bütünleşme duygularını geliştirebilmeleri için uygun bir sosyal ortam sağlayabilir (Corey, 2001). Öte yandan, danışan duygusal yalnızlığı güçlü bağımlık figürünün kaybı veya yapışık (sembiyotik) ilişki stillerinin sonucu olarak da yaşayabilir. Bu durumda danışanın erken bağımlılık yaşantılarının derinliğine anlaşılabilirliği açısından psikodinamik yöntem daha uygun olabilir. Danışanın duygusal yalnızlığı, hatalı düşünme ve rasyonel olmayan inançlarının bir fonksiyonu olarak da karşımıza çıkabilir. Bu durumda bilişsel, duyuşsal ve davranışsal teknikler üzerine temellendirilen bilişsel-davranışsal yaklaşımlar, bireysel danışma veya küçük gruplarla çalışmak daha etkili olabilir.

Weis (1973) ayrıca, her bir yalnızlık türünün farklı duygularla ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu nokta yalnızlığın hangi duygusal görünüm altında karşımıza çıkabileceği konusunda oldukça aydınlatıcı görünmektedir. Ona göre, duygusal yalnızlık yaşayan bir insan, kaygı, umutsuzluk ve içsel boşluk duyguları yaşarken, sosyal yalnızlık içerisindeki bir insan, sosyal marjinalite, amaçsızlık ve can sıkıntısı duygularını yaşar. Benzer şekilde yakın literatüre bakıldığında, yalnızlığın tek bir duygudan ziyade farklı olumsuz duygusal tepkiler altında görülebileceği vurgulanmaktadır (Rubenstein ve Shaver, 1982; Young, 1982). Örneğin, Jones (1985) olumsuzluk içeren değişkenlerin dört grup için de sınıflandırılabilirliğini önermektedir (akt. Neto ve Barros, 2000). Bunlar:

1. Yetersiz sosyal beceriler (utanma, sıklılganlık)
2. Duygusal uyarılma ve çatışma (depresyon, kaygı, nevroitik eğilimler).
3. Zayıf kendilik ilgisi (Düşük benlik saygısı, düşük sosyal benlik kavramı)
4. Negativist tutumlardır (insanlara, topluma ve yaşama karşı kötümser tutumlar).

Benzer şekilde Young (1982)'ın yalnızlığın süresi ile ilgili olarak yaptığı ayırım, psikolojik yardım ihtiyacı içerisinde olabilecek bireylerin tanınabilmesi açısından yararlı görünmektedir. Özellikle kronik ve durumsal yalnızlık boyutunda, çeşitli öğretim düzeylerinde psikolojik yardıma ihtiyaç duyan öğrencilerin olabileceği açıktır. Bu açıdan psikolojik yardıma ihtiyaç duyabilecek öğrenciler kimlerdir? Bunlar, sık sık yer değiştirenler, anne-baba veya kendisi için önemli bir bağımlık figürünü kaybedenler, evinden uzaklaşıp farklı bir yerleşim yerindeki üniversiteye yeni başlayanlar (Weis, 1973), yurtdışına giden ve yurtdışından okumak için ülkemize gelen öğrenciler (Duru, 2004; Özben, 2001), sosyal beceri düzeyi düşük ve utangaçlık özelliği gösterenler (Jackson ve ark, 2002; Peplau ve Perlman, 1982), arkadaş çevresine girmek zorlanan veya reddedilen öğrencilerdir (Demir ve Tarhan, 2001; Uruk ve Demir, 2003). Kuşku suz, bu özelliklere sahip öğrencilerin hepsini yalnız olarak nitelendirmek doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Bununla beraber, bu öğrencilerin en azından bir bölümünün yalnızlıklarından dolayı psikolojik yardıma ihtiyaç duyabileceklerinin de gözönünde bulundurulmasının gerekliliği açıktır.

Yalnızlığın Ayırıldılması, Başa Çıkma Ve Psikolojik Yardım

Yalnız Bireylerin ve Yalnızlığın Benzer Yaşantılardan Ayırıldılması

Yalnızlık problemi, üzerinde oldukça fazla betimleyici bilgi birikimi olmasına rağmen, yalnızlığın önemi, sonuçları, etiyojisi ve tedavisi tam olarak bilinmemekte ve psikopatoloji olarak tanımlanmamaktadır (Evans ve Dingus, 1989). Benzer şekilde yalnızlığı tanılayıcı kriterlerin açık seçik ortaya konulamaması, yalnızlığı benzer diğer yaşantılardan ayırıldılmanın güçlüğü, yalnızlığın bireysel ve çevresel pek çok faktör tarafından maskelenebileceği gibi nedenlerle, yalnızlıkla ilişkili net bir resmin ortaya konulması oldukça güç görünmektedir.

Oysa ki yalnız bireylere yardım edebilmek için, yalnızlık d uygulusunun birey tarafından nasıl hissedildiği ve nasıl yaşanıldığını yanında, yalnız bireylerin yalnız olmayanlardan nasıl ayırıldılacağına anlaşılması önemlidir. Örneğin, Gerstein ve arkadaşlarının (1989) normal ve şizofren bireylerin yalnızlığı nasıl tecrübe ettikleri üzerine yaptıkları çalışmanın sonuçlarına göre, her iki grup yalnızlıkla başa çıkma pasiflik, aktivite eksikliği, sosyal kontak ve harcanan para açısından farklılaşmazken, şizofren grup normal bireylere oranla, yalnız oldukları zaman sağlıkla ilgili stress, ajitasyon ve soyutlanmayı daha yüksek oranda hissetmektedirler.

Peplau ve Perlman' a (1982) göre yalnız insanlar, konuşmada daha yüksek oranda uyarılmış durumdadırlar ve konuşma süresince kendi kendine yoğunlaşma, karşısındakine daha az soru sorma, sık sık konuyu değiştirme ve çok yavaş tepki verme eğilimindedirler. Danışman ayrıca, yalnız bireylerin kendi kendine ve diğerlerini daha sık olumsuz değerlendirme eğiliminde olduğunu bilmelidir. Dikkati yoğunlaştırmak gerektiği durumlarda, yalnız bireyler yalnız olmayanlara göre daha düşük performans ve daha düşük düzeyde konsantre olma eğilimindedirler.

Yalnızlık depresyonla yüksek düzeyde korelasyon vermesinden ötürü, depresyonun bir alt boyutu olarak görülme eğilimindedir. Craig (1999)' a göre yalnızlık depresyonla ilişkili olmasına rağmen, yalnızlık birincil olarak bireyin sosyal yaşantısıyla ilgili yaşadığı sorunlarla ilişkilidir. Benzer şekilde Bragg (1979)'ın çalışmasında, depresyonda olan yalnız bireyler ile depresyonda olmayan yalnız bireylerin sosyal ilişkilerinden benzer şekilde doyumlu olmalarına rağmen, depresyonda olan yalnız bireylerin yaşamlarının iş, sağlık ve finansman gibi sosyal olmayan görünümüleri açısından diğer gruba göre farklılıkları ve daha yüksek oranda kızgınlık ve kaygı rapor ettikleri görülmüştür (akt.Peplau ve Perlman, 1982, s.,354).

Bununla beraber, majör depresyon ve kronik yalnızlık arasında ciddi benzerliklerin olması (Evans ve Dingus, 1989), bu noktanın, ayırıldılma tanısından, betimleyici ve deneysel çalışmalarla araştırılmasına ihtiyacımız olduğunu düşündürmektedir.

Yalnızlıkla Başa Çıkma ve Sosyal Destek

Peplau ve Perlman (1982), yalnızlıkla başa çıkma stratejileri açısından, bireylerin birbirlerinden farklılaştığının altının çizmekle beraber, genel olarak insanların üç şekilde yalnızlıkla başa çıkabileceklerini vurgulamaktadırlar. Onlara göre, başa çıkma stratejileri; 1) bireyin varolan sosyal ilişkilerini değiştirmesi, 2) bireyin sosyal ihtiyaç ya da isteklerini değiştirmesi ya da 3) sosyal yetersizliklerin algılanan önemini azaltma yolu ile doyumlu sosyal ilişkiler kurma çabalarını içerir.

Yakın dönemdeki literatürde vurgulandığı gibi, bireyin bir sosyal çevre oluşturması ve yakın ilişkiler kurabilmesi, yalnızlıkla başa çıkmanın etkili yolları arasındadır (Peplau ve Perlman, 1982; Oksoo, 1999; Duru, 2004). Derin sosyal ilişkilere sahip olma; bireye sevildiği, değer verildiği ve aidiyet duygularını hissetmesini sağlar (Rokach, 2001).

Sosyal ve duygusal olarak destekleyici bir çevre ve etkili sosyal ilişkiler ağı fiziksel ve ruh sağlığı açısından da oldukça önemlidir. Yeni bir çevreye girildiği ve davranışsal değişiklikler gerektiği durumlarda yeni roller alırken kimliği temellendirmeye yardımcı eder (Shams, 2001). Sosyal destek çevresi aynı zamanda bireyin, gelişimsel ve durumsal streslerle başa çıkmasını kolaylaştırır (Pearson, 1986). Benzer şekilde Weiss (1973) etkili işlev gören bir destek çevresinin, bireye bağlılık duygusu, sosyal bütünleşme, bakım verilmiş olma fırsatı, rahatlatma ve rehberlik etme gibi işlevleri olduğunu vurgulamaktadır. Ek olarak, geniş sosyal ilişkiler ağı, dar olana göre, bireyin farklı ihtiyaçlarının daha geniş bir bölümünün doyurulmasını sağlayabilir. Oksoo (1999, 2002) ve Barron' un (1994) çalışmaları sosyal destek ağındaki birey sayısının yalnızlığı azaltıcı bir etkisi olduğunu göstermiştir. Daha geniş duygusal destek ağına sahip bireyler, kendilerini daha az yalnız hissetmektedirler (Duru, 2004; Jones ve Moore, 1989; Oksoo, 2002; Paul ve Brier, 2001; Ponzetti, 1990).

Öte yandan alanyazında, bireyin kendini daha az yalnız hissetmesinde, ilişki kurulan birey sayısı, ilişki sıklığı ve ilişkinin tipinden ziyade, ilişkinin niteliğinin çok daha önemli olduğu vurgulanmaktadır (Cutrona; 1982; Peplau ve Perlman, 1982; Qualter, 2003). Çünkü arkadaş sayısının çokluğuna rağmen, bazı ilişkiler destekleyici değildir ve bu ilişkiler bireyi incitebilir veya zorlayabilirler (Pinquart ve Sorensen, 2001).

Öte yandan yalnızlıkla başa çıkma yöntemleri açısından sadece sosyal destek çevresinin etkili olmadığı açıktır. Bireyler aynı zamanda bilişsel, duyuşsal, motivasyonel ve davranışsal başa çıkma yöntemlerini birini ve bir kaçını birlikte kullanabilir ve kullandıkları başa çıkma stratejileri açısından yaklaşma-kaçınma boyutunda farklılaşabilirler.

Rook ve Peplau (1982), sosyal destek ağı geliştirmeye ek olarak, danışanlara üç şekilde psikolojik yardımda bulunulabileceğini önermektedirler. Bunlar; sosyal beceri eğitimi, bilişsel davranışsal terapi ve utangaçlık gruplarıdır.

Sosyal Beceri Grupları

Yakın zamanda yapılan çalışmalar, bazı yalnız insanların sosyal ilişkiyi başlatma ve sürdürme ile ilgili beceriye sahip olmayabileceklerini önermektedir (Peplau ve Perlman, 1982). Sosyal becerilerle ilgili güçlükler özellikle ergen ve genç yetişkinlerin, karşı cinsle ilişkilerinde yaşadıkları önemli bir problem olarak karşımıza çıkabilir.

Sosyal beceri programları rol oynama, model alma, kendi kendini gözleme gibi davranışsal teknikler üzerine yoğunlaşırlar. Genelde 10 haftalık grup çalışmalarında danışanlara, telefonda akıcı bir şekilde konuşma, iltifat etme ve iltifatı kabul etme, sessizlikle başa çıkabilme, iletişimde sözel olmayan mesajları okuyabilme, diğer insana soru sorma, konuşmayı başlatma ve devam ettirme becerileri öğretilir (Rook ve Peplau, 1982). Bu açıdan sosyal beceri programlarının, sadece genel sosyal becerileri değil daha spesifik becerileri geliştirmeyi de içermesinin daha etkili olabileceği görülmektedir.

Bilişsel-Davranışsal Yaklaşımlar

Bilişsel yönelimli terapiler ve psikolojik danışma yaklaşımları, danışanın kendine zarar veren düşünce örüntülerini tanıması ve düzeltilmesi amacı ile geliştirilmiştir. Bilişsel davranışsal modellerin anahtar özelliği, danışanlara, gerçekten ziyade test edilecek hipotezler şeklinde olan düşüncelerini tanımasını, farkında olmasını, bunları uygun ve işlevsel olanlarla değiştirebilmesini öğretmektir. Bir diğer deyişle, bilişsel yönelimli yaklaşımlar; rasyonel olmayan inançlar, hatalı algılama eğilimleri, fonksiyonel olmayan inanç ve tutarsız düşünce örüntülerini değiştirmeye amaçlar. Duygu, düşünce ve eylemin etkileşim halinde olduğunu varsayar, duygu ve davranışlarda istenilen değişimi

sağlamak için bilişsel değişim üzerine odaklanırlar (Corey, 2001). Danışanın rasyonel olmayan düşünce ve inançlarını değiştirmekle duygularının da değişeceği düşünülür, sıkıntı verici duygular bilişsel süreçlerin bir fonksiyonu olarak algılanır.

Danışanın hatalı düşünce örüntüleri ve rasyonel olmayan inançlarının farkında olması terapi sürecinin önemli bir aşamasını oluşturmaktadır. Bununla beraber, danışanın rasyonel olmayan inanç ve düşüncelerini, uygun olanlarıyla değiştirmesi ve davranışsal değişim sürecinin, danışan açısından kolay bir süreç olmadığı açıktır. Örneğin Meichenbaum (1977)'a göre davranışsal değişim; kendini gözleme, yeni bir içsel diyalog başlatma ve yeni beceriler öğrenme ile ilişkilidir ve tek bir görünüm üzerine odaklanmak muhtemelen etkisiz olacaktır (akt. Corey, 2001). Bu nedenle yapısal nitelik kazanmış olabilecek rasyonel olmayan düşünce ve inançları değiştirme sürecinde, bilişsel yapılara ve davranış değişimine etki ettiği düşünülen diğer faktörlerin yanında, danışanın kazanacağı sosyal becerilerle ilgili yeterlilikleri ve özyeterliliğiyle ilgili geliştireceği olumlu inançları, onun çevresel güçlüklerle başa çıkabilmesine, kendi ve çevresine yönelik hatalı yüklemelerini değiştirebilmesine olumlu yönde katkı sağlayabilir, terapi sürecindeki olası geriye dönüşün (relaps) etkisini azaltabilir.

Bilişsel-davranışsal psikolojik danışma yaklaşımları, sosyal beceri yaklaşımları ile birlikte kullanıldığında, durumsal ve kronik yalnızlık yaşayan bireylere yardım etme sürecinde daha etkili görünmektedirler (McWhirter, 1990).

Ek olarak yalnızlık yaşayan danışanın düşünme biçimi hakkında bilgi sahibi olunması, danışma ilişkisinin amacına ulaşması açısından psikolojik danışmana yardımcı olabilir. Epstein (1996)'a göre, terapi sürecinde bilgiyi temelde sezgisel bir şekilde işleyen danışanlar için duygular üzerinde durulması, kişisel yaşantıların aktarımı ve somut örnek kullanımı daha etkili olurken; gerçekler ve olgular üzerinde durulması, mantıklı argümanların sunulması, bilgi işlemede analitik olanlar için daha yararlı ve etkili olur (akt., Buluş, 2001).

Utangaçlık Grupları

Utangaçlık gibi kişilik özellikleri de yalnızlık ilişkili görünmektedir (Jackson ve ark.,2000). Pilkonis ve arkadaşları (1980), utangaç bireylere yardım sürecinde, grup üyelerine kişiler arası davranışlarda model olabilecek iki danışmanın bulunmasının ve küçük gruplarla çalışmanın daha etkili olacağını önermektedirler (McWhirter, 1990; Rook ve Peplau, 1982). Bu bilim adamları, utangaç bireylerin, spesifik sosyal becerilerinin geliştirilmesine ek olarak, genel tepki stillerinin geliştirilmesine de ihtiyaç duyulabileceğini vurgulamaktadırlar.

Yalnızlığın önlenmesinde doğrudan yardım süreçleri yanında dolaylı yardım yollarının da düşünülmesi önemli görülmektedir. Örneğin Rook ve Peplau (1982), öğrencilerin işbirliği ve dayanışma içinde olabilecekleri sınıf tekniklerinin, sosyal soyutlanmanın azaltılması açısından önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu sınıflarda öğrencilerin öğrenmesi birbirine bağımlıdır ve bu karşılıklı bağımlılık; etkileşimi, paylaşmayı ve dayanışmayı artırma yolu ile dolaylı yollardan öğrencilerin sosyal yalnızlığını azaltılmasında etkili olabilir.

Sonuç

Sonuç olarak, eğitimin farklı kademelerinde, yalnız öğrencilere yapılacak psikolojik yardım sürecinde, yaşanan yalnızlık duygusunun çeşidi (sosyal-duygusal), süresi (geçici- durumsal- kronik), sıklığı ve yoğunluğu, bireyin yalnızlığına ilişkin yüklemeleri (içsel-dışsal, geçici-durağan-kontrol edilebilirliği) ve kişilik özellikleri, başa çıkma stratejileri, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının derecesi, sosyal ve duygusal destek

çevresine sahip olup olmaması gibi pek çok faktörün gözönünde bulundurulmasının, psikolojik danışma veya terapi sürecinin yapılandırılmasında ve amacına ulaşmasında oldukça önemli olduğu görülmektedir. Bu çerçevede yalnızlığın hangi bireysel, psikososyal, kültürel ve eğitimsel değişkenlerle ilişkili olduğuna yönelik çalışmaların, yalnızlıkla ilgili süreçleri anlamamıza hizmet edeceği beklenmektedir. Bu noktada öğrencilerin yalnızlık düzeyi açısından ne ölçüde farklılaştıkları, bu farklılıkların hangi psikososyal değişkenlerin ürünü olduğu, kültürel ve psikososyal süreçlerin bu değişkenlerin şekillenmesinde ne tür bir etkisinin olduğunu konu alan çalışmalara ihtiyacımız olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Amichai, H.Y. & Artzi B.E. (2003). Loneliness and internet use. *Computers in Human Behavior*, 19(1), 71-81.
- Akyıldız, H., (1994). *Davranış: İlgili kavramlar, açıklamalar*, DEÜ, İzmir.5.
- Barron, R.C.(1994). Marital status, social support, and loneliness in visually impaired elderly people. *Journal of Advanced Nursing*, 19, pp.272-280.
- Bilgin, N. (1988). *Sosyal psikolojiye giriş*. E.Ü.E.F.Y. İzmir.
- Buluş, M. (1996). Ergen öğrencilerde denetim odağı-yalnızlık ilişkisi. D.E.Ü.S.B.E. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir. 3-20.
- Buluş, M., (2001). Eğitimde gözardı edilen bir konu: Düşünme stilleri. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*. s.2-7.
- Corey, G. (2001). *Theory and practice of counseling and psychotherapy*. Wadsworth. Brooks/ Cole. Belmont. USA. Sixth Edition. 294-340.
- Craig, A. Anderson. (1999). Attributional style, depression, and loneliness: A cross-cultural comparison of American and Chinese students. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(4), 482-499.
- Cutrona, E.C. (1982) Loneliness and the process of social adjustment. In Peplau A. and Perlman D. (Eds.). *Loneliness: A source of Current Theory, Research and Therapy*. (pp.291-309). New York. Wiley-Interscience.
- Demir, A. (1990). Üniversite öğrencilerinin yalnızlığını etkileyen bazı faktörler. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara. s.,1-15.
- Demir, A. & Fışiloğlu, H. (1999). Loneliness and marital adjustment of Turkish couples. *The Journal of Psychology*, 133 (2), 230-240.
- Demir, A. & Tarhan, N. (2001). Loneliness and social dissatisfaction in Turkish adolescents. *The Journal of Psychology*, 135(1), 113-123.
- Duru, E. (1995). Üniversite öğrencilerinde yabancılaşma ve yalnızlık ilişkisi. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. D.E.Ü.S.B.E. İzmir, 1-45.
- Duru, E. (değerlendirmede). Amerikada lisansüstü öğrenim gören Türk öğrencilerinin yalnızlık düzeylerinin Türkiye örneklemleri ile karşılaştırılması ve yalnızlık düzeyinin bazı psikososyal değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*.
- Evans, L. R. & Dingus, C. M. (1989). Models for treatment of loneliness. In Hojat M. and Crandall R. (Eds.). *Loneliness: Theory, Research, and Applications*. (pp.249-256). Sage Pub.
- Geçtan, E. (1993). *Varoluş ve psikiyatri*. Remzi Kitabevi: İstanbul, 76-109.
- Gerstein, H.L., Bates, H.D. & Reindl, M.(1989). The experience of loneliness among schizophrenic and normal persons. In Hojat M. and Crandall R.(Eds.). *Loneliness: Theory, Research, and Applications*.. (pp.239-249). Sage Pub.,
- Hojat M.& Crandall (1989). *Loneliness: Theory, research, and applications*. Sage P. 189-250.
- Jackson, T., Fritch A., Nagasaka T. & Gunderson J. (2002). Towards explaining the association between shyness and loneliness: A path analysis with American college students. *Social Behavior and Personality*, 30 (3), 263- 270.
- Jackson, T., Soderlind A. & Weiss K. E. (2000). Personality traits and quality of relationships as predictors of future loneliness among American college students. *Social Behavior and Personality*, 28(5), 463-470.
- Jones, H. W. & Moore, L.T. (1989). Loneliness and social support. In Hojat M. and Crandall R. (Eds.). *Loneliness: Theory, Research, and Applications*. (pp.191-200). Sage Pub.
- Le, Roux & A., Connors. (2001). Cross cultural study into loneliness amongst university students. *South of African Journal of Psychology*, 31 (2). 46-53.

- Leung C. (2001). The psychological adaptation of overseas and migrant students in Australia. *International Journal of Psychology*, 36 (4), 251-259.
- McWhirter, B.(1990). Loneliness: A review of current literature, with implications for counseling and research. *Journal of Counseling & Development*, 68, 417-422.
- Morahan. M. J. & Schumacher P. (2003). Loneliness and social uses of the internet. *Computers in Human Behavior*, 19 (6), 659-672.
- Neto, F. & Barros, J. (2000). Predictors of loneliness among adolescents from Portuguese Immigrant families in Switzerland. *Social Behavior and Personality*, 28 (2),193-206.
- Neto, F., (2000). Loneliness and adaptation among second generation Portuguese migrants to France. *Perceptual and Motor Skills*, 91(1), 115-120.
- Neto, F.(1995). Predictors of satisfaction with life among second generation migrants. *Social Indicators Research*, 35 (1), 24-32.
- Oksoo, K. (1999). Predicting of loneliness in elderly Korean immigrant women living in The United States of America. *Journal of Advanced Nursing*, 29 (5), 1082-1088.
- Oksoo, K. & Sung-Hee, B. (2002). Loneliness, social support and family function among elderly Korean women. *Nursing and Health Science*, 4 (3), 1-7.
- Ozment, J.M. & Lester D. (2001). Helplessness, locus of control and psychological healthy. *The Journal of Social Psychology*, 141 (1), 37-38.
- Özben, Ş. (2001). Türk cumhuriyetlerinden gelen üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeylerini etkileyen faktörler ve yalnızlık sorunlarının Türkiye'de yetişen öğrencilerle karşılaştırılması. *D.E.Ü.B.E.F. Dergisi*, 51-57.
- Paul.E.L. & Brier, S. (2001). Friendsickness in the transition to college: Precollege and College adjustment correlates. *Journal of Counseling and Development*, 79 (1). 77-90.
- Pearson, J. E.(1986) The Definition and measurement of social support. *Journal of Counseling and Development*, 64, 390-395.
- Peplau, L. & Perlman, D. (1982). *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy*. New York. Wiley-Interscience, 1-19.
- Pinquart, M. & Sorensen, S.(2001). Influences on loneliness in older adults: A meta-analysis. *Basic and Applied Social Psychology*, 23 (4), 245-266.
- Ponzetti, Jr.JJ.(1990).Loneliness among college students. *Family Relationship*, 39 (3).336-341.
- Qualter, P. (2003) Loneliness in children and adolescent: What do school and teachers need to know and how can they help? *Pastoral Care*, 10-15.
- Rokach, A.(2001). Strategies of coping with loneliness throughout the lifespan. *Current Psychology*, 20 (1), 3-18.
- Rokach, A.(2003). Dimensions of loneliness among Canadian and Czech youth: A cross- national study. *Current Psychology*, 21 (4), 362-379.
- Rook K. S. & Peplau, A. P. (1982). Perspectives on helping the lonely. In In Peplau A. & Perlman D. (Eds.). *Loneliness: A source of current theory, research and therapy*. (pp.351-378), New York. Wiley-Interscience.
- Rubenstein, C. & Shaver P.(1982). The experience of loneliness, In Peplau A. & Perlman D. (Eds.). *Loneliness: A source of Current Theory, Research and Therapy*. (pp. 206-223). New York. Wiley-Interscience
- Shams, M.(2001). Social support, loneliness and friendship preference among British Asian and Non-Asian adolescents. *Social Behavior and Personality*, 29 (4), 399-404
- Schmitt, J.P. & Lawrence, A.K.(1985). Gender differences in and personality correlates of loneliness in different relationships. *Journal of Personality Assessment*, 49(5), 485-495.
- Tolan, B. (1981). *Çağdaş toplumun bunalımı: Anomi ve yabancılaşma*. A.Ü.İ.B.F.D. No.166. Ankara. s.,102-212.
- Uruk, A.Ç & Demir, A. (2003). The role of peers and families in predicting the loneliness level of adolescents. *The Journal of Psychology*, 137(2), 179-193.
- Weis, S. R.(1973). *Loneliness: The experience of emotional and social Isolation*. New England Typographical Service Inc, s.X-19.
- Whang, L.M., Sujin L. & Chang G. (2003). Internet over-users' psychological profiles *Cyber Psychology and Behavior*, 6(2). ,141,149.
- Young, E. J.(1982). Loneliness, depression and cognitive therapy. In Peplau A. & Perlman D.(Eds.). *Loneliness: A source of Current Theory, Research and Therapy*. (pp. 379-405). New York. Wiley-Interscience.

Summary

Loneliness has been studied increasingly by many scholars in recent years. Although there are many more researches, models, and theories which try to explain what loneliness is, there are not adequate researches and conceptual frameworks that explain loneliness in counseling and therapy process. Loneliness is a common and often debilitating problem for individuals in contemporary society (Peplau & Perlman, 1982). The problem posed by loneliness is revealed, in part, by its association with a wide array of psychological difficulties and psychological distress that are related to perceived absence of social relationship.

Two definitions of loneliness are prevalent in literature today: The first one focuses on the experience of suffering from contact deficits. For example, Young (1982) defined loneliness as the "perceived absence of satisfying social relationship, accompanied by symptoms of psychological distress that are related to perceived absence". Second, social-cognitive view defines loneliness as an experienced discrepancy between the kind of interpersonal relationships the individuals perceive themselves as having and the kind of relationships they would like to have (Sermat, 1978, in Pincus & Sorenson, 2001). Cognitive discrepancy take into account the fact that some individuals may not feel lonely despite objectively low frequency or quality of social contact and those others may suffer from loneliness despite high levels of social embeddedness (Peplau et al., 1982).

Loneliness is typically defined as "the unpleasant experience that occurs when a person's network of social relationship is deficient in some important way, either qualitatively or quantitatively" (Peplau & Perlman, p.31). Such a deficit occurs when a person's interpersonal needs cannot be satisfied within his or her social network (Schmitt & Lawrence, 1985). As a result of these needs, individual experiences a variety of aversive affective states. Although loneliness is an emotionally distressing experience, it can be a valuable signal that the personal relationships of an individual are inadequate in some important way (Ponzetti, 1990). Loneliness is generally associated with negative feelings about problems in social relationships (Uruk & Demir, 2003). The feeling of loneliness is often situationally determined and tends to be short-lived. However, some people feel loneliness in many different settings, and it occurs so frequently that it comes to resemble an enduring personality trait (Neto, 2003).

Social scientists have increasingly emphasized that loneliness is a subjective and is not synonymous with objective social isolation. People can be alone without feeling lonely, or people can feel lonely in a crowd (Peplau & Perlman, 1982). Being alone does not necessarily mean being lonely. Loneliness may entail geographical aloneness or social isolation, but more than that it reflects the aversive and painful experience of not belonging, not feeling connected to others, or valued by them (Rokach, 2001). With this important distinction in mind, psychologists have focused attention upon the subjective experience of being alone.

Weiss (1973) identified two types of loneliness, emotional isolation loneliness and social isolation loneliness (Duru, 1995; Le Roux & Connors, 2001; Özben, 2001; Pincus & Sorensen, 2001). Social isolation is defined by the time individuals spend alone and is a result of a lack of involvement and integration into a social network, whereas emotional isolation refers to the perceived lack of confident or the absence of a close emotional relationships and attachments.

People experience different type of loneliness. Young (1982) describes chronic loneliness as the feeling of isolation that results from long-term deficiencies in a person's skills in relating to others. Situational loneliness, on the other hand, results from a disruption in an individual's social relationship patterns. Transient loneliness is simply occasional feeling of loneliness that many people experience at different times of their lives.

Loneliness appears to be a complex and multidimensional phenomenon that affects people in a variety of ways and with varying degrees of strength. The focus on this article has been to clarify some characteristics of some loneliness experiences and to provide different aspects of loneliness for counselors and psychologists in term of counseling process. It seems that it is very important for treatments which focus on cognitive-behavioral approaches, social skills training, shyness groups and social support network.

PSİKOLOJİK DANIŞMADA ETİK İKİLEMLER: ETİK KARAR VERME SÜRECİ

ETHICAL DILEMMAS IN PSYCHOLOGICAL COUNSELING: ETHICAL DECISION MAKING PROCESS

Tuncay ERGENE*

ÖZ

Bu çalışmanın amacı psikolojik danışmanlara mesleki uygulamaları sırasında karşılaştıkları etik ikilemlerin çözümünde izleyebilecekleri bir etik karar verme süreci hakkında bilgi vermektir. İlk olarak etik karar verme sürecinde temel alınması gereken etik ilkeler sıralanmış, daha sonra psikolojik danışmanların mesleki uygulamaları sırasında karşılaştıkları etik ikilemleri çözümlerinde kullanabilecekleri aşamalı bir süreç ortaya konulmuştur. Çalışmada tanımlanan etik ilkeler evrensel nitelikte olup özerklik, zarar vermemek, iyilik, adil olmak ve bağlılıktan oluşmaktadır. Bir psikolojik danışmanın etik ikilemlerle çalışması durumunda burada sunulan süreci izlemesinin etik ikilemlere ilişkin olarak daha iyi bir anlayışa ulaşabileceği düşünülmektedir. Burada sunulan etik karar verme süreci yedi basamaktan oluşmuştur. Bu etik karar verme sürecinin, psikolojik danışmanların mesleki yaşamlarında karşılaştıkları etik ikilemlerin çözümünde yararlanabilecekleri bir araç olarak kullanabilecekleri düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Etik, etik ikilemler, etik karar verme, psikolojik danışman

ABSTRACT

The purpose of this study was to provide counselors with a framework for sound ethical decision making. First, ethical guiding principles that are globally valuable in ethical decision making were presented. Second, an ethical decision making process that counselors can utilize as they address ethical dilemmas in their work were given. These moral principles are principles, autonomy, nonmaleficence, beneficence, justice, and fidelity, each absolute truths in and of themselves. By exploring the ethical dilemma in regard to these principles a counselor may come to a better understanding of the conflicting issues. Counselors are faced with situations which require effective ethical decision making ability. This sequential, ethical decision making process has seven steps in approaching ethical dilemmas. The presented ethical decision making process can be helpful for counselors in working with ethical dilemmas.

Keywords: Ethic, ethical dilemmas, ethical decision making, counselors

Giriş

Psikolojik danışmanlar mesleki uygulamalarında etik karar verme becerilerinin gerekli olduğu bir çok etik ikilemle karşılaşmaktadır. Etik ikilemler danışan, danışman ve geniş anlamda da toplumun istek ve çıkarlarının çatıştığı, çelişkili duygu ve düşüncelerin eşlik ettiği karar verme güçlüğünün yaşandığı durumlar olarak tanımlanabilir. Etik bir ikilemle karşılaşma durumunda nasıl bir yol izlenebileceğinin belirlenmesi bir güçlük yaşanmasına neden olmaktadır. Etik karar verme ve etik ikilemlere ilişkin konular literatüründe (Ahia ve Martin, 1993; Corey, Corey ve Callahan, 1998; Remley ve Sparkman, 2001) yaygın olarak ele alınmıştır. Bu konuda ülkemizde yapılan araştırma ve yayınlarda çok ciddi bir sınırlılık söz konusudur.

* Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik ABD, ergene@hacettepe.edu.tr

Psikolojik danışmanların yaygın olarak etik ikilemler yaşadıkları konular şöyle sıralanabilir: Çocuk istismarına ilişkin durumlar, çocuklarla çalışırken gizliliğin korunmasındaki güçlükler, madde kullanımı, danışmanların kendilerine veya başkalarına zarar verme riskinin bulunduğu durumlar, intihar eğilimi bulunan çocuk ve ergenlerle çalışma, okullarda öğrenci saldırganlıkları, çocuk-aile-okul arasındaki ilişkilerden doğan güçlükler (Huey ve Remley, 1988; Lawrence ve Kurpius, 2000).

Bu çalışmanın amacı mesleki uygulamaları sırasında psikolojik danışmanların karşılaştıkları etik ikilemlerin çözümünde izleyebilecekleri bir etik karar verme süreci sunmaktır. İlk olarak etik karar verme sürecinde temel alınacak evrensel ilkeler açıklanmış, daha sonra psikolojik danışmanların mesleki uygulamaları sırasında karşılaştıkları etik ikilemlerle çalışmalarına ilişkin aşamalı bir süreç ortaya konularak tartışılmıştır.

Etik İlkeler

Kitchener (1984) etik karar verme sürecinin temeli olarak kabul edilebilecek beş etik ilke ileri sürmüştür. Bunlar danışanın özerkliğine saygı duymak, başkalarına zarar vermemek, danışana yarar sağlamak, adil hareket etmek ve bağlılıktır. Meslek örgütleri tarafından hazırlanan etik ilkelere ilişkin yönergeler ve dokümanlar oldukça yararlı ve gerekli olmalarına karşın psikolojik danışmanların karşılaşılabilecekleri her durumda nasıl hareket edebileceklerine ilişkin sorulara tek başlarına yanıt bulmaktan uzaktır (ACA, 1995; Türk PDR-DER, 2002). Bu tür dokümanlar hazır bir reçete olarak görülemeyeceğinden, psikolojik danışmanlar karşılaştıkları etik ikilemlerin çözümünde bir karar vermek durumundadırlar. Burada temel problem çözme basamakları kullanılabilir. Yukarıda sunulan beş etik ilke ışığında karşılaşılan etik ikilemin analiz edilmesi yolu ile karşılaşılan ikileme yönelik daha iyi bir kavrayışa sahip olunabilir. Etik karar verme sürecinde esas alınması gereken ilkeler aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

Özerklik, danışanın bağımsızlığını ve kendi kendine hareket edebilme gücünü vurgulamaktadır. Bu ilkenin esasını danışanın kendi kendine seçimler yapabilmesi, kendi kararlarını kendisinin alması ve kendi davranışlarını kendisinin ayarlaması oluşturmaktadır. Bu, danışanın kendi kararlarını kendisinin alması, ve kendi sahip olduğu değerlerin farkına vararak bunlar doğrultusunda davranmada psikolojik danışmanın sorumluluklarına işaret etmektedir. Danışanların özerk olmaları istendik bir durumdur. Bu nedenle danışanların özerklik konusunda cesaretlendirilmelerinde iki noktanın göz önünde bulundurulması önemlidir. Birincisi, davranışlarının içinde yaşadığı toplum da nasıl anlaşıldığına ilişkin olarak, danışanın farkındalığının artırılmasıyla ilgilidir. Burada danışanın seçtiği davranışların başkalarının haklarıyla da çelişmeyecek bir içeriğe sahip olması beklenmektedir. İkinci nokta, danışanların mantıklı ve akılcı kararlar verebilme yeteneklerine sahip olup olmadıkları ile ilgilidir. Yeti yitimi olan bireylerin bir kısmını ortaya koydukları davranışlarından sorumlu tutmak uygun olmayabilir. Bu bağlamda, kendi kararlarını kendilerinin alma yeterliliği olmayan (çocuklar, bazı zihinsel yeterlilikleri yerinde olmayan bireyler veya gerçeği değerlendirme sınırlılıkları olan yaşlı kişiler gibi bazı) danışanların kendilerine ve başkalarına zarar verecek kararlar almalarına izin verilmemesi gerekmektedir (Rosenbaum, 1982; Stadler, 1986).

Zarar vermemekten kastedilen, çevredeki diğer bireylere bile zarar vermemektir. Genellikle "yardım etmeden de öte zarar verme" şeklinde de ifade edilmektedir. Her ne kadar burada ortaya konulan beş ilke kuramsal olarak temelde aynı değere sahipse de zararsızlık ilkesi en kritik olan, ancak en çok ihlal edilen ve uygulamalarda kolaylıkla göz ardı edilen ilkelerden biri olarak belirtilmektedir (Kitchener, 1984). Bu ilke psikolojik

danışmanların danışanlarına bilinçli olarak herhangi bir zarar vermemesi gereğini ortaya koymaktadır. Aynı zamanda danışanların da başkaları için riskli olacak herhangi bir davranışı sergilemeleri gerektiğinin önemine işaret etmektedir (Forester-Miller ve Rubenstein, 1992).

Yararlılık, ilkesi psikolojik danışmanın danışanın iyilik halinin korunması ve geliştirilmesine ait olan sorumluluğunu ifade etmektedir. Bu ilkede, danışanın gelişimi için çalışmak, danışanın yararı ve iyiliği için yapılması gereken ne ise onun yapılması, aktif olma ve danışanın zarar görmesinin engellenmesi vurgulanmaktadır (Forester-Miller ve Rubenstein, 1992).

Adil davranmak, bütün bireylere eşit olarak davranmak anlamında ele alınmamaktadır. Kitchener (1984) adaletin formal bir tanımını eşit olanlara eşit olmayanlara da sahip oldukları geçerli farklılıklarını nispetinde eşit olmayan bir şekilde davranmak (p.49) olarak ele almaktadır. Eğer bir danışan farklı şekilde bir davranışa maruz kalırsa, psikolojik danışman neden bu danışana farklı muamele edildiğinin gerekliliği ve uygunluğu konusunda bir gerekçe önerebilecek durumda olmalıdır.

Bağlılık; güven, sadakat ve işbirliği içinde adil bir biçimde samimi, içten bir ilişkiyi vurgulamaktadır. Danışanlar psikolojik danışmana güven duyabilecekler ve terapötik ilişki içinde bir gelişim olacağına inanabileceklerdir. Bu yüzden psikolojik danışmanların danışanı koruması ve terapötik iletişimi engelleyen davranışlardan uzak durmaları gerekmektedir.

Bir etik ikilemin çözümü için çalışırken, psikolojik danışmanın öncelikle etik ikileme ilişkin durumu ortaya koyarak yukarıda sıralanan ilkelerden her birinin bu özel etik ikilem durumunu nasıl etkilediğine bakması önerilmektedir. Bazı durumlarda sadece bu ilkeler doğrultusunda inceleme yapılması bile karşılaşılan etik ikilemin açık bir biçimde çözümü için yeterli olabilmektedir. Daha karmaşık durumlarda bir etik karar verme sürecine göre hareket ederek özerklik, zarar vermemek, iyilik, adil olmak ve bağlılık gibi ilkelerden hangilerinin çığneneceğini belirleyerek, etik ikilemin bir çözüme ulaştırılması sağlanabilmektedir. Bu nedenle aşağıda etik karar verirken izlenecek bir karar verme süreci ortaya konulmuştur. Bu problem çözme basamaklarını içeren yedi aşamalı bir süreçtir.

Etik Karar Verme Süreci

Bu çalışmada etik ikilemlerle ilgili farklı çalışmalardan (Van Hoose ve Paradise, 1979; Kitchener, 1984; Stadler, 1986; Haas ve Malouf, 1989; Forester, Miller ve Rubenstein, 1992; Sileo ve Kopala, 1993; American Counseling Association, 1995) yararlanılarak psikolojik danışmanların etik ikilemleri ele alışlarında kullanabilecekleri, bir etik karar verme süreci sunulmuştur. Bu etik karar verme sürecinde ileri sürülen etik karar verme süreci yedi basamakta aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Basamak

İlk aşamada etik ikilemin tüm yönleriyle tanımlanmasına gereksinim vardır. Etik ikilemin aydınlatılmasını sağlayacak mümkün olduğu kadar çok veri toplanmalıdır. Bu süreçte olabildiğince ayrıntılı bilgi toplama gayreti içinde olmak ve yansız bir şekilde hareket edebilmek önemlidir. Bu aşamada danışmanın çeşitli gözlemlerine ilişkin notlar alması düşüncelerini açıklık kazanmasına katkıda bulunabilmektedir. Psikolojik danışman olarak, sadece olayları ortaya koymaya çalışılması, bunu yaparken sahip olunan görüşlerden varsayımlardan ve genel anlayışlardan, en dışlardan uzak durmaya çalışılması önerilebilmektedir. Bu aşamada karşılaşılan problem durumuna ilişkin olarak sorulabilecek bir çok soru vardır: Bu konu etik, yasal, mesleki veya uyulamalar ile ilgili

bir problem midir? Bunlardan sadece biri değil de, bunların bir karışımı mı? Ortaya çıkan ikilemin yapısı üzerinde çalışmak ve bu ikilemi farklı boyutlarıyla ortaya koyarak analiz etmek mi gerekmektedir? Psikolojik danışman olarak bu aşamada yasal bir güçlüklerle karşılaşılması durumunda, yasal konulara ilişkin olarak bir görüş alınması da gerekebilecektir.

Bu aşamada danışanların kendi kendilerine sormasının yararlı olacağı diğer sorular şöyle sıralanabilir: Bu konu direkt olarak benimle, benim ne yaptığım veya ne yapmadığım ile mi ilgili? Problem danışanın veya danışanın yakınlarıyla, danışanın ne yaptığı veya yapmadığı ile mi ilgili? Bu problem, görev yapılan kurum ile ilgili bir durum mu? Eğer karşılaşılan etik ikilem kurumun işleyişinin yeniden gözden geçirilmesi ile bir çözüme ulaştırılabilecek bir konu ise, bu durumda görev yapılan kurum ilgili yasal ve idari düzenlemelerine bakılmalıdır. Psikolojik danışmanların uygulamaları sırasında karşılaştıkları etik ikilemlerin sıklıkla karmaşık bir yapıda olduğunu tek ve kolay bir çözümün olmadığını hatırlamak önemlidir. Bu yüzden problemi bir çok açıdan incelemek ve tek bir basit çözüm üzerinde odaklanmamak önemlidir.

2. Basamak

Etik ikilemde problem durumunun açıkça ortaya konulmasından sonra, meslek örgütü olan Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği (Türk PDR-DER) Etik Kuralları kitapçığında (Türk PDR-DER, 2002) bu konunun ele alınıp alınmadığına bakılmalıdır. Eğer bu kitapçıkta bu durumda nasıl hareket edilebileceğine ilişkin bir veya birden çok standart varsa ve bu standartlar açık ve anlaşılır bir biçimde ilgili duruma uyuyorsa, ikilemin çözümünde bu standartların önerdiği bir hareket planı izlenebilmelidir.

3. Basamak

Karşılaşılan ikilemin yapısı ve boyutlarının belirlenmesine gereksinim vardır. Problemin farklı biçimlerde izlenebilmesinde çok çeşitli yollar bulunmaktadır. Bu değerlendirme sürecinde daha önce bahsedilen beş ilkeyi, (özerklik, zarar vermemek, yarar sağlamak, adil olmak ve bağlılık) göz önünde tutarak bu özel durumda hangi ilkenin ihlalinin ağırlıklı olup olmadığına karar verilmesi ve bu özel durum için hangi ilkelerin öncelik taşıdığına belirlenmesi önerilmektedir. Kuramsal olarak aslında bu ilkelerin hepsi eşit değerdedir. Bu noktada diğer komşu bilim dallarının sahip olduğu literatürden de yararlanmak düşünülebilir. Etik konuda karşılaşılan güçlükler ve bunların üstesinden gelme biçimleri hakkında mesleki dergilerde veya bültenlerde yazılar yazmak oldukça yararlı olacak bir yoldur.

Bu aşamada psikolojik danışma ile ilgili literatür de gözden geçirildiğinde, bu konuda literatürden yarar sağlanıp sağlanamayacağı değerlendirilmek durumundadır. Ülkemizde etik konular ve etik ikilemlerde izlenen yollara ilişkin literatür yok denecek düzeydedir. Bu noktada diğer komşu bilim dallarının sahip olduğu literatürden de yararlanmak düşünülebilir. Etik konuda karşılaşılan güçlükler ve bunların üstesinden gelme biçimleri hakkında mesleki dergilerde veya bültenlerde yazılar yazmak oldukça yararlı olacak bir yoldur.

Bu aşamada deneyimli psikolojik danışmanlarla görüşmek veya süpervizyon veren danışmanlardan konsültasyon almak yararlı olabilir. Görüşme sırasında, süpervizyon veya konsültasyon alan psikolojik danışman içinde bulunduğu durumu ve sağlanan bilgileri değerlendirdikçe bir bakış açısı kazanabilmektedir. Buna ek olarak yaşanan etik ikileme ilişkin olarak Türk PDR-DER ile iletişimde bulunarak bu ikilemin çözümünde yardımcı olabilmeleri konusunda yardım talep edilebilir. Yaşanılan durum önemli bir konu olabilir ve meslek örgütünün desteğinin alınması mesleki gelişim açısından da yararlı olacaktır.

4. Basamak

Bu aşamada ikilemin çözümünde kullanılacak olası yollar üretilerek ortaya konulması gerekmektedir. Akla gelebilecek her öneri bir çözüm yolu olarak değerlendirilebilir. Karşılaşılan etik ikilemin çözümünde, izlenebilecek olası seçenekler önem derecesine konmaksızın uygulanır olup olmadığına bakmadan sadece sıralanmalıdır. Bu aşamada mümkün olduğunca yaratıcı hareket edilmesi önerilebilir ve tüm seçeneklerin birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir. Uygun olduğu durumlarda, bir meslektaşınızla beyin fırtınası yapılması ve sadece alternatif yollar üretmesi konusunda yardımcı olunması talebinde bulunabilirsiniz.

5. Basamak

Bu aşamada psikolojik danışman olarak üretilen bütün seçeneklerin olası sonuçları değerlendirilerek bir hareket planı belirlenmesi gerekmektedir. Elde edilen verilere ve belirlenen önceliklere göre her bir seçeneğin değerlendirildiği ve etik ikilemin çözümünde her bir seçeneğin ve olası sonuçların etik ikilemde rol alan tüm taraflar için ne tür sonuçlar doğurabileceğini gözden geçirilmesi bu aşamada gerçekleştirilmelidir. Bu aşamada bu etik ikilemin çözümünde danışmanını psikolojik danışman olarak sizin, diğer meslektaşlarınızın ve toplumun bu etik ikilemin çözüm biçiminden nasıl etkilenebileceğini belirleyebilmek önem kazanacaktır. Bu değerlendirme sonucunda istenen sonuçları veremeyecek olan seçeneklerin veya başka sorunlara neden olacak seçeneklerin elenmesi doğru olacaktır. Kalan diğer seçeneklerin gözden geçirilmesi, duruma en uygun olan seçeneğin, belirlenen olunan önceliklere en uygun olan seçeneğin veya bir kaç seçeneğin bir arada uygulanabileceği durumunda olabilecek seçeneğin belirlenmesi bu aşamanın içeriğini oluşturmaktadır.

6. Basamak

Bu aşamayı seçilen hareket planının gözden geçirilmesi ve bu planda izlenecek olan yolun yeni etik problemler yaratıp yaratmayacağını değerlendirilmesi oluşturulmaktadır. Stadler (1986) izlemek için seçilen yolun en uygun yol olup olmadığını belirlemede üç basit zihinsel testin yapılmasını önermektedir. Adil olarak hareket edip edilmediğinin sınanması için psikolojik danışmanın kendi kendisine "Aynı durum içinde ben de başkalarına aynı şekilde mi davranırdım?" sorusunu sorulabilir. Bu soruya verilecek yanıtta göre, psikolojik danışman kendi adillik sınavını gerçekleştirilir. Yapılan uygulamanın başkaları tarafından duyulmasının danışanı rahatsız edip etmeyeceğini test etmelidir. Verilen kararın geçerliliğinin test edilmesi için psikolojik danışman "Aynı durum başka psikolojik danışmanların başına gelse benzer şekilde de mi davranırdı?" sorusunu kendisine sorarak kişisel bir değerlendirme yapmalıdır. Eğer bu değerlendirme durumunda seçilen hareket planının yeni etik sorunlar doğurmakta olduğunu düşünmeye başlarsanız, bu durumda tekrar başa dönerek her bir basamağın tekrar gözden geçirilmesi önerilebilir. Bunun nedeni yanlış bir seçeneğin seçimi veya etik problemin hat alı olarak saptanması olabilmektedir. Eğer bu değerlendirme aşamasında sorulara yeterli yanıtlar bulunmuşsa, bundan sonra uygulama aşamasına geçilebilir.

7. Basamak

Bir etik ikilem durumunda uygun olan hareket tarzının belirlenmesi aslında güç bir iştir. Bu son aşamada seçilen çözüm yolu uygulamaya geçilmelidir. Burada psikolojik danışman olarak beliren hareket planının hayata geçirilebilmesi için psikolojik danışman olarak kendimizi de psikolojik olarak güçlü tutmak durumundayızdır. Seçmiş olunan hareket planı uygulandıktan sonra bunun beklenen sonuçları yerine getirip

getirmediğinin ve etkilerinin bir değerlendirmesinin yapılması yerinde bir uygulama olacaktır.

Sonuç ve Değerlendirme

Psikolojik danışmanlar etik ilkeler ve Türk PDR-DER tarafından ortaya konulmuş olan etik kuralların içeriğine ilişkin bilgi sahibi olmanın yanında karşılaştıkları etik ikilemlerin çözümünde izleyebilecekleri problem çözme aşamalarının vurgulandığı etik karar verme becerisine de sahip olmak durumundadırlar. Özellikle birbirleriyle çelişmiş gibi görünen ilkeler, etik ile yasalar arasında ortaya çıkan çelişkiler, psikolojik danışman olarak çalışırken danışmanlık rollerimiz ile diğer rollerimiz arasındaki çelişkiler, özellikle okullarda görev yapan psikolojik danışmanlar okullarda öğrenci, veli, okul idaresi arasında çatışan istekler ve olumsuz eğitsel koşullar etik ikilemlerin ortaya çıkışında rol oynamaktadır.

Bu çalışmada öne sürülen etik karar verme sürecinin özellikle de psikolojik danışman adaylarının eğitiminde etik düşünmeyi harekete geçirici bir özellik taşıdığı, problem-çözme becerilerini geliştirdiği, psikolojik danışmanların belirsizlikle baş etmelerini kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Psikolojik danışman yetiştiren akademik programlarda mesleğin etik kuralları ve etik ikilemler ile çalışma konusunda donanım kazandırmaya yönelik önlemler alınmalıdır. Bu etik karar verme süreci, psikolojik danışmanların mesleki yaşamlarında karşılaştıkları etik ikilemlerin çözümünde yararlanabilecekleri bir araç olarak değerlendirilebilir.

Kaynaklar

- American Counseling Association (1995). *Code of ethics and standards of practice*. Alexandria, VA: Author.
- Corey, G., Corey, M. S., Callanan, P., (1998). *Issues and ethics; in the helping professions*. (5th ed.) Pacific Grove, CA: Brooks/Cole
- Forester-Miller, H., Rubenstein, R. L. (1992). *Group Counseling: Ethics and Professional Issues*. In D. Capuzzi & D. R. Gross (Eds.) *Introduction to group counseling* (307-323). Denver, CO: Love Publishing Co.
- Haas, L. J., Malouf, J. L. (1989). *Keeping up the good work: A practitioner's guide to mental health ethics*. Sarasota, FL: Professional Resource Exchange, Inc.
- Huey, W. C., Remley, T. P., (1988). *Ethical and legal issues in school counseling*. Virginia: American School Counselor Association.
- Kitchener, K. S. (1984). Intuition, critical evaluation and ethical principles: The foundation for ethical decisions in counseling psychology. *Counseling Psychologist*, 12(3), 43-55.
- Lawrence, G., Kurpius, S. E. (2000). Legal and ethical issues involved when counseling minors in nonschool settings. *Journal of Counseling and Development*, 78, 130-136.
- Remley, T. P., Herlihy, B. (2001). *Ethical, legal and professional issues in counseling*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Rosenbaum, M. (1982). Ethical problems of Group Psychotherapy. In M. Rosenbaum (Ed.), *Ethics and values in psychotherapy: A guidebook* (237-257). New York: Free Press.
- Sileo, F., Kopalla, M. (1993). An A-B-C-D-E worksheet for working beneficence when considering ethical issues. *Counseling and Values*, 37, 89-95.
- Stadler, H. A. (1986). Making hard choices: Clarifying controversial ethical issues. *Counseling & Human Development*, 19, 1-10.
- Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği (2002). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Alanında Çalışanlar İçin Etik Kurallar*. Ankara: Türk PDR-DER Yayınları
- Van Hoose, W. H., Paradise, L.V. (1979). *Ethics in counseling and psychotherapy: Perspectives in issues and decision-making*. Cranston, RI: Caroll Press.
- Ahia, C. E ve Martin, D. (1993). *The danger-to-self-or-others exception to confidentiality*. Alexandria, VA: American Counseling Association.

Summary

Counselors are encountering many legal issues, and various authors have discussed the areas counselors especially school counselors ethical and legal vulnerability. The purpose of this study is to provide counselors a framework for sound ethical decision making. In this article first ethical guiding principles that are globally valuable in ethical decision making were presented and second an ethical decision making process that counselors can utilize as they address ethical dilemmas in their work were presented.

These moral principles were borrowed from Kitchener (1984)'s work. The five principles, autonomy, nonmaleficence, beneficence, justice, and fidelity are each absolute truths in and of themselves. By exploring the ethical dilemma in regard to these principles a counselor may come to a better understanding of the conflicting issues. Autonomy, is the principle that addresses the concept of independence. Nonmaleficence, is the concept of not causing harm to others. Often explained as "if you can not help at least do not harm others." Beneficence, reflects the counselor's responsibility to contribute to the welfare of the client. Justice treating individuals lawfully. Fidelity, involves the notions of loyalty, faithfulness, and honoring commitments.

Counselors are faced with situations which require effective ethical decision making ability. Determining the appropriate course to take when confronted with a difficult ethical dilemma can be a challenge. To help counselors an ethical decision making process developed and proposed to use when confronted with an ethical dilemmas. This sequential ethical decision making process has seven steps in approaching ethical dilemmas. First identification of the ethical problem. Gathering as much information as to illuminating the situation. Second applying the ethical codes of Turkish Counseling and Guidance Association (Türk PDR-DER) to the ethical dilemma. Third, by examining the ethical dilemma there is a need to determine the nature and dimensions of the ethical dilemma. Forth, by brainstorming as many possible course of actions one should generate potential courses of action. In the fifth stage a counselor should consider the potential consequences of all options and determine a course of action. Sixth stage is devoted for the evaluation of the selected course of action and analyzing that this course of action creates new ethical and legal problems or not. Final stage implementing the selected course of action. Also in this stage there is need to follow up on the situation to assess whether the actions had the anticipated effect and consequences.

There is rarely one right answer to a complex ethical dilemmas. The presented ethical decision making process can be helpful for counselors for working with ethical dilemmas. Implications for this ethical decision process in professional practice and directions for training of the counselor in ethics were identified and discussed.

BİR SAVUNUCU OLARAK OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANI SCHOOL COUNSELOR AS AN ADVOCATOR

Filiz GÜLTEKİN*

ÖZ Bu çalışmada, psikolojik danışmanlar için savunuculuğun ne anlama geldiği, özellikle okullarda çalışan psikolojik danışmanlar için hangi hizmetleri kapsadığı, kimlerle nasıl çalışılması gerektiği, bir savunucu olarak psikolojik danışmanın sahip olması gereken nitelikler ve dikkat etmesi gereken noktalar üzerinde durulmaktadır. Bunun yanı sıra psikolojik danışmanların savunucu olarak çalışmalarının önemi ve psikolojik danışman adaylarının bu anlayış, bilgi ve yeterlilikler ile yetiştirilmesi gerekliliği tartışılmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Savunuculuk, Psikolojik danışman, Okul

ABSTRACT: In this study the meaning of advocacy for psychological counselors, especially for the counselors who work at schools, which services it includes, how to work with whom, counselor's qualifications that are needed as an advocator and the points to be paid attention is dwelled upon. In addition the importance of working as an advocator and the necessity of training counselor candidates with this comprehension is discussed.

Keywords: Advocacy, Counselor, School

Giriş

Psikolojik danışmanlar, bireyin kendini tanıması, geliştirmesi, sorunlarını çözebilmesi, kendisine ve çevresine uyum sağlaması, sağlıklı kararlar verebilmesi ve en son olarak da bireyin kendini gerçekleştirebilmesi için hizmet vermektelerdir. Psikolojik danışmanlar, temelde bireylere, okul ortamında öğrencilere temel yaşam becerilerini edinmeleri, kariyer planlamaları, gündelik sorunlarla başa çıkabilmeleri, akademik başarıyı engelleyen faktörlerin azaltılması için önlemler alınması, destek programlarının hazırlanması, gibi pek çok konuda yardımcı olmaktadır.

Savunuculuk psikolojik danışmanların, çalıştıkları alanda hizmet verdikleri kişilerin haklarını koruma, destekleme biçiminde tanımlanmaktadır (Cobia ve Henderson, 2003). Bu çalışmada savunuculuk, diğer alanlarda çalışan psikolojik danışmanlara değinilmekte birlikte, ülkemizde özellikle ağırlıklı olarak okullarda istihdam edildiklerinden dolayı okullarda çalışan psikolojik danışmanlar açısından ele alınmaktadır. Okul psikolojik danışmanları, öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, ebeveynler ve toplumun diğer kesimleri gibi pek çok grup ile ilişki içindedir ve bu gruplar psikolojik danışmanların verdikleri hizmetlerden yararlanmaktadır. Bu bağlamda okul psikolojik danışmanları, ilişki içinde oldukları ya da hizmet verdikleri tüm bu grupların ihtiyaç duydukları savunuculuk hizmetini de sunmak durumundadırlar. Bu nedenle bu çalışmada okul psikolojik danışmanlarının savunuculuk görevleri ve becerileri üzerinde durulmaktadır.

* Hacettepe Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Ana Bilim Dalı gultekinfhiz@hotmail.com

Savunuculuk

Savunmanın kelime anlamı; "bazı şeylerin tarafı olarak savunma davranışı, aktif destekleme" dir. Savunma, genel anlamda, bazı nedenlerden dolayı kendilerine yardım edemeyen kişilerin haklarını savunma süreci, diğerleri tarafından desteklenmeyen program, inanç ya da fikrin iletilmesi/kabul ettirilmesi davranışı olarak tanımlanmaktadır (Bailey ve diğerleri, 2003). Belirli bir konuya destek bulmak için karar mekanizmalarına yönelik eylemler bütünü olarak tanımlanan savunuculuk, karar organları ve kilit unsurlara odaklanmış, iyi tasarlanmış stratejik etkinlikleri kapsar. Yasaları, düzenlemeleri, programları ve kaynakları etkileyerek, kamu veya özel sektör kurumlarının en üst düzeylerinde alınan kararlara yöneliktir (Özdemir ve Özgirgin, 2004). Psikolojik danışmada savunuculuk ise psikolojik danışmanların vermeleri gereken hizmetlerden biridir. Olumsuz çevre koşulları, danışanların iyi oluşlarını önemli ölçüde etkilemektedir ve böylece savunuculuk, danışanların yararları için çevresel değişimler yapmaya çalışmak olarak da ele alınabilir (Kiselica ve Robinson, 2001).

Psikolojik danışma alanında savunuculuk, psikolojik danışmanın hi zmet verdiği kişilere, onların kişisel-sosyal, kariyer ve akademik gelişimlerini engelleyen çeşitli zorluklarla baş etmelerinde yardımcı olmak, gerek okulda gerekse danışma ilişkisinde öğrencilerin ya da danışanların haklarını korumak, herhangi bir zarara uğramalarını engellemek için yapılan çalışmalar olarak tanımlanabilmektedir (Myers, Sweeney ve White, 2001). Genelde savunuculuk hizmeti, toplumdaki farklı ırk ve etnik grupların sosyo-politik zorlukları gibi yerel konuları ve çocuk işçiliği, istismarı gibi uluslararası konuları hedefler (Kiselica ve Robinson, 2001). Bu bağlamda ülkemiz için çalışan, ek onomik sorunlardan dolayı eğitim göremeyen ya da özellikle kırsal kesimde okutulmayan kız çocukları, sokak çocukları ya da sokakta çalışan çocuklar savunuculuğa ilişkin üzerinde durulması gereken konular olarak karşımıza çıkmaktadır. Savunuculuk tüm gruplar için verilmesi gereken bir hizmet olmakla birlikte gruplar arasındaki farklılıkların azaltılması ve eşit fırsatların yaratılması bağlamında bu grupların önemi bu hizmet açısından biraz daha ön plana çıkmaktadır.

Savunuculuk kavramının 20.yy da ortaya çıkmasında ve gelişmesinde iki önemli savunucunun ismine rastlanmaktadır. Bunlardan ilki olan Clifford Beers, 1908 yılında yazdığı "Kendini Bulan Akıl: Bir Otobiyografi" (A Mind That Found Itself: An Autobiography) kitabında ruh hastalıkları hastanelerinde geçirdiği yıllarını ve yaşadıklarını anlatmıştır. Beers'in kitabı ile birlikte "Ruh Sağlığı Hareketi" (Mental Hygiene Movement) başlamış ve hastaların haklarının savunulması gerektiğine inanan bir çok insan tarafından desteklenmiştir. Beers, böylelikle hasta hakları konusunda önemli bir adımın atılmasına önderlik etmiştir. Bu konuda ikinci isim olan Lawrence Gerstein, 1991 yılından itibaren Çin Hükümeti'nin Tibet halkına uyguladığı baskıyı tüm dünyaya duyurmaya kendini adanmıştır. Gerstein'in çalışmaları dünya kamuoyunun ilgisinin Tibet halkı üzerine çekilmesini sağlamıştır. (Kiselica ve Robinson, 2001).

Savunuculuk, aslında psikolojik danışman eğitimcileri ve okul psikolojik danışmanları için de yeni bir kavram değildir. Benzer şekilde Dworkin ve Dworkin (1971), sosyal değişimler için lider olmayı, psikolojik danışmanlar için görev olarak adlandırmaktadır. Araştırmacılar, okullarda çalışan psikolojik danışmanların bütün öğrencilerin savunuculuğunda daha aktif rol almalarının teşvik edilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Okullarda çalışan psikolojik danışmanların, özellikle öğrencilerin akademik başarısızlıkları ve sosyal becerilerindeki eksikliklerde tüm öğrenciler ve onların aileleri için savunuculuğu bir hizmet olarak görmeleri gerekmektedir (Akt. Bailey ve diğerleri, 2003).

Bir çok insan, toplumda bazı fırsatlardan yararlanamamaktadır. Mevcut kural ve politikalar, bireylerin yaşamlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Özellikle gençler mevcut politika ve uygulamalarla güçsüz hale getirilmektedir. Bir savunucu olarak okul psikolojik danışmanın birincil rolü bütün öğrencilerin isteklerini tanımlamalarında ve başarımlarında onlara fırsat yaratmaktır (American School Counselors Association, 2000). Psikolojik danışmanlar sadece gönüllü olarak değil psikolojik danışmanın etik ve yasal yükümlülükleri nedeniyle de savunuculuk yapmak durumundadırlar. (Kiselica ve Robinson, 2001). Birçok insan, kurum ya da toplum yaşantısında zaman zaman yaşantılarını kolaylaştırmada ve ilerlemede bir savunucuya ihtiyaç duymaktadır. Özellikle okul ortamına ve henüz tam olarak bilmedikleri hayata ilişkin pek çok sorunla karşılaşan öğrencilere yönelik verilecek savunuculuk hizmetleri gençler ve çocuklar için çok önemlidir.

Aslında, Amerikan Okul Psikolojik Danışmanları Derneği ASCA'da (1999), okul psikolojik danışmanlarının rol tanımlarını şöyle ifade etmektedir; "bütün okul psikolojik danışmanları, aileler, gençler ve çocukların gelişimlerini ilerletmede diğer bireyler ve kurumlarla işbirliği yaparak öğrencilerin savunuculuğunu yapan kişidir" (Akt. Cobia ve Henderson, 2003). Görüldüğü gibi ASCA, savunuculuk hizmetini okul psikolojik danışmanların temel görevlerinden biri olarak kabul etmektedir. Okul psikolojik danışmanları, öğrencilerin gelişimlerinden sorumlu olmakla birlikte bu gelişimi destekleyecek savunuculuk hizmetlerinden de sorumludurlar.

İrk, etnik köken, kültür ve sosyo-ekonomik düzey, bireylerin başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Danışmanlık ve ilgili eğitim programlarının akredite edilmesiyle ilgili bir kurul olan (The Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs) CACREP (2001), bu durumun danışmanların eğitimleri sırasında çok kültürlü danışma eğitimlerini gerekli kıldığını ifade etmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının, profesyonel gelişimlerinde farkındalık kazanmaları için sosyal savunuculuk konusunda eğitim almaları gerekmektedir. Kişinin kendi önyargılarını anlaması için, öğrenciler arasındaki kültürel farklılıkları, okuldaki sosyal ve politik işleyişi anlaması da gerekmektedir. (Akt. Bailey ve diğerleri, 2003). Savunuculuk hizmeti, bütün öğrencilere yönelik olmakla birlikte öncelikle gruplar arasındaki farklılıkları azaltmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda ırk, etnik köken, kültürel ve sosyo ekonomik farklılıklardan doğan sorunların çözülmesinde okul psikolojik danışmanlarının bu yönde eğitim almaları önemli bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul psikolojik danışmanlarının kendi önyargılarını bilmesi, hizmet vereceği gruplara karşı olumlu ve olumsuz duygularının farkında olması ve bu yönde eğitim alması savunuculuk hizmetinin daha objektif ve etkili olmasını sağlayacaktır.

Daha önce de belirtildiği gibi savunuculuk hizmeti ile öğrencilerin kişisel-sosyal, kariyer ve akademik gelişimlerini engelleyen zorluklarla baş etmelerine yardımcı olmak hedeflenmektedir. Bu açıdan savunuculuk aynı zamanda okulların amaç ve işlevlerine de hizmet etmektedir. Lee'ye (2001) göre kültürel açıdan sorumlu bir okulun; olumlu kimlik gelişimini desteklemek, farklı kökenli öğrenciler arasında olumlu ilişkiler kurulmasını sağlamak, akademik başarıyı artırmak, okul başarısı için gerekli tutum ve becerileri kazandırmak, öğrencilerde kariyer arayışı ve seçimini güçlendirmek gibi beş temel işlevi bulunmaktadır (Akt. Paisley ve McMahon, 2001). Başka bir deyişle savunuculuk hizmeti, okulun temel işlevlerini yerine getirebilmesi için destek sağlamakta, aksayan yönlerini düzeltilmesini hedeflemektedir.

Savunuculuk Kategorileri

Brown (1988) ve Morales ve Sheafor (1986) okul sistemi içinde genelde var olan psikolojik danışman rollerinin tanımlanmasında yapılabilecek savunuculuk kategorilerini listelemişlerdir (Akt. Kurpius ve Rozecki, 1992). Bunlar öğrenci savunuculuğu, aile savunuculuğu, öğretmen savunuculuğu, ruh sağlığı savunuculuğu, okul çapında savunuculuk, okul yöneticileri savunuculuğu şeklinde sıralanmaktadır. Aşağıda bunlara ilişkin bilgilere yer verilmiştir:

Öğrenci savunuculuğu: Sadece özel veya risk altındaki grupların değil tüm öğrencilerin savunuculuk hizmetine ihtiyaçları vardır. Bu hizmet ile tüm eğitim kademelerinde, kültürel, ekonomik vb. alanlarda gruplar arasındaki var olan ayrımı azaltmak ve bütün öğrencilerin başarısını artırmak hedeflenmektedir.

Okullarda verilen savunuculuk hizmetinde sadece danışmanın savunucu olarak hizmet vermesi değil öğrencilerin kendilerini savunmaları için bilgi ve beceri kazanmaları da gerekmektedir. Psikolojik danışman, öğrenciler akademik başarılarını ve iyi oluşlarını etkileyen dış engelleri düzenleme, çatışma çözme, çalışma, akademik kariyerlerini etkileyecek kararlarda daha etkili olma ve okuldaki bürokratik yapıya ilişkin ebeveynlerini nasıl yönlendireceklerine ilişkin beceriler kazandırabilir (Bailey ve diğerleri, 2003). Özellikle ülkemiz koşullarında öğrencilerin varolan koşul ve imkanlarını en iyi şekilde değerlendirmeleri için yukarıda belirtilen beceriler üzerinde önemle durmak gerekmektedir. Bu amaçla, eğitimleri sırasında okul psikolojik danışman adaylarına, çalışabilecekleri kurumların idari yapılarının tanıtılması, bürokratik yapının nasıl işlediğinin öğretilmesi yolu ile bu işleyişi öğrenci lehine çevirmeye yönelik bilgi ve beceriler verilebilir.

Aile savunuculuğu: Savunuculuk hizmetinin kapsamında aileler de yer almaktadır. Ebeveynler genelde öğretmen ya da yöneticilerden edindikleri bilgileri doğru kabul etmekte veya okuldaki bürokratik yapıyı anlamadıkları için bazı fırsatları kaçırabilmektedirler. (Bailey ve diğerleri, 2003). Değişen eğitim sistemi, öğrenci ihtiyaçları, öğrencileri olduğu kadar ebeveynleri de önemli ölçüde etkilemektedir. Eğitim sisteminin doğrudan içinde olmayan ebeveynler, sistemi anlamakta ya da ona ayak uydurmakta, bununla birlikte çocukları için en doğru kararları almakta önemli güçlükler yaşayabilmektedirler. Bu açıdan okul psikolojik danışmanı, ebeveyn çocuklarının başarılarının artması, yararlanabilecekleri kaynakları tanınması ve fırsatları değerlendirebilmesi için gerekli bilgileri sağlayabilmektedir.

Öğretmen savunuculuğu: Okul psikolojik danışmanları, okul sisteminde var olan yanlışları ve eşitsizlikleri düzenlemede öğretmenlere önemli katkılarda bulunabilmektedirler. Her öğretmen, öğrencilerle, ebeveynlerle veya yöneticilerle etkili çalışma becerisine sahip değildir ve bunun için iletişim, kişilerarası ilişkiler, takım oluşturma, okul personeli arasında işbirliği kurma, işbirliğini ilerletme, öğrenci başarısını yükseltme, sınıf yönetimindeki problemleri çözme gibi konularda eğitim alabilirler (Bailey ve diğerleri, 2003). Savunuculuk ile temel amacın tüm öğrencilerin başarılarının artırılması olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin öğrencilerle ilişkileri ve sınıf yönetimi becerileri büyük önem kazanmaktadır. Bu bilgi ve becerilerin kazandırılması, hem öğretmen etkililiğine hem de okul iklimine katkı sağlar.

Ruh sağlığı savunuculuğu: Okul psikolojik danışmanları, tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını gözönünde bulundurarak aktif bir rolde hizmet sunmaktadırlar. Bu öğrencilerin içinde duygusal problemleri ve ruhsal bozuklukları olan öğrenciler de bulunmaktadır. Bu nedenle okul psikolojik danışmanları genç insanlarda yaygın olarak görülen ruhsal

bozukluklar hakkında da bilgi sahibi olmak durumundadırlar (Kaffenberger ve Seligman, 2003). Okul temelli önleme programları, risk ya da problem gruplarını olduğu kadar sosyal becerilerin ve yeterliliklerin iyileştirilmesini de içermektedir (McWriter ve diğerleri, 1998; Akt. Kenny ve diğerleri, 2002). Okullardaki ruh sağlığı çalışmaları daha çok önleyici rehberlik üzerine temellenmekte ve bu nedenle önleme ve ruh sağlığı çalışmalarında okul psikolojik danışmanlarının önemli bir rolü bulunmaktadır. Okulda ruh sağlığını bozucu faktörlerin belirlenmesinde ve ortadan kaldırılmasında, ruh sağlığı bozukluğu olan çocukların saptanmasında, sevk edilmelerinde, okulda gerekli eğitim düzenlemelerinin yapılmasında ve haklarının savunulmasında da okul psikolojik danışmanlarının çalışmaları büyük önem taşımaktadır.

Okul çapında savunuculuk: Okul psikolojik danışmanı, sadece öğrencilerle değil, öğretmen, ebeveyn ve okuldaki tüm personel ile çalışmayı gerektiren bir pozisyondadır. Bir takım olarak çalışmak önemlidir ve psikolojik danışmanlar bu takıma, daha etkili takım kurma, iletişimi geliştirme konularında yardım sağlayabilmektedirler (Kurpius ve Rozecki, 1992). Okul psikolojik danışmanı, öğretmenlerle, yöneticilerle ve ailelerle konsültasyon ve görüşmeler yaparak, onlara gerekli bilgi ve becerileri kazandırarak, akademik, kişisel ve mesleki başarı için öğrenciye yardım etmeye çalışmaktadır (Cobia ve Henderson, 2003). Öğretmen, yönetici ve okuldaki diğer uzmanlarla işbirliği kurmaya yönelik çalışmalar okul iklimi açısından da önemli katkılar getirmektedir. Okul personelinin işbirliği içinde çalışması ve birbirlerine destek olması, okulda sunulan eğitimin niteliğini de arttırabilmektedir.

Okul yöneticileri savunuculuğu: Okul psikolojik danışmanı, öğretmen-öğrenci, öğretmen-veli, yönetici-veli gibi okul sisteminde yer alan ilgilileri bir araya getirmekte ve bu bireylerin birbirleriyle iletişim kurmaları ve birbirlerini anlamaları için kilit rol üstlenmektedir. Konuları itibarıyla okul yöneticilerinin savunuculuğuna ihtiyaç duyulmadığı düşünülmektedir; ancak okul yöneticilerinin çalışmalarında ve uygulamalarında diğer bireylerin katılımı çok önemlidir ve çalışmaların gerekliliğini ailelere, öğretmenlere ve öğrencilere anlatılması gerekmektedir (Bailey ve diğerleri, 2003; Kurpius ve Rozecki, 1992). Okul psikolojik danışmanları bu noktada yöneticilere destek verebilecek konumda bulunmaktadır.

Görüldüğü gibi okul psikolojik danışmanları pek çok kişi için savunuculuk yapmak durumundadırlar. Öğrenciler duygusal, fiziksel ve entelektüel iyi oluşları için herhangi bir yardım alamadıklarında bunu düzenleyecek savunuculara ihtiyaç duymaktadırlar. Savunuculuk, öğrenci ile son bulmamaktadır. Profesyonel okul psikolojik danışmanları toplumun, öğretmenlerin, ebeveynlerin ve elbette kendilerinin yararına da savunuculuk yapmak durumundadırlar.

Ülkemizdeki yasa ve yönetmelikler de okullarda kurumun rehberlik ihtiyacının belirlenmesinden başlayarak, gelişimsel ve önleyici anlayış doğrultusunda hemen hemen tamamı karar alma süreçleriyle ilgili psikolojik danışma ve rehberlik çalışmaları, eğitim kurumlarında çocuğun yararına politika üretilmesini ve bunları uygulama stratejilerinin geliştirilmesini zorunlu kılar (Özdemir ve Özgirgin, 2004). Çocuğun yararına politikalar yukarıda da belirtildiği gibi diğer ilgililerin savunuculuğunu da gerektirmektedir. Bunların yanı sıra ülkemizde işlevleri ve gerekliliği yeni yeni anlaşılan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin ve psikolojik danışmanların kendi savunuculuklarını yapmaları da gerekmektedir. Alana gerekli önemin verilmesi, tüm ilgililerin desteğinin sağlanması, hizmetlerin daha kolay ve etkili bir şekilde yürütmesini sağlayacaktır.

Aynı zamanda savunuculuk çabaları, psikolojik danışmanların geleceği için de kritik öneme sahiptir. Savunuculuk bilgi ve becerisine sahip psikolojik danışmanlar saygıdeğer profesyoneller haline gelirler (Eriksen 1999). Başka bir deyişle savunuculuk, mesleğin gerektirdiği bir nitelik olarak ele alındığında, psikolojik danışmanların saygınlık elde etmelerinin de bir ölçütü olarak görülmektedir. Bu bağlamda psikolojik danışmanların, enerji, bilgi, beceri ve zamanlarının bir kısmını özellikle alan savunuculuğuna ayırmaları, meslek kuruluşlarının bu konuda eğitim çalışmalarına yer vermeleri gerekmektedir. Özdemir ve Özgirgin (2004), bu amaçla ülkemizde Yüksek Öğrenimde Rehberliği Tanıtma ve Rehber Yetiştirme Vakfı'nın (YÖRET) savunuculuk konusuna önem verdiğini ve bu konuda eğitim ve çalışma grupları düzenlediğini belirtmektedir.

Savunuculuk çalışmaları, psikolojik danışmanlar için bu anlamda, önce likle okul psikolojik danışmanları üzerine yoğunlaşmıştır. 1960'larda başlayan okul psikolojik danışmanları için gerekli eğitim ve kredi standartları çalışmaları sonucunda Amerikan Psikolojik Danışma Derneği ACA (American Counseling Association), ASCA, Psikolojik Danışman Eğitimi ve Süpervizyon Derneği ACES (Association for Counselor Education and Supervision), gibi kuruluşlarca, etik ilkeler, çalışma koşulları, sahip olunması gereken nitelikler gibi standartlar belirlenmiştir (Carlson, 2002; Myers ve diğerleri, 2001). Görüldüğü gibi savunuculuk hizmeti daha önce de belirtildiği gibi bazı becerilere sahip olmayı gerektirmektedir. Çeşitli mesleki dernekler tarafından gerekli yeterlilikler, beceriler ve kurallar belirlenerek savunuculuk hizmetlerinin daha doğru yürütülmesi sağlanmaya çalışılmaktadır.

Savunuculuk Hizmeti İçin Gerekli Beceriler

House ve Martin (1998), okul psikolojik danışmanlarına öğrencilerin başarılarını artırmaları için başarılı bir savunucu olmada gerekli durumları şöyle açıklamaktadır: Öğrenme engellerini ortadan kaldırmak için aktif olarak çalışmak, öğrencilere, kendilerine nasıl yardım edebileceklerini öğretmek (düzenleme becerileri, çalışma becerileri, test alma becerileri vb.), öğrencilere ve ailelerine, sistem bürokrasisi ile başarılı bir şekilde baş etmeyi öğretmek (üniversiteye girmek için ne kadar ders almalıdır vb.), öğrencilere akademik başarı için sistem desteğini nasıl alacaklarını öğretmek, sistem değişimlerini sağlamada bölgesel, dinsel ve ulusal bilgileri kullanmak, değişimde ilerleme için bütün okul personeli ile işbirliği yapmak, öğrenci için beklenen ilerlemeyi sağlayacak personelin gelişimi için eğitim sunmak, program hazırlamak, düzeyi düşük olanları zorlamak, öğrencilerin ilerlemelerini destekleyecek toplumsal etkinlikleri organize etmek, daha yüksek standartlar için çalışan ebeveynlere, sivil toplum örgütlerine ve topluma yardım etmek, öğrenci başarısı için yardım etmede ulaşılabilecek kaynakları tanımak (Akt. ASCA, 2000).

Eriksen, (1999) psikolojik danışmanın, danışmanlarına ya da öğrencilerine kendilerini savunmalarını öğretmede belli bir sürecin izlenmesinin etkili olacağını ifade etmektedir. Savunuculuk süreci, etkili olabilmesi için şu adımları içermelidir; problemin tanımlanması, kaynakların değerlendirilmesi, stratejik planlama, workshop, konferans, seminer günleri gibi savunma için psikolojik danışmanlar tarafından verilecek eğitimler ve kutlama töreni.

Savunuculuk için psikolojik danışmanın bazı nitelik ve becerilere sahip olması gerekmektedir. Bunlar şu şekilde sıralanmaktadır; insanların yaşadıkları acıları için sorumluluk alma, empati duyma ve onları önemseme kapasitesi, özel ve sözel olmayan iletişim becerileri, kişinin problemlerinin farklı sistemlerden kaynaklanabileceği doğrultusunda çoklu sistem anlayışı, bireysel, grup ve kurumsal imkanlardan

yararlanmaları için müdahaleler, teknolojinin, medyanın ve internetin bilinmesi ve kullanılması, yapılan savunuculuk hizmetinin ve kullanılan stratejilerin sonuçlarını araştırma ve değerlendirme becerileri (Kiselica ve Robinson, 2001). Okul psikolojik danışmanının, vermeye çalıştığı tüm psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde elindeki kaynakları, bilgi ve becerisini, müdahale tekniklerini etkili bir şekilde kullanması gerekmektedir. Aynı şekilde savunuculukta da tüm kaynakları etkili bir şekilde kullanması ve bunların sonuçlarını iyi değerlendirmesi gerekmektedir.

Savunuculuk, rehberlik hizmetleri içinde gerekli ve yararlı bir hizmettir. Bu hizmet her iki taraf için yararlı olabileceği gibi zaman zaman psikolojik danışman açısından bazı riskleri de taşıyabilmektedir. Böyle bir durumda psikolojik danışman kendini yetersiz hissedebilir, işi tehlikeye girebilir, işinde bazı problemler yaşayabilir, meslektaşları tarafından eleştirilebilir veya çalışmaları kabul edilmeyebilir. Lincoln High School'da 1967-68 öğretim yılında yaptığı çalışmalardan dolayı işinden ayrılmak zorunda kalan Panzo (1974), savunuculuk yaparken psikolojik danışmanların bazı tuzaklardan kaçınmaları, bazı stratejiler uygulamaları gerektiği üzerinde durmaktadır. Bu stratejiler; uzlaşma ve esnek olma, kendini anlama, diğerlerini anlama, sistemi öğrenme (nasıl işliyor, temelleri neye dayanıyor?), gerçekçi hedefler koyma (Akt. Kiselica ve Robinson, 2001). Bu bağlamda psikolojik danışmanın savunuculuk hizmeti verirken karşılaşılabileceği olumsuzluklardan ve risklerden haberdar olması ve bunlardan etkilenmemek için gerekli beceriye sahip olması önemlidir. Psikolojik danışman özellikle içinde bulunduğu sistemin özelliklerini bilerek bu sisteme uygun ve gerçekçi hedefler belirlemeli ve buna uygun yöntemler seçmelidir.

SONUÇ

Sosyal savunuculuk, bireylerin ya da grupların yararı için şartların geliştirilmesi gerektiğine inanmaya dayanmaktadır. Okul psikolojik danışmanları da, savunuculuk aracılığı ile sistemden kaynaklanan engellerin azaltılması ya da ortadan kaldırılması ve başarının artması için uygun koşulların yaratılabileceğine ve tüm öğrencilerin başarılı olabileceğine inanmaktadırlar. Savunuculuk, iyi koşullara sahip öğrenciler ile daha kötü koşullara sahip öğrenciler arasındaki fırsat eşitsizliğini ve doğurduğu olumsuz sonuçları azaltmak ya da ortadan kaldırmak için gerekli bir çalışmadır. Gerek toplumda gerekse okul ortamında bireyler arasındaki kültürel, sosyo-ekonomik özellikler, başarı ve yetenek düzeyleri, çeşitli öğrenme güçlükleri gibi farklılıklardan doğan sonuçları avantajlı olmayan kişiler lehine daha iyi hale getirmek önemli bir hizmettir. Özellikle okulda tüm öğrencilerin başarılı olmaları amaçlanmaktadır ve eğitim programları, psikolojik danışma ve rehberlik programları, tüm etkinlikler bu amaca hizmet etmek için hazırlanmaktadır. Savunuculuk ile bireylerin daha iyi şartlara sahip olmaları, öğrencilerin daha başarılı olmaları sağlanabilir. Bu bağlamda savunuculuk gerek danışma ilişkisinde gerekse okulda öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve veliler için çok önemli bir hizmet olarak karşımıza çıkmaktadır.

Savunuculuk üzerine psikoloji veya psikolojik danışma literatüründe araştırmalar bulunmamaktadır (Eriksen, 1999). Literatürde konu ile ilgili pek çok bilgi ve fikir bulunmakla birlikte uygulamada nelerin ortaya konulduğu yer almamaktadır. Sıklıkla okul psikolojik danışmanları, okulda yöneticilerin görevlerini üstlenmektedirler. Bu nedenle okullardaki rehberlik hizmetleri yeterli düzeyde değildir. Etkili olmayan bir rehberlik sistemi içinde okul psikolojik danışmanlarının daha çok kamusal engeller üzerine odaklanmaları önerilmektedir. Psikolojik Danışmanların savunuculuğun ne olduğunu, nasıl yapıldığını eğitimleri sırasında öğrenmeleri çok önemlidir. Okul psikolojik danışmanlarının ofisleri öğrenci-öğretmen, öğrenci-yönetici, öğretmen-veli ve

okul-toplum etkileşiminin sağlanabileceği en uygun yerdir. Bu konuda, ASCA, ACA gibi profesyonel kuruluşlar da özellikle etik standartlar ile danışmanlara yardımcı olmaya çalışmaktadırlar (Bailey ve diğerleri 2003). Ancak psikolojik danışman eğitimi programlarında değişim savunuculuğundan sıklıkla bahsedilirken, okul ortamında sosyal değişim için gereklilikler ve uygulamalardan çok az söz edildiği görülmektedir.

Ülkemizde savunuculuk kavramı yeni bir kavramdır. YÖRET Vakfının bu konudaki çalışmalarının dışında ülkemizde bu başlık altında çalışmalara rastlanmamaktadır. Psikolojik danışmanlar, etik ilkeler doğrultusunda danışanlarının veya öğrencilerinin haklarına saygı gösterilmesi gerektiği konusunda bilgi ve tutum kazanmaktadırlar. Ancak savunuculuğun kimler için, nasıl yapılacağı, ne gibi yeterliliklere sahip olunması gerektiği, ne gibi riskler taşıdığına yönelik eğitim almamaktadırlar. Psikolojik danışmanların bu konuda bilgilendirilmeleri, gerek hizmetlerin kalitesi, gerek hizmet verilen kişilerin memnuniyeti, özellikle okullarda öğrenci başarısının artması, okul ortamının daha iyi hale gelmesi, ilgililerin hizmetlerden daha iyi yararlanmaları gibi pek çok konuda katkı sağlayacaktır. Etik ilkelerin verildiği ve bunların sonuçları üzerine tartışıldığı derslerde bu konulara da yer verilmesi önemli bir ihtiyacı karşılayacaktır. Bu nedenle özellikle psikolojik danışman adaylarına eğitimleri sırasında bu bilgilerin verilmesi önemli bir gerekliliktir. Bunun yanı sıra alanda çalışan psikolojik danışmanlara hizmet içi eğitimler ile bu becerilerin kazandırılması gerekmektedir.

Savunuculuk hizmeti, beraberinde okul psikolojik danışmanları için çeşitli riskleri de getirmektedir. Psikolojik danışman adaylarına eğitimleri sırasında savunuculuğun ne olduğu, kimler için nasıl yapılacağı gibi bilgiler verilirken savunuculuk sırasında nelere dikkat etmeleri gerektiği üzerinde de durmak gerekmektedir. Özellikle göreve yeni başlayan okul psikolojik danışmanlarının içinde buldukları kurumu, çalışanlarını, yaşadığı çevreyi, kültürel özelliklerini tanımaya çalışmaları gerekmektedir. Bunun yanı sıra eğitimleri sırasında bürokratik işleyiş hakkında bilgi sahibi olmaları, ne gibi hak ve görevlere sahip olduklarını bilmeleri, verecekleri hizmetlerde kendilerine yardımcı olacaktır. Okul psikolojik danışmanlarının, kendilerine en az zarar gelecek şekilde savunuculuk yapabilmelerini sağlayacak bilgilerin verilmesi konusunda danışman eğitimcilerine önemli roller düşmektedir.

Daha önce de belirtildiği gibi psikolojik danışma ve rehberlik, ülkemizde işlevi ve önemi yeni yeni anlaşılan bir alandır. Pek çok kişi için bu hizmetler özel gruplara verilir. Bu nedenle pek çok kişi bu hizmeti almayı, pek çok veli çocuklarının bu hizmetten yararlanmalarını, pek çok okul yöneticisi ve öğretmen öğrencilerinin bu hizmetle etiketlenmelerini istemez. Eğitim sistemimiz içinde psikolojik danışmanlar, alanının bilinmemesinden kaynaklanan, hizmetlerden çekinilmesi, hizmetlere destek verilmemesi, psikolojik danışmanların gereksiz olduğuna inanılması, öğretmen ve yöneticilerin bu hizmetlerin kendilerine düşen kısımlarını bir yük olarak algılamaları gibi pek çok yanlış inanç ve olumsuz tutum ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Psikolojik danışmanlar, tüm enerji, bilgi, beceri ve zamanlarını hizmetlerin yürütülmesine ve öğrencilere harcamaktadırlar. Oysa ki öğretmen, yönetici ve velilerin desteği ve işbirliği olmaksızın bu hizmetlerin etkili bir şekilde yürütülemeyeceği açıktır.

Bu noktada psikolojik danışmanlar için savunuculuk, sadece öğrenci, öğretmen, yönetici ve velilere sunulan bir hizmet değildir. Bu hizmet, kendileri için de önemli ve vazgeçilmez bir hizmettir. Gerek hizmet öncesi eğitimleri sırasında psikolojik danışma adaylarına, gerekse hizmet içi eğitimlerle psikolojik danışmanlara, alan için daha etkili bir tanıtımın nasıl yapılabilceği, ilgililerin desteğinin nasıl sağlanabileceği konularında eğitimler vermek gerekmektedir. Bu durum hem psikolojik danışmanların ve psikolojik danışman adaylarının eğitilmesi açısından hem de diğer branşlardaki öğretmen ve

öğretmen adaylarının eğitilmesi açısından danışman eğitimcilerine önemli sorumluluklar yüklemektedir.

Özellikle öğretmen adayları için, üniversitelerde eğitim fakültelerinde verilen rehberlik derslerinde rehberliğin ne olduğu, önemi, nasıl uygulanması gerektiği, rehberlik hizmetleri içinde bir öğretmen olarak ne gibi sorumlulukları olduğu bilgisinin ve en önemlisi de rehberliğe karşı olumlu tutum kazandırılmasının en etkili yöntem olduğu düşünülmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi hem psikolojik danışman adaylarına hem de öğretmen adaylarına bu bilgi, beceri ve tutumların kazandırılmasında danışman eğitimcilerine önemli görevler düşmektedir. Bunların yanı sıra özellikle psikolojik danışmanların alanlarını daha iyi tanıtabilmeleri ve savunuculuk konusunda gerekli bilgi ve becerileri kazanabilmeleri için meslek örgütlerinin bu konuda çalışmalar yapmaları gerekmektedir. YÖRET Vakfının bu konudaki çalışmalarının daha yaygınlaştırılması ve diğer meslek örgütlerinin ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu çalışmalara katılmaları ve destek vermeleri önemli katkılar sağlayacaktır. Bu nedenle alandaki çalışmalarda bu konuya da yer verilmesi, bu hizmetin daha iyi anlaşılması, gerekli bilgi ve becerilerin kazanılması ve hizmetlerin daha etkili bir şekilde sunulması açısından önerilmektedir.

Kaynakça

- American School Counselors Association-Asca. (2000-2001). *Membership directory and resource guide*. Gainesville, F.L.
- Bailey, D.F., Y.Q. Getch & S.Chen-Hayes. (2003). Professional school counselors as social and academic advocates. Bradley T. Erford (Ed), *Transforming the school counseling profession* (ss.411-435). Ohio: Merrill Prentice Hall,
- Carlson, L.A. (2002). Project CARE: a student exercise in learning professional advocacy. <http://ericass.uncg.edu/brag/carlson.html>
- Cobia, D.C & D.A. Henderson.(2003). *Handbook of school counseling*. Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Eriksen, K. (1999). Counselor advocacy: a qualitative analysis of leader's perceptions, organizational activities, and advocacy documents. *Journal of Mental Health Counseling*, 21,3, 33-50.
- Kaffenberger C.J. & L. Seligman. (2003). Helping students with mental and emotional disorders. Bradley T. Erford (Ed), *Transforming the school counseling profession*, (ss. 249-283). Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Kenny, M.E., M.Waldo, E.H.Warter & C. Barton. (2002). School-linked prevention: theory, science, and practice for enhancing the lives of children and youth. *The Counseling Psychologist*, XXX; 5, 726-748.
- Kiselica, M.S & M. Robinson.(2001). Bringing advocacy counseling to life: the History, issues, and human dramas of social justice work in counseling. *Journal Of Counseling And Development*,79,4, 387-397.
- Kurpius, D.J & T. Rozecki.(1992). Outreach, advocacy, and consultation: a framework for prevention and intervention. *Elementary School Guidance And Counseling*, 26, 3, 176.
- Myers, J.E., Sweeney, T.J. & V.A.White. (2001). Counselor advocacy. D.C. Locke; J.E. Mayers & E.L. Hert (Ed.), *The handbook of counseling*. Sape: Thousand Oaks Ca.
- Özdemir, N.& S. Özgirgin. PDR Mesleği Nasıl Güçlendirilebilir?. 6.Rehberlik Sempozyumu: 13 Mart 2004. MEF Okulları, İstanbul.
- Paisley, P. & H.G. McMahon.(2001). School counseling for the 21st century: challenges and opportunities. *Professional School Counseling*, II; 5,106-116.

Summary

Everybody occasionally needs an advocator according to their challenges about to problems at academical, personal-social, career areas. Advocacy in psychological counseling, which focuses on the individual's acedemical, personal and social development is an endeavour to help people to cope with the difficulties that prevents their development at these areas. The basic topics for advocacy service are especially; the variation of race, ethnic, socio-economical level, and culture in the schools. The purpose of the advocacy service is to reduce the differences between the groups to minimum at schools, to supply better conditions to the students with disadvantages and to increase the students' success level by realizing all of these.

When we glance at the history of the advocacy service we meet Clifford Beers with his book "Mental Hygiene Movement" which he wrote in 1908 and Lawrance Gerstein who dedicate himself to announce the Chinese pressure to the people of Tibet.

Advocacy service in schools is not only for students. It includes teachers, parents, administrators and the school-wide advocacy in the school system. School counselor needs the information and the skills about advocacy to serve as an advocator. The school counselor must be sufficient about the capacity for commitment and an appreciation for human suffering, nonverbal and verbal communication skills maintaining a multsystems perspective, individual, group and organizational intervention knowledge and use of the media, technology and internet, assesment and research skills. In addition the counselor must be aware of the potential problems and the risks when serving as an advocator.

This concept which is new for our culture is needed to be learnt by counselors. Also the counselors need to gain required information and skills and to inform about the potential problems. Counselors at work can get this information and skills by in-service trainings and the counselor candidates can get these at their undergraduate education.

17 AĞUSTOS 1999 MARMARA VE 12 KASIM 1999 BOLU-DÜZCE DEPREMLERİNİ YAŞAYAN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN DEPRESYON DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

A STUDY ON DEPRESSION LEVELS OF THE UNIVERSITY STUDENTS EXPERIENCING THE 17th AUG.1999 MARMARA AND 12th OCT. 1999 BOLU-DUZCE EARTHQUAKES

Alim KAYA*

ÖZ

Bu araştırmada, 17 Ağustos Marmara ve 12 Kasım Bolu-Düzce depremlerini yaşayan üniversite öğrencilerinin depresyon düzeyleri deprem yaşamayanlar ile karşılaştırılmış, ayrıca deprem yaşayanların depresyon düzeyleri cinsiyet, depremde yakın akrabaların ölümü ve yaralanması, deprem yaşama sıklığı, oturlan evin depremden gördüğü hasar derecesi, deprem sonrası barınma ve ihtiyaçlarını karşılama biçimi gibi değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda deprem yaşayanların depresyon düzeyleri deprem yaşamayan karşılaştırma grubundan yüksek bulunmuştur. Deprem yaşayanların depresyon düzeyleri cinsiyet, depremde birinci derecede akrabaların kaybı ve yaralanması, deprem yaşama sıklığı ve oturlan evin hasar derecesi ile ilişkili bulunmuştur. Deprem sonrası yaşanan depresyon depremedelerin barınma ve ihtiyaçlarını karşılama biçimi ile ilişkili bulunmamıştır

Anahtar Sözcükler: Deprem, depresyon, üniversite öğrencileri

ABSTRACT

In this study, a comparison was made between depression levels of university students experiencing the 1999 Marmara and Bolu-Duzce earthquakes and those of the ones having no such experiences. In addition, the depression levels of individuals were examined in terms of sex, loss or injury of a family member, frequency of experiencing earthquake, physical status of the house, type of housing, and meeting their needs after the earthquake. Results showed that depression levels of those experiencing earthquake were higher than those of not having such experience. There was a relationship between depression level and sex, loss or injury of a family member, frequency of experience and physical status of the house. There was no relationship between depression after the earthquake and the type of housing and meeting their needs.

Keywords: earthquake, depression, university students

Giriş

Türkiye’de 17 Ağustos 1999 günü yerel saat ile 03.02 de Kuzey Anadolu Fay Zonu üzerinde Magnitüdü Md: 6.7, Moment Büyüklüğü Mw:7.4 olan bir deprem meydana gelmiştir. Yaşanan bu deprem ABD Ulusal Deprem Bilgi Merkezi (National Earthquake Information Center-NEIC) tarafından 7.8 büyüklüğünde ölçülmüştür. Merkez, depremin 1906’da meydana gelen San Francisco depremi kadar şiddetli olduğunu ve “yüzyılın en şiddetli depremi” olarak açıklamıştır (Nurlu, Cerit ve Sezen, 2000).

* İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı

Resmi rakamlara göre depremde 15.225 kişi ölmüş 23.984 kişi yaralanmıştır. Deprem bölgesindeki 3.530.304 konuttan 66.032'si ağır, 66.155'i orta ve 78.780'i hafif düzeyde olmak üzere toplam 210.960'ı hasar görmüştür (Özmen, 2000). Ancak kamuoyu ölü ve yaralı sayısının açıklanandan çok daha fazla olduğu görüşündedir. Ölü sayısının 40.000'in yaralı sayısının ise 60.000 in üzerinde olduğu tahmin edilmektedir. Birleşmiş Milletler Felaket Değerlendirme ve Eşgüdüm Birimi (UNDAC) yetkililerine göre depremin ilk günlerinde evsiz kalanların sayısı 200.000'e ulaşmıştır. Daha sonra bu sayının 600.000'e yükseldiği bildirilmiştir (Morbidity and Mortality Weekly Report, 1999).

Ülkemiz "yüzyılın felaketi" olarak adlandırılan 17 Ağustos Marmara Depreminin şokunu atlatmadan, yaralarını saramadan üç ay sonra aynı bölgede Richter ölçeğine göre 7.2 büyüklüğünde ikinci bir depremle (12 Kasım 1999 Bolu-Düzce depremi) karşı karşıya kalmıştır. Bu depremde 50 den fazla kişi yaşamını yitirmiş, 1200'ün üzerinde kişi yaralanmıştır.

Genel olarak travmatik olaylar, doğal felaketler (deprem, fırtına-kasırga-sel vs) ve insan yapımı felaketler (çeşitli kazalar, yangın, savaş, politik ve ayrılıkçı şiddet, tecavüz, bir yakının kaybı yada öldürülmesi vs.) olarak sınıflanabilir. Nedeni ister doğa ister insan olsun travmatik olaylar insanların günlük yaşantılarının çok ötesindedir ve pek çok insanda benzer tepkilere yol açmaktadır. Felaketler karşısında gösterilen tepkiler genellikle şok, panik, uyku bozuklukları, sürekli o anı yaşama, kabuslar, depresyon, kaygı, korku, konsantrasyon bozuklukları, suçluluk, öfke, gerginlik gibi duygulardır (Sharan ve Ark.,1996; Karancı & Rüstemli,1995). Bu tepkiler olağanüstü -beklenmedik bir olaya karşı gösterilen olağan tepkiler olarak tanımlanmaktadır. Çeşitli felaketler sonrasında ortaya çıkan bu tepkiler Travma Sonrası Stres Bozuklukları (PTSD) olarak tanımlanmaktadır (American Psychiatric Association, 1994) Yapılan çalışmalar PTSD ye çoğunlukla başka psikiyatrik bozuklukların eşlik ettiğini (Kaya, 2000) ve bu psikiyatrik bozuklukların başında depresyonun geldiğini göstermektedir (Green ve Ark., 1992; Breslau ve Ark.1997; Engdahl ve Ark., 1998; Aker, 2000).

Yıkıcı ve etkisi büyük doğal felaketler sonrasında toplumun ruh sağlığı'nın korunması ve kurbanların rehabilitasyonu önemli bir konudur. Kurbanlara ruh sağlığı hizmetleri verilmesi daha çok yenidir ve ruh sağlığı uzmanları bu konuya son 20 yılda ilgi duymaya başlamışlardır. Daha önceki sosyal politikalar daha çok kurbanların beslenme, barınma gibi temel gereksinimlerinin karşılanması sorunlarıyla ilgiliydi (Beck and Franke, 1996). Oysa deprem sonrası kurbanların beslenme ve iskan gibi temel gereksinimlerinin yanında onlarda yaşamış oldukları travmaya bağlı olarak ortaya çıkan psikolojik sorunlarının çözümüne yardımcı olmak da en az bunun kadar önemlidir.

Türkiye coğrafyasının büyük bir kısmı deprem tehdidi altında olmasına ve pek çok deprem yaşanmış olmasına rağmen depremin psikolojik etkilerine ilişkin olarak yapılan araştırmaların sınırlı olduğu gözlenmektedir. Wang ve Ark.(2000)'ında belirttiği gibi, az gelişmiş ülkelerde insanlar doğal felaketlerden ve endüstriyel kazalardan daha fazla etkilenmektedirler. 1967-1991 yılları arasında meydana gelen doğal felaketlerden etkilenen 3 milyar insanın % 85'i Asya da yaşamaktadır. Bununla birlikte doğal felaketlerin ruh sağlığı üzerindeki psikolojik etkilerine ilişkin veriler daha çok gelişmiş ülkelerde yapılan araştırmalardan elde edilmektedir. Türkiye de bu alanda yapılacak olan araştırmalar özellikle deprem sonrası topluma sunulacak ruh sağlığı hizmetleri için organize eylem planlarının oluşturulmasına katkıda bulunacaktır.

Bu araştırmanın amacı Türkiye'de 4 ay arayla meydana gelen 17 Ağustos 1999 Marmara depremi ve 12 Kasım 1999 Bolu-Düzce depremlerinin psikolojik sonuçlarını depresyon

bağlamında ortaya koymaktır. Bu amaçla araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Deprem yaşayanlar ile yaşamayanların depresyon düzeyleri arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
2. Deprem yaşayanların depresyon düzeyleri cinsiyetlerine, deprem yaşama sıklıklarına, oturdukları evin depremden gördüğü hasarın derecesine, depremden sonraki barınma biçimlerine, depremden sonra ihtiyaçlarını karşılama biçimine, depremden birinci derecede akrabalarından ölen olup olmamasına ve depremden birinci derecede akrabalarından yaralanan olup olmamasına göre anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?

YÖNTEM

Evren-Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi (Bu iki Üniversite her iki depremin meydana geldiği bölgededir. Özellikle Kocaeli Üniversitesi 17 Ağustos Marmara Depreminin merkezinde yer almaktadır) ve Süleyman Demirel Üniversitesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemi ise Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kocaeli Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültesi, Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültesinin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören 483 öğrenci oluşturmuştur. Örneklem 208'i (%43.06) deprem yaşamamış, 275'i (%56.94) deprem yaşamıştır. Deprem yaşayanların 70'i (% 27) kız, 187'si (%73) erkektir. Yaşları 17 ile 26 arasında değişmektedir. Kocaeli Üniversitesi ve Abant İzzet Baysal Üniversitesinin evren olarak alınmasının nedeni yukarıda da ifade edildiği gibi bu iki üniversitenin yaşanan iki depremin merkezinde olmasıdır. Süleyman Demirel Üniversitesi ise deprem yaşamayan karşılaştırma grubu için seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılanların depresyon düzeyleri Beck Depresyon Envanteri'nin Hisli(1988) tarafından Türkçeye uyarlanan versiyonu ile ölçülmüştür. Envanter ile bireylerin yaşamış oldukları depresyonun düzeyi ve derecesi ölçülmektedir. Envanterde 21 madde yer almakta ve ölçekten alınan puan arttıkça yaşanan depresyon düzeyi artmaktadır. Hisli (1989)'nin 259 üniversite öğrencisi üzerinden yaptığı geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında; envanterin iki yarı güvenilirlik katsayısı .74, MMPI-D skalası ile yapılan ölçüt ölçek geçerlik katsayısı ise .50 olarak bulunmuştur.

Ayrıca deprem yaşayanların cinsiyet, deprem yaşama sıklığı, depremden evlerinin gördüğü zarar düzeyi, deprem sonrası barınma biçimleri, deprem sonrası ihtiyaçlarını karşılama biçimi, depremden birinci derecede akrabalarından ölen ve yaralanan olup olmadığı gibi bağımsız değişkenler hakkında veri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Veriler depremden 15 ay sonra toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada veriler bilgisayar ortamında SPSS paket programında ANOVA tekniği ve buna bağlı analizlerde LSD testi ile analiz edilmiştir. Grup sayısının iki olduğu durumlarda bağımsız gruplar için t-testi tekniği kullanılmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, önce deprem yaşayan ve yaşamayan üniversite öğrencilerinin depresyon düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin bulgular, daha sonra ise deprem yaşayan öğrencilerin depresyon düzeylerinin, cinsiyet, depremde akrabalarından yaralanan ve ölen olup olmaması, deprem yaşama sıklığı, oturulan evin depremden gördüğü hasar, deprem sonrası barınma ve ihtiyaçlarını karşılama gibi değişkenlere göre incelenmesine ilişkin bulgular alt başlıklar halinde sunulmuştur.

1. Deprem Yaşayan ve Yaşamayanların Depresyon Düzeyleri

Deprem yaşayan ve yaşamayanların depresyon düzeylerinin farklı olup olmadığını ortaya koymak amacıyla iki grubun depresyon puanları t-testi ile karşılaştırılmış ve aralarında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur.

Tablo 1 Deprem yaşayan ve yaşamayanların depresyon düzeylerinin karşılaştırılması

Gruplar	N	\bar{X}	S	Sd	t
Deprem Yaşayanlar	275	14.49	8.27	481	6.49*
Deprem Yaşamayanlar	208	10.26	6.05		

* $p < 0.001$

Tablo-1'de görüldüğü gibi; deprem yaşayanların depresyon düzeyleri yaşamayanlardan daha yüksektir ($t=6,49$, $sd=481$, $p < 0,001$).

2. Cinsiyet, Depremde Akrabalardan Ölen ve Yaralanan Olup Olmaması ve Depresyon

Deprem yaşayanların depresyon düzeyleri cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmış ve deprem yaşayan kızların depresyon düzeylerinin deprem yaşayan erkeklerden daha yüksek olduğu bulunmuştur ($t=1,98$, $Sd= 255$, $p < 0,05$). Sonuçlar Tablo-2'de görülmektedir.

Tablo 2 Deprem yaşayanların depresyon düzeylerinin cinsiyet, depremde akrabalarından ölen ve yaralanan olup olmamasına göre incelenmesine ilişkin t-testi sonuçları

Değişken	N	\bar{X}	s	sd	t	
Cinsiyet	Kız	70	16.83	8.00	255	1.98*
	Erkek	187	14.60	8.11		
Akrabalardan Ölen olup olmaması	Var	13	21.09	8.00	255	2.49**
	Yok	244	14.95	8.04		
Akrabalardan yaralanan olup olmaması	Var	40	18.45	9.10	255	2.50**
	Yok	217	14.61	7.81		

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

Deprem yaşayanların depresyon düzeyleri depremde birinci derecede akrabalarından (anne-baba ve kardeşler) ölen olup olmamasına göre de karşılaştırılmıştır. Buna ilişkin sonuç da Tablo-2 de görülmektedir. Depremde birinci derecede akrabalarından ölen olanların depresyon düzeyleri olmayanlarınkinden daha yüksek bulunmuştur ($t=2,490$, $sd=255$,

$p=0,01$). Araştırmaya katılanların %5.06 ($n=13$)'ünün birinci derecede akrabalarından ölen olmuş, %94.94 ($n=244$)'ünün ise olmamıştır.

Depremde birinci derecede akrabalarından biri yaralananların depresyon düzeyleri yaralanma olmayanlarınkinden daha yüksek bulunmuştur ($t=2,503$, $Sd=255$, $p=0,01$). Tablo -2 de görüldüğü gibi bu araştırmaya katılanların %15.56 ($n=40$)'ünün birinci derecede akrabalarından yaralanma olmuş, %84.44 ($n=217$)'ünün ise olmamıştır.

3. Depremi Yaşama Sıklığı ve Depresyon

Deprem yaşayanların depresyon düzeylerinin deprem yaşama sıklığına göre incelenmesi amacıyla deprem yaşayan 257 kişi üç gruba ayrılmıştır. Grup 1: "sadece 17 Ağustos depremini yaşayanlar", Grup 2: "Sadece 12 Kasım depremini yaşayanlar" ve Grup 3: "Her iki depremi de yaşayanlar". Grupların depresyon ölçeğinden almış oldukları puanların ortalama ve standart sapmaları şöyledir; grup 1 ($n=135$, $\bar{X}=15.86$, $S=8.70$), grup 2 ($n=53$, $\bar{X}=12.11$, $S=6.81$), grup 3 ($n=69$, $\bar{X}=16.32$, $S=7.37$). Grupların puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiştir. Varyans analizi sonuçları Tablo -3'de sunulmuştur.

Tablo 3

Deprem Yaşayan Üniversite Öğrencilerinin Depresyon Düzeylerinin Deprem Yaşama Sıklıklarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonucu

Varyans Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	2	650,022	325,011	5,083	,007
Gruplar içi	254	16240,632	63,939		
Toplam	256	16890,654			

Yapılan varyans analizi sonucuna göre grupların depresyon puanları arasında anlamlı düzeyde fark gözlenmiştir ($F=5,083$, $Sd=2;254$, $p=0,007$). Varyans analizinden sonra grupların depresyon puanlarının ortalamaları karşılaştırılmıştır. İkili karşılaştırmalara ilişkin sonuçlar Tablo -4'de sunulmuştur.

Tablo 4

Deprem Yaşayan Üniversite Öğrencilerinin Depresyon Düzeylerinin Deprem Yaşama Sıklıklarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin LSD Sonuçları

* $p < 0.01$

Gruplar			2	3
		\bar{X}	12.11	16.32
1	Sadece 17 Ağustos Depremini Yaşayanlar	15.86	3.7461*	-4596
2	Sadece 12 Kasım Depremini Yaşayanlar	12.11		-4,2056*
3	Her İki Depremi de Yaşayanlar	16.32		

Buna göre; sadece 17 Ağustos depremini yaşayanların depresyon düzeyleri, sadece 12 Kasım depremini yaşayanların depresyon düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur. Sadece 17 Ağustos depremini yaşayanların depresyon düzeyleri ile her iki depremi de yaşayanların depresyon düzeyleri arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır. Sadece 12 Kasım depremini yaşayanların depresyon düzeyleri her iki depremi de yaşayanların depresyon düzeylerinden daha düşük bulunmuştur.

4. Oturulan Evin Depremde Gördüğü Hasar ve Depresyon

Deprem yaşayanların depresyon düzeyleri oturdukları evin depremden gördüğü hasar düzeyi değişkenine göre incelenmiştir. Deprem yaşayan 257 kişi evlerinin hasar düzeyine göre 5 gruba ayrılmıştır. Grup 1 " evleri tamamen yıkılanlar", grup 2 " Evleri ağır derecede hasar görenler", grup 3 " Evleri orta düzeyde hasar görenler", grup 4 " Evleri hafif derecede hasar görenler" ve grup 5 "Evleri hasar görmeyenler". Bu grupların depresyon ölçeceğinden almış oldukları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri şöyledir; grup 1 (n=30, \bar{X} =16,40, S=8,21), grup 2 (n=39, \bar{X} =16,72, S=7,88), grup 3 (n=71, \bar{X} = 16,85, S=8,17), grup 4 (n=70, \bar{X} =14,00, S=7,78), grup 5 (n=47, \bar{X} = 12,53, S=8.03). Grupları puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla varyans analizi yapılmıştır. Yapılan varyans analizi sonuçları Tablo-5'de sunulmuştur.

Tablo 5

Deprem Yaşayan Üniversite Öğrencilerinin Depresyon Düzeylerinin Oturdukları Evin Depremden Gördüğü Hasar Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonucu

Varyans Kaynağı	Sd	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	4	760,558	190,140	2,971	,020
Gruplar içi	252	16130,095	64,008		
Toplam	256	16890,654			

Yapılan varyans analizi sonucunda grupların depresyon puanları arasında anlamlı düzeyde fark olduğu gözlenmiştir (F=2,971, Sd=4;252, p=0,020). Daha sonra grupların depresyon puanlarının ortalamalarına ilişkin ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. İkili karşılaştırmalara ilişkin sonuçlar Tablo-6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Deprem Yaşayan Üniversite Öğrencilerinin Depresyon Düzeylerinin Oturdukları Evin Depremden Gördüğü Hasar Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin LSD Sonuçları

Gruplar			2	3	4	5
		\bar{X}	16.72	16.85	14.00	12.53
1	Evleri tamamen yıkılanlar	16.40	-,3179	-,4451	2,4000	3.8681*
2	Evleri ağır derecede hasar görenler	16.72		-,1271	2,7179	4,1860**
3	Evleri orta düzeyde hasar görenler	16.85			2,8451*	4,3132**
4	Evleri hafif derecede hasar görenler	14.00				1,4681
5	Evleri hasar görmeyenler	12.53				

* p<0.05 **p<0.01

Evleri tamamen yıkılanların depresyon düzeyleri ile ağır hasarlı, orta düzeyde hasarlı ve hafif hasarlı olanların depresyon düzeyleri arasında fark bulunmamıştır. Evleri tamamen yıkılanların depresyon düzeyleri evlerinde hiç hasar olmayanların depresyon

düzeylerinden yüksek bulunmuştur. Evleri ağır hasarlı olanlar ile orta düzeyde ve hafif düzeyde hasarlı olanların depresyon düzeyleri arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır. Evleri ağır hasarlı olanların depresyon düzeyleri hiç hasar olmayanların depresyon düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur. Evleri orta düzeyde hasarlı olanların depresyon düzeyleri hafif hasarlı olanlar ve hiç hasarlı olmayanların depresyon düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur. Evleri hafif düzeyde hasar görenler ile hiç hasar görmeyenlerin depresyon düzeyleri arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır.

5. Deprem Sonrası İhtiyaçların Karşılama Biçimi ve Depresyon

Deprem yaşayanların deprem sonrası ihtiyaçlarını karşılama biçimlerine göre depresyon düzeylerinde farklı olup olmadığı test etmek amacıyla deprem yaşayanlar deprem sonrası ihtiyaçlarını karşılama biçimlerine göre; grup 1 " ihtiyaçlarını devlet yardımıyla karşılayanlar", grup 2 " ihtiyaçlarını akraba ve tanıdıkların yardımıyla karşılayanlar", grup 3 " ihtiyaçlarını hayırsever vatandaşların yardımıyla karşılayanlar ve grup 4 " ihtiyaçlarını kendi olanaklarıyla karşılayanlar" olmak üzere 4 gruba ayrılmıştır. Grupların depresyon puanları arasında fark olup olmadığını test etmek amacıyla varyans analizi yapılmış ve grupların depresyon düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir fark gözlenmemiştir ($F=1,763$, $Sd=3;253$, $p=0,155$). Varyans analizi sonucu Tablo-7'de görülmektedir.

Tablo 7

Deprem Yaşayan Üniversite Öğrencilerinin Depresyon Düzeylerinin Deprem sonrası İhtiyaçlarını Karşılama Biçimlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonucu

Varyans Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	3	345,876	115,292	1,763	,155
Gruplar İçi	253	16544,778	65,394		
Toplam	256	16890,654			

6. Deprem Sonrası Barınma Biçimi ve Depresyon

Deprem yaşayanların deprem sonrası barınma biçimlerine göre de depresyon düzeylerinde farklı olup olmadığı test etmek amacıyla deprem yaşayanlar deprem sonrası barınma biçimlerine göre 6 gruba ayrılmıştır. Grup 1 " devletin kurduğu çadırkentte barınanlar", grup 2 " kendi evlerinde barınanlar", grup 3 " akrabalarının yanında barınanlar", grup 4 " kendi kurdukları çadırda barınanlar", grup 5 "devletin yaptırdığı konutlarda barınanlar" ve grup 6 " diğer". Grupların depresyon puanları arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığını test etmek amacıyla varyans analizi yapılmış ve grupların depresyon düzeyleri arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır ($F=2,188$, $Sd=5;251$, $p=0,056$). Varyans analizi sonuçları Tablo-8 de görülmektedir.

Tablo 8

Deprem Yaşayan Üniversite Öğrencilerinin Depresyon Düzeylerinin Deprem Sonrası Barınma Biçimlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonucu

Varyans Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	5	705,359	141,072	2,188	,056
Gruplar İçi	251	16185,295	64,483		
Toplam	256	16890,654			

Tartışma ve Yorum

Bu araştırmada deprem yaşayanların depresyon düzeyleri deprem yaşamayan karşılaştırma grubundakilerden daha yüksek bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bu bulgu literatürdeki bulgular ile uyumludur (Green ve Ark.,1992; Goenjian ve Ark.,1995; Breslau, 1997; Engdahl ve Ark., 1998; Mirza ve Ark., 1998). Travma sonrası ortaya çıkan PTDS'ye genellikle başka psikiyatrik bozukluklar eşlik etmekte ve bunların başında depresyon ve anksiyete bozuklukları gelmektedir. Saharan ve arkadaşları (1996) tarafından 1993 de Batı Hindistan'ın Marathwada bölgesinde meydana gelen depremden bir ay sonra 14 yaş ve üstü 56 depremzede üzerinden yapılan çalışmada, araştırmaya katılanların %59'u psikiyatrik tanı almış, alınan tanuların %23'ü PDTS. %21'i ise majör depresyon olmuştur. Türkiyede 17 Ağustos Marmara depremi sonrasında yapılan bir çalışmada (Saygın ve Ark., 2001) PTDS tanısı alan 118 hastadan %58'i ikincil bir tanı almış, ikincil tanılar arasında ilk sırayı %18 ile obsesif-kompulsif bozukluk ikinci sırayı ise %16 ile depresyon almıştır.Yine 17 Ağustos Marmara depremi sonrası yapılan bir çalışmada (Başoğlu, Şalcıoğlu ve Livanou., 2002) deprem yaşayanların %43'ünde PTDS, %31'inde majör depresyon gözlenmiştir. 52 araştırmanın meta-analizi yöntemi ile incelendiği bir çalışmada (Rubonis and Bickman 1991) felaket yaşamış bireylerdeki psikopatolojinin yaşamayanlardan %17 oranında daha fazla olduğu bulunmuştur. Toukmanian, Jadaa ve Lawless (2000) 1988 Ermenistan depreminden sonra 17-71 yaş arası 1015 yetişkin üzerinde yaptığı bir çalışmada deprem yaşayanların Beck Depresyon Envanteri ile ölçülen depresyon düzeylerinin deprem yaşamayan karşılaştırma grubundan daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır.

Bu araştırmada deprem yaşayan kızların depresyon düzeyleri erkeklerden daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuç literatürdeki bazı araştırmalar tarafından desteklenmektedir. Deprem sonrasında kadınlar erkeklerden daha fazla stres tepkisi yaşamakta ve bu tepkiler daha uzun süre devam etmektedir (Anderson ve Manuel, 1994). Toukmanian ve arkadaşları (2000) yaşları 17-71 arasındaki 1015 yetişkin üzerinden yaptıkları bir çalışmada kadınların erkeklerden daha fazla depresyon yaşadıklarını bulmuştur. Deprem sonrasında yaşanan psikiyatrik bozuklukların kadınlarda erkeklerden daha fazla olduğu ortaya konmuştur (Saharan ve Ark., 1996). Türkiyede 1992 Erzincan depremi sonrasında yapılan bir çalışmada (Karancı ve Rüstemli, 1995) kadınların erkeklerden daha fazla stres tepkisi yaşadıkları bulunmuştur. Kadınlarda PTSD ye eşlik eden ikincil psikiyatrik bozuklukların başında depresyon gelmektedir (Kessler ve Ark.,1995). Mississippi Methyl Prathion felaketinden sonra yapılan bir çalışmada kadınların depresyon düzeylerinin erkeklerinkinden daha yüksek olduğu bulunmuştur (Rehner, Kolbo, Trump ve Ark., 2000) Literatürde bu araştırmadan elde edilen sonuçları destekleyen pek çok araştırma olmakla birlikte kadınlar ile erkeklerin kaygı ve depresyon düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olmadığını rapor eden araştırmalar da bulunmaktadır (Tobin ve Ollenburger,1996)

Deprem yaşayanların depresyon düzeyleri birinci derecede akrabaların yaralanması ve ölümü ile ilişkili bulunmuştur. Depremde birinci derecede akrabalarından ölen ve yaralanan olması yaşanan depresyonu artırmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen sonuca benzer bir şekilde Sharan ve Ark.(1996) yaptıkları çalışmada akrabaların ölümü ile depresyon arasında ilişki bulmuşlardır. Aynı şekilde Goenjian ve Ark. (1994) travma sonrası stres bozuklukları ile aile üyelerinin kaybı arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bu bulguyu destekleyen bulguların yanında aile üyelerinin kaybı ve yaralanması ile depresyon ve PTDS arasında bir ilişki olmadığını rapor eden araştırmalar da bulunmaktadır (Lima ve Ark. 1989; Özmenler, Ateş, Kurtuluş ve Özşahin, 2000)

Deprem yaşama sıklığı ile depresyon ilişkili bulunmuştur. 17 Ağustos depremi (Büyük deprem. Richter ölçeğine göre 7.4) 12 Kasım depreminden (Küçük deprem. Richter ölçeğine göre 7.2) hem kapsadığı alan hem de meydana getirdiği yıkım açısından daha etkili olmuştur. Deprem yaşama sıklığı arttıkça yaşanan depresyonun artacağı düşünülmüş ancak sonuç böyle çıkmamıştır. 17 Ağustos depremini yaşayanların depresyon düzeyi sadece 12 Kasım depremini yaşayanlardan daha yüksek ancak her iki depremi de yaşayanların depresyon düzeyi ile aynı düzeyde çıkmıştır. Her iki depremi de yaşayanların depresyon düzeyleri sadece 12 Kasım depremini yaşayanlardan daha yüksek çıkmış ancak 17 Ağustos depremini yaşayanlar ile fark çıkmamıştır. Bu bulgu depremin yol açtığı psikolojik sonuçların deprem yaşantısının sayısı ile değil depremin şiddeti ve etkisinin büyüklüğü ile doğru orantılı olduğunu düşündürmektedir.

Oturulan evin depremden gördüğü hasar ile depresyon ilişkili bulunmuştur. Bu ilişki daha çok hasarın derecesi ile değil hasarın olup olmaması ile ilgilidir. Önemli olan hasarın olup olmamasıdır. Hasarın az ya da çok olması önemli görülmemektedir. Yaşanan depresyon hasarın derecesine değil varlığına bağlı görünmektedir. Araştırmanın bu bulgusu literatürdeki bazı araştırma bulguları (Gregg ve Ark.,1995; Saharan ve Ark.,1996) ile uyumlu görünmektedir

Deprem sonrasında yaşanan depresyon, depremzedelerin barınma ve ihtiyaçlarını karşılama biçimleri ile ilişkili bulunmamıştır. Deprem sonrası yaklaşık 600.000 kişi evsiz kalmış ve bunların barınma, beslenme ve sağlık gibi temel gereksinimlerinin karşılanması ciddi bir sorun olmuştur. Evleri tamamen yıkılanlar ve oturulamayacak derecede ağır hasar görenler, başta hükümet olmak üzere yerel yönetimler ve sivil toplum örgütleri tarafından oluşturulan çadırkentlere yerleştirilmiştir. Geri kalanların bazıları kendi evlerinde, bazıları evleri sağlam olan akrabalarının yanında bazıları da kamuya ait sosyal tesislerde barınmış ve ihtiyaçları karşılanmıştır. Daha sonraki dönemlerde geçici prefabrik konutlar yapılmış ve depremzedeler bu konutlara yerleştirilmiştir. Bu olgular ışığında barınma ve ihtiyaçlarını karşılama biçiminin depresyonla ilişkili olabileceği düşünülmüş ancak bu denence elde edilen bulgular tarafından desteklenmemiştir. Bu bulgu deprem yaşayan bireylerin belirsizlik ve kargaşa ortamında yaşamış oldukları çaresizlik duyguları içinde öncelikli olarak barınma ve beslenme gibi temel gereksinimlerinin karşılanmasına odaklanmış olmaları ile açıklanabilir. Böylesine büyük bir etki ve yıkıma neden olan bir deprem sonrasında depremzedeler için barınma ve beslenme ihtiyaçlarının nasıl karşılandığından çok yeterli düzeyde karşılanıp karşılanmaması önemli olarak görülmüş olabilir. Genel olarak Türk toplumunda ölümle sonuçlanmayan travmatik yaşantılar karşısında "buna da şükür, daha kötüsü de olabilirdi" biçiminde özetlenebilecek bir yaklaşımın varlığı bilinmektedir. Bu yaklaşımın bir sonucu olarak depremzedeler sadece ihtiyaçlarının karşılanmasını bu koşullarda yeterli görmüş, daha fazlasını istemenin bu koşullarda

anlamli olmadığını düşünmüş olabilirler. Bu düşünce onları rahatlata rak yaşanan depresyonu farklılaşmamasında rol oynamış olabilir.

Çalışmanın sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, elde edilen bulgular literatürdeki bulgular ile uyumlu görünmektedir. Travma sonrasında kurbanlara psikolojik yardım hizmetlerinin sunulması için farklı değişkenleri ele alan ve farklı örneklem grupları üzerinde yürütülecek olan çalışmalara gereksinim olduğu açıktır. Bu tür çalışmalar kurbanların yaşamış olduğu sorunların çözümü için sunulacak ruh sağlığı hizmetlerinin belirlenmesi ve hizmetlerin daha planlı ve organize bir şekilde sunulması için önemli görülmektedir. Travma sonrasında kurbanların temel beslenme, barınma fiziksel sağlık gibi gereksinimlerinin karşılanması yanında ruh sağlığı hizmetlerinin sunulması da en az bunlar kadar önemlidir.

Türk toplumu deprem tehdidi altında olduğunu bilmesine rağmen hem toplumsal bilinç hem de deprem sonrası kurumsal organizasyonlar açısından 17 Ağustos depremine hazırlıksız yakalanmıştır. Deprem sonrasında kurbanların beslenme, barınma, fiziksel sağlık ve eğitim gibi sorunlarının çözümü için gerek merkezi hükümet, gerek yerel yönetimler ve sivil toplum örgütleri olumlu bir işbirliği ile çaba göstermişlerdir. Ancak kurbanlara ruh sağlığı yardımı verme konusunda yetersiz kalmıştır. Depremde n sonra toplumda ruh sağlığı ile ilgili Psikiyatristler, Psikologlar ve Psikolojik Danışmanlar gibi meslek grupları bu konuya ilgi duymaya başlamışlardır. Bu ilginin bir sonucu olarak travma sonrası ruhsal sorunlara yönelik araştırmalarda bir artış gözlenmiştir. Ruh sağlığı ile ilgili meslek gruplarından görece olarak sayıca fazla olan Psikolojik danışmanlardır ve bunların çok büyük bir bölümü okullarda çalışmaktadırlar. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü bünyesinde zorlu yaşam olaylarına destek sağlamak amacıyla "Psikososyal Müdahale Birimi" oluşturulmuştur. Öte yandan MEB-UNICEF işbirliği ile Psikososyal Okul Projesi uygulamaya konulmuş ve travma sonrası stres tepkileri konusunda psikolojik danışmanlar eğitilmiştir. Eğitilen bu danışmanlar yoluyla öğretmenler, öğrenciler ve veliler travmatik olaylar sonrası yaşanabilecekler ve yapılabilecekler konusunda eğitilmektedir.

Gerek MEB bünyesinde Psikososyal Müdahale Birimi'nin oluşturulması gerekse Psikososyal Okul Projesi çerçevesinde psikolojik danışmanların kriz ve kriz sonrası müdahaleler konusunda eğitilmeleri, hem okullarda genç kuşakların depremle ilgili bilgilerinin artırılması ve bilinçlenmelerinin sağlanmasında hem de deprem sonrasında kurbanlara ruh sağlığı hizmetlerinin verilmesi için organize müdahale ekiplerinin oluşturulmasına katkıda bulunacak önemli bir girişim olarak değerlendirilmektedir. 17 Ağustos Marmara depremi Türk toplumuna sürekli olarak bir deprem tehdidi altında olduğunu ve muhtemel bir depreme ekonomik sosyal ve psikolojik olarak hazır olması gerektiğini güçlü bir şekilde yeniden hatırlatmıştır.

Kaynakça

- Aker, A. T. (2002). Psikososyal Travmaya Yaklaşım.2000; İstanbul: Mutludoğan Ofset
- Başoğlu, M., Şalcıoğlu, E., Livanou, M. (2002). Traumatic stress responses in earthquake survivors in Turkey. *Journal of Traumatic Stress*, 15(4): 269-276.
- American Psychiatric Association (1994). Diagnostic and statistical manual of mental disorder, 4th Ed., Washington DC
- Anderson, K. M., Manuel, G. (1994). Gender differences in reported stress-response to the Loma-Prieta earthquake. *Sex Roles*, 30 (9-10):725-733
- Beck, R. J., Franke, D. (1996). Rehabilitation of victims of natural disasters. *Journal of Rehabilitation*, 62 (4), 28-36
- Breslau, N., Davis, G.C., Peterson, L.E, et.al (1997). Psychiatric sequelae of posttraumatic stress disorder in women. *Arc Gen Psychiatry*, 54, 81-87
- Engdahl, B., Dikel, T.N., Eberly, R., et.al (1998). Comorbidity and course of psychiatric disorders in a community sample of former prisoners of war. *Am J Psychiatry*, 155 (12), 1740-1745
- Goenjian, A.K., Pynoos, R.S., Steinberg, A.M., et al.(1995). Psychiatric comorbidity in children after the 1988 earthquake in Ermenia. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 34 (9) 1174-1184.
- Goenjian, A.K., Najarian, L.M., Pynoos, R.S., et. al (1994). Posttraumatic stress disorder in elderly and young adults after the 1988 Earthquake in Armenia. *Am J Psychiatry*, 151(6), 895-901.
- Gregg, W., Wedley, L., Fowler, D.R., et al. (1995). Psychological consequences of the Kegworth air disaster. *Br J Psychiatry*, 167 (6), 812-817.
- Gren, B.L., Lindy, J.D., Grace, M.C., et al (1992). Chronic post traumatic stress disorder and diagnostic comorbidity in a disaster sample. *J Nerv.Ment.Dis*, 180, 760-766
- Hisli, N (1988). Beck depresyon envanteri'nin geçerliği üzerine bir çalışma. *Psikoloji Dergisi*, 6 (22), 118-122
- Hisli, N (1989). Beck depresyon envanteri'nin üniversite öğrencileri için geçerliği güvenilirliği. *Psikoloji Dergisi*, 7 (23), 3-13.
- Kaya, B. (2000). Travma sonrası stres bozukluğunda komorbidite. *Psikiyatri Dünyası*, 4 (2), 37-43.
- Karancı, A.N., Rüstemli, A. (1995). Psychological consequences of the 1992 Erzincan (Turkey) earthquake. *Disasters*, 19 (1), 8-18.
- Kessler, R.C., Sonnega, A., Bromet, E., et al.(1995). Posttraumatic stress in the national comorbidity survey. *Arc Gen Psychiatry*, 52, 1048-1060.
- Lima, B.R., Chavez, H., Samaniego, N., Pompei, M.S., Pai, S., Santacruz, N. Lozano, N. (1989). Disaster severity and emotional disturbance: implications for primary mental health care in developing countries. *Acta Psychiatr Scand*, 79, 74-82
- Mirza, K., Bhadrinath, B.R., Goodyer, I.M., Gilmour, C. (1998). Post-traumatic stress disorder in children and adolescent following road traffic accidents. *British Journal of Psychiatry*, 172, 443-447
- MMWR. Morbidity and Mortality Weekly Report; Atlanta; Dec 24, 1999; Anonymus; 48 (50), 1147-1150
- Nurlu, M., Cerit, O., Sezen, F. 17 Ağustos 1999 Gölcük ve 12 Kasım 1999 Düzce Depremlerinin Teknik İncelemesi.(www.deprem.gov.tr/raporlar.htm) 20.01.2001
- Ozmen, B. (2000). 17 Ağustos 1999 İzmit Körfezi Depreminin Hasar Durumu (Rakamsal Verilerle), Türkiye Deprem Vakfı Yayını. İstanbul.
- Özmenler, K.N., Ateş, A., Kurtuluş, H., Özşahin, A. (2000). Depremzedelerde posttravmatik ve depresif semptom şiddetinin stresörlerle ilişkisi. Anadolu Psikiyatri Günleri, 2000.
- Rehner, T.A., Kolbo, J.R., Trump, R., et al. (2000). Depression among victims of South Mississippi's methyl parathion disaster. *Health&Social Work*, 25 (1), 33-41.
- Rubonis, A.V., Bickman, L. (1991). Psychological impairment in the wake of disaster: The disaster-psychopathology relationship. *Psychol Bull*, 109, 384-399.
- Saharan, P., Chaudhary G., Kavathekar, S.A., Saxena, S (1996). Preliminary report of psychiatric disorders in survivor of a severe earthquake. *The Journal of American Psychiatry*, 153 (4), 556-558.
- Saygın, M., Sungur, M., Çetinkaya, ve diğerleri (2001). Post-travmatik stres bozukluğunun komorbiditesi ve klinik izdüşümleri. 37.Ulusal Psikiyatri Kongresi. "Türkiyede Psikiyatrinin Geleceği: Bilgi Üretimi ve Uygulamaya Yansımaları" Kongre Kitabı. 02-06 Ekim 2001. İstanbul.

- Tobin, G.A., Ollenburger, J.C. (1993). Predicting levels of postdisaster stress in adults following the 1993 floods in the Upper Midwest. *Environment&Behavior*, 28 (3), 340-358.
- Toukmanian, S.G., Jadaa, D., Lawless, D.A (2000). Cross-cultural study of depression in the aftermath of a natural disaster. *Anxiety Stress and Coping* 13 (3), 289-307.
- Wang, X., Gao, L., Shifuku, N., Zhang, H., Zhao, C., Shen, Y. (2000). Longitudinal study of earthquake-related PTSD in a randomly selected community sample in North China. *The Journal of American Psychiatry*, 157 (8), 1260-1266.

Summary

On August 17, 1999 at 03.02 am. local time an earthquake measuring Md: 6.7, Mw: 7.4 shook the North Anatolia Fault. The earthquake was measured at 7.8 by US National Earthquake Information Center (NEIC). According to official figures, 15.225 people were killed and 23.984 people injured in the earthquake areas. Of 3.530.304 buildings, 66.032 heavily, 66.155 fairly, and 78.780 slightly were damaged (Özmen, 2000). According to UNDAC officials, homeless people were 200.000 right after the earthquake. It was later stated that it had risen to 600.000 (MMWR, 1999).

Turkish nation faced a second earthquake (Nov.12,1999 Bolu-Düzce) measuring 7.2 on the Richter scale in the same area just three months later, yet they had not got over the shock of the Aug.17 Marmara earthquake, "the disaster of the century". Over 50 people were killed and over 1200 people were injured.

Generally, traumatic events are classified as follows; natural disasters (earthquake, storm, whirlwind, flood etc.) and human-made disasters (various accidents, fire, war, political and separatist violence, rape, loss of family member etc). Either natural or human-made, traumatic events are all beyond human life, and have similar reactions on many people. Reactions towards disasters are generally shock, panic, sleep disorder, fixed idea of the event, nightmares, depression, anxiety, concentration disorders, feeling guilty, anger, tension (Karancı&Rüstemli, 1995; Saharan et.al.1996). These reactions, seen after various disasters, are described as PTSD-Post Traumatic Stress Disorder (American Psychiatric Association, 1994). Some studies indicate that other psychiatric disorders are parallel to PTSD and among these depression comes first (Green et.al.1992, Breslau et al.1997, Engdahl et.al.1998, Aker,2000).

The aim of this study is to present psychological consequences of the earthquakes, the first one, Aug.17.1999 Marmara, and four months later Oct.12.1999 Bolu-Düzce, in terms of depression. In this study, a comparison was made between depression levels of university students experiencing the 1999 Marmara and Bolu-Düzce earthquakes and those of the ones having no such experiences; in addition, depression levels of individuals were examined in terms of sex, loss or *injury of a family member, frequency of experiencing the earthquake, physical status of the house, and meeting their needs after the earthquake.*

Method

Participants

Subjects for this study included 483 university students selected from Abant İzzet Baysal University, Kocaeli University and Suleyman Demirel University. 208 (43.06%) of the participants had no earthquake experience, 275 (56.94%) people had an earthquake experience. 70 participants (27%) experiencing earthquake were female ; 187 participants (73%) were male. Age range varied from 17 to 26.

Measurement

Depression levels of the participants were measured by Beck Depression Inventory. In addition, a personal information form, developed by the researcher was used to obtain the data about the independent variables like sex, frequency, physical status of the house, types of housing, loss or injury of family member and meeting their needs after the earthquake. Data were collected 15 months after the earthquake.

Analysis

In the study, data were analysed by using SPSS along with ANOVA technique and LSD test. When number of the group was two, t-test was used for independent groups. For all analyses, significance level was 0.05.

Findings

The depression levels of those experiencing the earthquake were higher than those of people with no such experience ($t=6.49$, $df=481$, $p=0.001$). Depression levels of those experiencing the earthquake were compared in terms of sex variable and found that depression levels of females experiencing the earthquake were higher than those of male ones. Depression levels of those experiencing the earthquake were compared in terms of loss of a family member (mother-father and siblings). Depression levels of those having a loss of a family member were higher than those of people having no loss ($t=2.490$, $df=225$, $p=0.014$). Of the participants, 5.06% ($n=13$) had loss of a family member, while 94.94% ($n=224$) had no loss. Depression levels of those having an injured of a family member were higher than those of people having no injured family member ($t=2.503$, $df=255$, $p=0.016$). Of the participants, 15.56% ($n=40$) had an injured family member, while 84.4% ($n=217$) had no injured of a family member.

Depression levels of those experiencing the earthquake were examined in terms of the frequency earthquake experience. Thus, those experiencing the earthquake, ($n=257$), were divided into three groups. According to ANOVA results, there is a significant difference between depression scores of the groups ($F=5.083$, $df=2;254$, $p=0.007$). Depression levels of those experiencing the earthquake were examined in terms of physical status of the house they had lived after the earthquake. 257 people were divided into 5 categories according to physical status of their houses. There was a significant difference between depression scores as shown by ANOVA ($F=2.971$, $df=4;252$, $p=0.020$).

In order to determine whether there are any differences between depression levels of those experiencing the earthquake in terms of meeting their needs after disaster, four groups were set: group 1 "those in need governmental assistance", group 2 "those in need of relatives and acquaintances", group 3 "those in need of the philanthropist", group 4 "those meeting their needs by themselves". Depression scores of the groups were tested with ANOVA in order to see if there is any difference and no significant difference was found ($F=1.763$, $df=3;253$, $p=0.155$).

In order to determine whether there are any differences between depression levels of these experiencing the earthquake in terms of types of housing after the earthquake, six groups were set: group 1 "those living in public tents", group 2 "those living in their own houses", group 3 "those living with their relatives", group 4 "those living in their own tents", group 5 "those living in public houses", group 6 "others". Depression scores of the groups were analysed by using ANOVA, and no significant difference was found between depression levels of the groups ($F=2.188$, $df=5;251$, $p=0.056$).

ÖNLEME VE İYİLİK HALİ PREVENTION AND WELLNESS

Fidan KORKUT*

ÖZ Okullardaki önleyici rehberlik çalışmaları sırasında yapılacak etkinliklerle bireylerin iyilik halleri artırılabilir. Aynı zamanda iyilik hali ile bazı modeller de önleme amaçlı kullanılabilir. Bu sununun amacı İyilik Hali Çemberi Modeli'nin önleme ile ilgili felsefesini vurgulamak ve modelin boyutlarını temel ve ikincil önleme çalışmaları açısından değerlendirmektir.

Anahtar Sözcükler: Önleme, iyilik hali, İyilik Hali Çemberi Modeli,

ABSTRACT Children's and adolescent's wellness can be promoted by counseling activities in the schools. At the same time some wellness models can be used for prevention. The aim of this article is to emphasize the Wheel of Wellness Model's preventive philosophy and to evaluate it according to primary and secondary prevention.

Keywords: Prevention, wellness, Wheel of Wellness Model

A. Giriş

Psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetlerinin Myrick'e (1993) göre krize müdahale edici, çare bulucu, gelişimsel ve önleyici olmak üzere dört temel yaklaşımı vardır. Gelso ve Fretz (1992) ise psikolojik danışmanların üç rolü ya da işlevi olarak açıkladıkları bu yaklaşımları önleme, geliştirme ve çare bulma olarak ele alarak krize müdahale etmeden söz etmemektedirler. Bu yaklaşımlardan gelişim ve önleme işlevlerine, son yıllarda daha fazla önem verildiği ancak diğer işlevlerle dengeli olarak PDR programlarında yer almalarının gerektiğinin de vurgulandığı görülmektedir. Psikolojik danışman ve rehberliğin tarihesine bakıldığında gelişimsel işlevin 1960'lerden beri, önleyiciliğin ise 1980'lerden beri vurgulandığı anlaşılmaktadır (Blocher, 2000). Ülkemizde de son yayınlarda önleyici ve geliştirici işlevlere yönelik olarak psikolojik danışma ve rehberlik programlarının düzenlenmesi gerektiği vurgulanmaya (Doğan, 1998; 2001), gelişimsel (Doğan, 2000; Erkan, 2001; Nazlı, 2003) ve önleyici rehberlikle (Korkut, 2003a, 2003b, 2004) ilgili yazılara rastlanmaya başlamıştır. Son zamanlarda ruh sağlığı ile ilgili çalışmalar giderek, olumsuz sonuçları önlemek ile iyilik halini başlatmak ve sürdürmek üzerinde yoğunlaşmaktadır (Cowen ve Durlak, 2000). Bu yazının amacı önleme kavramın ile iyilik hali kavramının bağlantısından söz ederek iyilik haliyle ilgili bir modelin okullarda önleme çalışmaları sırasında nasıl kullanılabileceğine ilişkin bazı öneriler sunmaktır.

B. Önleyici Rehberlik Ve İyilik Hali

Önleyici Rehberlik: Genel olarak önleyici rehberlik hizmetleri, gelecekte istenmeyen olay ve durumların önlemek için şimdiden bazı önlemler almak ya da seçenek olarak gelecekte istenen olay ve durumları artırmak için bazı etkinliklerde bulunmak biçiminde tanımlanabilmektedir (Albee ve Ryan, 1998). Bu tanımın ikinci kısmı var olan sağlık düzeyini artırma anlayışını barındırmaktadır. Benzer biçimde önleme bakış açısının patoloji değil sağlıkla ilgili olduğunu söyleyen Conyne (2000), öncelikle temel önleme çalışmalarının üzerinde durmanın gerektiğini belirterek sadece temel önleme düzeyinin gerçek anlamda önleme olduğunu savunmaktadır. Önleyici psikolojik danışma ve

* Hacettepe Üniversitesi

rehberliği Conyne (1997) programlı, işlev sorunlarını engellemek ve yeterlikleri zenginleştirmek için riskteki gruplara ya da sağlıklı kişilere bazı yöntemlerini olay olmadan önce uygulamak olarak tanımlamaktadır. Cowen (1997) tarafından yapılan temel önleme tanımı ise ciddi psikolojik sorunları önlemek ve psikolojik sağlığı artırmak üzere iki ögeyi içermektedir. Bu tanımlamalar, PDR alanının bireylerin güçlü yanları vurgulayan ve geliştirmeye çalışan bir yapısını yansıtmaktadır. Önleyici çabaların amacı insanların işlev sorunlarına katkıda bulunan süreçleri engellemek için koruyucu etmenleri pekiştirmek, risk etmenlerine karşı harekete geçmektir. Risk etmenleri zihinsel sağlık problemlerinin daha uzun süreli, daha ciddi oluşu, tekrarlama olasılığı ile ilişkili değişkenlerdir. Koruyucu etmenler ise tersine risk etmenleri ve hastalıklarına karşı kişinin direncini iyileştirici koşulları ifade eder. Buradan hareketle risk etmenlerinin azaltılabildiği, koruyucu etmenlerin artırılabilirdiği durumlarda önleme çalışmalarının etkili olarak yapıldığı söylenebilir. Korkut' a göre (2004) bu durum ruhsal sorunların yaygınlık ve tekrarını azaltacaktır.

Önleyici çalışmalar, okullar ve iyilik hali: Önlemenin öneminin vurgulanması danışma mesleğinin gelişimsel köklerini yeniden anımsatmaya başlamıştır. Myers' a göre (1992) önlemenin ve gelişimin felsefesi yeni bir bakış açısında, daha açık deyişle iyilik halinde birleşmektedirler. Temel önleme programları aracılığı ile bireysel ve sosyal bozuklukların önlenmesini ve yeterliliğin zenginleştirilmesini içeren iyilik hali kavramını temel alan yayınların varlığı da (Cicchetti, Rappaport, Sandler ve Weissberg, 2000) iyilik hali ile önleme ve gelişim kavramlarının ilişkisini ortaya koymaktadır.

Önleme çalışmaları bir dizi kurumun işbirliği ile yapıldığında etkili olmaktadır. Bu tip çalışmalar için tek uygun kurum okullar değilse de okullar bazı nitelikleri nedeniyle diğer kurumlardan daha fazla avantaja sahiptir (Barnes, 1998; Cowen, 2001; Hans, Jandrisevitz, Theiler ve Anders, 2001). Ülkemizde rehberlik hizmetleri en fazla eğitim sistemi içinde geliştiği için bu etkinlikleri okullarda gerçekleştirmek daha kolay ve anlamlı görünmektedir (Korkut, 2003b). Hangi kuruma yapılsa yapılsın önleme kavramının iyi olma, öznel iyi oluş, sağlığın daha iyi hale getirilmesi, yeterliklerin, yetkinliklerin, psikolojik dayanıklılığın ve esnekliğin artırılması ve olumlu gençlik gelişimi gibi kavramlarla da yakın bağı bulunmaktadır. Bu kavramlar olumlu, sağlıklı insan gelişimi ile ilgili kavramlardır. Hepsi de bazı etkinliklerle bireylere kazandırılacak nitelikleri içerirler. Sağlıklı yetişkinlerle güçlü bağlar geliştirmeyi ve olumlu etkinlikler içinde bulunmayı ve sürdürmeyi sağlayan bu etmenler, sadece olumlu gelişimi hızlandırmakla kalmayıp, aynı zamanda problemlerin oluşumunu da engelleyebilirler. Öyle ki Durlak' a göre (1997) sağlığı artırmaya da yal çabalar, önleme müdahalesi olarak ele alınmaktadır. Görüldüğü gibi önleme çalışmalarını iyilik hali çalışmaları birbirlerini destekleyen bir yapıya sahiptir. İyilik halinin ne düzeyde olduğunun anlaşılması önleme çalışmalarının bir boyutu olan koruyucu etmenleri artırma çabalarında önemli bir yere sahiptir.

C. İyilik Hali ve İyilik Hali Çemberi Modeli

İyilik hali kavramının kökeni Antik Yunana dek gider. Zamanımızda ise halk sağlığı uzmanı olan Hettler (1984) modern iyilik hali kavramının babası olarak anılır. Ona göre iyilik hali bireyin başarılı bir varoluş için seçimler yapması ile gerçekleşen bir süreçtir. Bu modele göre iyilik hali modeli, fiziksel, duygusal, entelektüel, sosyal, mesleki ve spiritüel sağlık olmak üzere altıgen bir yapı gösterir. Ardell (1988), farklı olarak iyilik halini kişinin yaşama karşı gizil güçlerini en ideal biçimde ortaya koyduğu proaktif bir yaklaşım olarak ele alır (Akt. Ardell ve Langdon, 1989). Ardell'in modelinde psikolojik, spiritüel, fiziksel olarak (spor) iyi olmak, iş doyumunu, ilişkiler, aile yaşamı, serbest zaman ve stres yönetimi olmak üzere sekiz boyut yer almaktadır. Daha yeni bir yaklaşıma göre iyilik hali en iyi düzeyde sağlıklı olmaya yönelmiş, beden, akıl ve ruhun bütünleştiği, bireysel olarak amaç dolu tavır, daha dolu yaşam geçirme hedefi olan, sosyal, kişisel, çevresel (ekolojik) olarak, tüm alanlarda işlevsel olan bir yaşam sürdürmek

anlamındadır (Myers, 2001). Son zamanlarda iyilik hali ile ilgili olarak geliştirilmiş bir dizi model vardır. İnsanların daha etkili ve doyurucu yaşam için ve hastalıkları önleyebilmek için yapabileceklerinin olduğunun anlaşılmasından sonra bu konudaki modellerde artış yaşanmıştır.

Bu modellerden birisi İyilik Hali Çemberi Modelidir (IHÇM). İyilik haline ve önlemeye ilişkin bu bütüncül model, önce Witmer ve Sweeney (1992) tarafından geliştirilmiş, sonradan Myers, Sweeney ve Witmer (2000) tarafından daha farklı hale getirilmiştir. Model geliştirilirken Adleryen bakış açısına dayandırılmış olsa da Maslow ve diğer sağlıklı insan özellikleri ile ilgilene kuramcılar görüşlerine de yer verilmiştir (Akt. Myers, 2001). Bu model ayrıca, antropoloji, eğitim, psikoloji, din ve sosyolojiyi içeren değişik disiplinlerden kuramsal kavram ve araştırmayı birleştirilmektedir. Yaşam boyu iyilik halinin sürmesi ve risk olabilecek etmenlerin önlenmesi ile ilgili olan IHÇM sağlıklı insanların özelliklerinden oluşturulmuştur. Çemberin spirittüel, çalışma ve serbest zaman, arkadaşlık, sevgi ve kendini düzenleme olmak üzere 5 ana boyutu vardır. Bunlardan kendini düzenleme boyutu, bireyin değiştirebileceği 12 alt boyuta sahiptir. Model bu boyutlardan başka bireyin iyilik halini etkileyebilecek yönetim biçimi, toplum, aile, din, eğitim, medya, iş dünyası ve endüstri kültürel özelliklerle, genel dünya olayları ya da doğal olaylar gibi çok genel bireyin kontrol edemeyeceği özelliklerin çemberin etkilediğini de belirtmektedir. Çember, sağlıklı yaşamın enine kesilmiş halidir. Bütüncül anlamda sağlıklı olarak işlevde bulunmak için modeldeki tüm öğeler gereklidir.

Modelde göre her öğe birbiri ile etkileşim halinde olduğu için herhangi birisinde yapılacak değişiklik diğerlerine de yansımaktadır. Kendini düzenleme ana boyutunun 12 alt boyutu olan değerli olma duygusu, kontrol duygusu, gerçekçi inançlar, duygusal farkındalık ve başa çıkma, mizah duygusu, problem çözme ve yaratıcılık, beslenme, fiziksel alıştırmaya ya da bakma, kendine bakma, stres yönetimi, cinsel kimlik ve kültürel kimlik, önleme çalışmalarında bireylere kazandırılması ve öğretilmesi önerilen özellikleri ve becerileri içermektedir. Şekil 1'de de gösterildiği gibi, önemli olarak görgül araştırmalara dayalı veri desteği olan 5 ana yaşam görevi vardır. Bu yaşam görevlerinin kısaca anlamları aşağıda verilmiştir.

1.Yaşam Görevi - Yaşamı Anlamlandırma Biçimi: Bizlerin akıl ve beden unsurlarından daha fazla olduğumuzu tanımanın bir parçasıdır. Umut ve iyimserlik, yaşamın amacı, moral değerler, diğerleri için şefkat duyma; tapınma/dua etme ve/veya meditasyon; daha büyük bir güce inanmayı içerir.

2.Yaşam Görevi - Kendini Düzenleme: Kendini düzenleme yaşam görevi, 12 alt öğe içermektedir. Kendini düzenleme görevlerinin işlevi daha çok bir tekerlekteki teker parmaklarına benzemektedir. Bu 12 öğenin hepsi sağlıklı işlev için gereklidir. Zayıf ya da kırılmış teker parmakları olan teker rahatça dönemeyerek stres altındayken de işlev görmede yeterince güçlü olmayacaktır.



Şekil 1. İyilik Hali Çemberi Modeli

Değerli Olma Duygusu: Kişinin kim ve nasıl birisi olduğunu, mükemmel olmayan yanları kadar olumlu yanlarını da kabul etmesi durumunu belirtmektedir. **Kontrol Duygusu:** Kişinin yeterliliklerini, güvenini ve kişisel hünerleriyle ilgili inançlarını; kendi başına oluşturduğu hedeflere genellikle ulaşabileceğine inancını içermektedir. **Gerçekçi inançlar:** Gerçekliği doğru olarak algılama ve bilgiyi işleyebilme yeteneğidir. **Duygusal farkındalık ve başa çıkma:** Bir başkasının duygularının farkında olma ya da anlayabilme, olumlu ve olumsuz duygularını uygun biçimde ifade edebilme yeteneği ile ilgilidir. **Problem çözme ve yaratıcılık:** Zihinsel olarak aktif, açık fikirli, yaratıcı ve denemeci olabilme yeteneği; sosyal çatışmalara problem çözme taktiklerini uygulayabilme yeteneği ile bağlantılıdır. **Mizah duygusu:** Kişinin kendi hatalarına gülebilmesi, ciddi işleri (task) tamamlamak için mizahı kullanabilme yeteneğidir. **Beslenme:** Besleyicilik anlamında dengeli bir diyet izlemek; normal ağırlıkta kalmak (idealin %15 içinde); aşırı yememek anlamındadır. **Egzersiz yapmak:** Kişinin egzersiz aracılığı ile kendini iyi fiziksel koşullarda tutması anlamındadır. **Kendine bakma:** Doğal olarak önleyici olan güvenli alışkanlıklar ve kendine bakma aracılığı ile kişinin iyilik hali için sorumluluk almasını içerir. **Stres yönetimi:** Kişinin başa çıkma kaynaklarını değerlendirme, zaman, enerji, koşulların sınırlılıkları gibi kaynakları yönetme ve düzenleme yeteneğidir. **Cinsel kimlik:** Kişinin cinsiyetini kabul etmesi duygusu ve doyumunu içerir. **Kültürel kimlik:** Kişinin kültürel kimliğini kabul etmesi duygusu ve doyumunu içerir.

3.Yaşam Görevi - Çalışma ve Serbest Zaman: Kişinin işinden ya da serbest zamanını harcamasından doyumunu, kişinin becerilerini uygun biçimde kullandığını hissetmesi; iş yüküyle başa çıkabileceği duygusu; iş güvenliği duygusu, yaptığı işte takdir edildiği duygusu ile ilgilidir.

4. Yaşam Görevi Arkadaşlık: Diğerleri ile bireysel ya da toplumsal olarak bağlantı içinde olmayı ancak evliliğe, cinselliğe ya da aileye ait bağlantı içermeyen sosyal ilişkileri; diğerlerine güvenme kapasitesine sahip olma, diğerleriyle eş duyuma (empati) sahip olma; diğerlerince anlaşılabilirlik duygusuyla ilgili bir boyuttur.

5.Yaşam Görevi Aşk (sevgi): Bir başkası ile güven, kendini açma, yakınlık içinde olabilme; başkalarını koşulsuz kabul etme, anlamlı olan diğerlerine sevgiyi ifade edebilmek kadar verebilmeyi de içerir.

D. İHÇM'nin Okullarda Önleme Amaçlı Kullanılması

Psikolojik danışma ve rehberliğin gelişim ve önlemenin ilkeleri üzerine kurulu olması nedeniyle insanların iyilik hallerini artırıcı etkinliklere odaklaşmak gerekmektedir (Rotter, 2000). İHÇM'nin beş ana boyutu da, kendini düzenleme ana boyutunun 12 alt boyutu da önleme çalışmalarında bireylere kazandırılması ve öğretilmesi önerilen özellikleri ve becerileri içermektedir. Bu becerilere ve özelliklere bakıldığında yaşam becerilerinde öğretilmesi öngörülen becerilerin ve özelliklerin yer aldığı görülmektedir. Kadish'e göre (2002) yaşam becerileri kişiler arası iletişim becerileri, problem çözme /karar verme becerileri, fiziksel olarak sağlıklı kalma becerileri ve kimlik geliştirme/yaşamı anlamlandırma becerileri olarak özetlenmektedir. Kişisel ve sosyal alandaki gelişmelere destekleyen bu beceriler koruyucu etmen olarak işlev görerek risk etmenlerine karşı aşılınmayı sağlamaktadırlar.

Kendini düzenlemede yer alan özellikler ve beceriler, PDR hizmetleri sırasında gelişimsel işlevin yanı sıra önleme işlevinin yerine getirilmesinde yol göstericidir. İyilik hali çemberi modelindeki ana ve ara boyutlar, temel önleme çalışmaları sırasında ya da ikincil önlemeyi gerektiren durumları düzenlerken işe yarayabilir. Aşağıda bu konuya ilişkin olarak örnek olması amacıyla yapılmış bir tablo bulunmaktadır (Tablo 1). Temel önleme çalışmaları kısmındaki bilgiler risk altında olan çocuk ve gençlere yönelik olarak

düzenlenebilecek etkinliklere örnek olarak düşünülmüştür. İkinci önleme kısmındaysa adı geçen ana ya da ara boyutta sorun yaşayanların o boyuttaki eksikliklerini gidermeye yönelik etkinlikler örnek olarak verilmiştir. Sonuç olarak iyi olmanın öğelerinin her birinin birbiriyle ilişkili olması ve herhangi birindeki değişikliğin diğer alanları da etkileyeceği ve değişiklik yaratacağı (Myers, 2001) bilgisinden yola çıkarak, bu becerilerin okullarda verilmesinin öğrencilerin iyilik hallerini artırabileceği ve önleme işlevinin yerine getirilebileceği söylenebilir.

İyilik halini artırmak için kişisel sorumluluk ve değişim: İyilik halini artırmada, dolayısıyla yaşam biçimini değiştirmede bireyin sorumluluğundan söz edildiğinde değişimden de söz etmek gerekmektedir. Daha çok ikinci tür önleme çalışmalarında önemli olan değişim kavramına ilişkin Prochaska ve DiClemente (1992) tarafından Transteorik Model geliştirilmiştir. Bu modelde değişim için beş aşamadan söz edilir. Tasar öncesi, tasarlama, hazırlık, harekete geçme ve sürdürme aşaması. Sonuç olarak, iyilik halini artırıcı çabalarda bulunmak bireysel bir sorumluluktur ve değişim için istekli olmak ve harekete geçmek gerekmektedir.

E. Modeli Önleme Çalışmaları Ve Değişim İçin Nasıl Kullanabiliriz?

Modeli önleyici çalışmalar için kullanırken izlenebilecek en temel yollardan birisi var olan durumu belirlemek olduğu için çalışmaların yapılacağı bireyin/grubun, iyilik hali ile ilgili her ana ve ara boyutla ilgili ne durumda olduğunun ortaya konması gerekir. Anlaşılabileceği gibi bu model, psikolojik danışmanların bireysel ve grupla çalışmalarında kullanılabilecekleri bir yapıya sahiptir. Bunun yanı sıra bireylerin kendi kendilerine uygulayabilmeleri de olasıdır. Aşağıda modelin nasıl kullanılabileceğine ilişkin bazı temel noktalar maddeler halinde sunulmuştur.

1. Öncelikle bireyin/grubun, en kötü halden en iyiye giden 10 birimlik bir iyilik hali doğrusu üzerinde genel olarak iyilik hallerini en iyi yansıtan düzeyi belirlemeleri gerekmektedir. Bu değerlendirmeden sonra, iyilik hali çemberinin beş ana boyutunun her biri ve kendini düzenleme boyutunun 12 alt boyutu için aynı işlem yapılmaktadır.

2. Bu değerlendirmelerden sonra bireyin/grubun az memnun olduğu boyutları belirlemek için benzer işlem yolunu izlenmektedir. Bu kez bireyin, her bir ana ve ara boyut için yaptığı değerlendirmelerden ne derece memnun olduğunu, hiç memnun olmamaktan çok memnun olmaya 10 birimlik bir doğru üzerinde karar vermesi gerekmektedir.

3. Bireyin her bir ana ve ara boyuttan ne derece memnun olduğuna karar vermesinden sonra yine her ana ve ara boyut için değişimi ne kadar istediğini belirlemesi gerekmektedir. Bu amaçla da bireyin aşağıdaki altı seçenekten kendine uygun olanı belirlemesi, değişim için önemlidir: Bu konuda değişmeyi hiç düşünmedim, değişmeyi bazen düşünüyorum, değişmeyi çok düşünüyorum, aktif olarak değişmeye çalışıyorum, bu alanda değişiyorum ve yaptığım değişikliği sürdürmek için çalışıyorum ve bu alanda yapmayı istediğim değişiklikleri gerçekleştirdiğim için sorun yok.

4. Bu aşamada daha bireyin her bir ana ve ara boyut için, ilgili kişisel güçlerini ve sınırlılıklarını gözden geçirmesi işe yaracaktır. Ardından da birey, hangi boyutta değişmek istediğini belirleyerek bunu bir kişisel iyilik hali planına dönüştürmeye başlayabilir ya da psikolojik danışman aracılığı ile bir plan yapabilir.

5. Planda öncelikle bireyin amaçlarını; değişim için yöntemlerini; yararlanabileceği kaynaklarını gözden geçirmesi gerekmektedir.

6. Ardından bu konuda değişmek için ve iyilik halini artırmak için ne tür ipuçları arından yararlanabileceğini belirlemesi ile plan yapılmaktadır. Değişimin kalıcılığı için altı aylık bir süre devam ettirilmesi gerektiğine ilişkin araştırmalar vardır.

Tablo 1

Okullarda İHÇM temelli önleme çalışmalarına örnekler

	<i>Temel önleme/hiçbir sorun yokken, risk altında olanlara yönelik eğitim verme</i>	<i>İkincil önleme/yoğun eğitim ya da bireysel/ grupla psikolojik danışma yapma</i>
<i>Yaşamı anlamlandırma</i>	Değer/karakter eğitimi Yaşam doyumunu artırıcı etkinlikler	Yaşamı anlamlı bulma konusunda sorun yaşayanlara
<i>Çalışma ve serbest zaman</i>	Zaman yönetimine ilişkin eğitimler Etkili çalışma yolları	Başarısız olanlara yönelik özel çalışmalar düzenleme
<i>Sevgi</i>	İletişim becerileri eğitimi Etkili davranma becerileri eğitimi	İlişkilere yönelik olumsuz deneyimleri olanlara
<i>Arkadaşlık</i>	Sosyal beceriler eğitimi Akran desteği Akranların olumsuz etkilerine direnebilme eğitimi	Arkadaşlık kuramayan ya da sürdürmeyenlere
<i>Kendini düzenleme Değerli olma duygusu</i>	Kendilik değerini artırıcı etkinlikler	Kendilik değeri çok düşük olanlara
<i>Kontrol duygusu</i>	Yaşamdaki önceliklerini belirleme eğitimi	Değişirmek istediği ya da kazanmak istediği alışkanlıklar üzerinde çalışma
<i>Gerçekçi inançlar</i>	Gerçekçi olan ve olmayan inançları ayırt etmeye yönelik eğitimler	Gerçekçi olmayan inançları fazla olanlarla akılcı duygusal davranışçı yaklaşımla ya da başka yaklaşımları kullanarak
<i>Duygusal farkındalık ve başa çıkma</i>	Olumlu ve olumsuz tüm duyguları fark etme eğitimi Öfke gibi olumsuz duygularla baş edebilme becerileri eğitimi Bazı davranış sorunlarının (yeme bozukluğu, madde kullanımı vb) altında yatan duyguları fark ettiren eğitimler	Olumsuz duyguları (öfke, üzüntü vb) ifade etmekle ilgili sorunu ya da bazı davranış problemleri olan çocuk ve gençlere (saldırgan, zorba, okul terk eden, çeteeye katılan, madde kullanan vb)
<i>Mizah</i>	Mizahı öğreten eğitimler ya da mizahın okul ortamında kullanılmasını destekleyen yaklaşımlar	
<i>Problem çözme ve yaratıcılık</i>	Problem çözme/karar verme becerileri eğitimi Çatışma çözme becerileri eğitimi Akran arabuluculuğu eğitimi Yaratıcılığı destekleyen ya da ortaya çıkaran yaklaşımlar	Bu konularda sorun yaşayanlara Çatışma çözmede sorunu olanlara akran arabuluculuğunu kullanma,
<i>Beslenme</i>	İyi/dengeli beslenmeyle ilgili eğitimler Beden algısı ile ilgili eğitimler	Beden algısı nedeniyle sorun yaşayanlara eğitim verme ve anaroksik ya da bulimik eğilimlere bireysel/ grupla psikolojik danışma yapma, gerekirse klinik psikologa yönlendirme, gerektiğinde iyi beslenme yolları için bir diyetisyene destek alma
<i>Egzersiz yapmak</i>	Spor yapmanın yararları üzerine eğitimler	
<i>Kendine bakma</i>	Kendini fiziksel, psikolojik olarak koruma becerileri eğitimi	Kolay incinen, tacizle ya da zorbalarla yüzleşen, kendini koruyamayan çocuk ve gençlere
<i>Stres yönetimi</i>	Stresle baş etme becerileri eğitimi Sınav kaygısı	Stresle başa çıkmada yetersiz olanlarla
<i>Cinsel kimlik</i>	Cinsiyet rolleriyle ilgili eğitim Cinsel eğitim	Cinsiyet rolleriyle ilgili sorun yaşayanlara
<i>Kültürel kimlik</i>	Kültürel kimlikle ilgili seminerler	

- Hans, A.A., Jandrisevits, M.D., Theiler, S.C. and Anders, K. (2001). On preventing mental disorders in school-age children, *Prevention and Treatment*, 4.
- Kadish, T.E. (2002). The development and examination of the psychometric properties of the Life Skills Development Scale Juvenile Form. *Dissertation Abstracts international: section A: Humanities and Social Sciences*, 63(1-A), 97.
- Kolbe, L.J. (1997). Meta-analysis of interventions to prevent mental health problems among youth: a public health commentary *American Journal of Community Psychology* 25 (2) 227-233.
- Korkut, F. (2003a). Rehberlikte önleme hizmetleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 441-452.
- Korkut, F. (2003b). Okullarda önleyici rehberlik hizmetleri. *Türk PDR Dergisi* 20; 27-42.
- Korkut, F. (2004). Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Ankara: Anı yayıncılık
- Magyary, D. (2002). Positive mental health: A turn of the century perspective. *Issues in Mental Health Nursing*, 23(4); 3331-3350.
- Myers, J.E. (1992). Wellness, prevention, development: The cornerstone of the profession. *Journal of Counseling and Development*, 71; 136-139.
- Myers J.E, Sweeney T.J., and Witmer J.M. (2000). The whell of wellness counseling for wellness: A holistic model for treatment planning, *Journal of Counseling and Development* 78(3) 251-266.
- Myers J.E., Sweeney T.J. and Witmer J.M. (2001). Optimization of behavior; promotion of wellness 641-652. In Locke, D.C., Myers J.E., Herr E.L. (eds). *The Handbook of counseling CA*, Sage Publishing.
- Myers, J.E. (2001). *Well Workbook*. Mind Garden Publisher, LA.
- Myrick, R.D. (1993). *Developmental Guidance and Counseling: A Practical Approach* 2nd ed. Minneapolis, MN: Educational Media Corporation.
- Nazlı, S. (2003). *Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programları*. Anı yayıncılık. Ankara.
- Prochaska, J.O. and Diclemente, C.C. (1992). Stages of change in the modification of problem behaviors. In M. Hersen, R.M. Miller (eds), *Progress in Behavior Modification* 184-218. Newbury Park, CA: Sage.
- Rotter, J.C., (2000). Happiness: is it real or just an illusion? *Family Journal Counseling and therapy for couples and families* 8(4) 387-389.
- Weissberg, R.P., Gullotta, T.P., Hampton, R.L., Ryan, B.A. and Adams, G.R. (1997). *Enhancing Children's Wellness*. Thousand Oaks CA: Sage Publications.
- Witmer J.M. and Sweeney, T.J. (1992). A holistic model for wellness and prevention over the life span. *Journal of counseling and Development*, 71(2), 140-148.

Summary

Wellness refers to a holistic approach in which mind, body, and spirit are integrated. It is a way of life oriented toward optimal health and well being in which body, mind and spirit are integrated in a purposeful manner with a goal of living life more fully. Children's and adolescent's wellness can be promoted by counseling activities in the schools. At the same time some wellness models can use for prevention. Recently prevention and developmental functions of counseling are emphasized mostly but in a balanced way with remedial and wellness concept has a preventive and developmental aspects. Aim of this article is to emphasize of Wheel of Wellness Model's preventive philosophy and to evaluate it according to primary and secondary prevention. Simply sated, primary prevention activities meet anticipated developmental needs before those needs occur and secondary prevention aims to reach at-risk students. Generally the goal of prevention is to enhance individual development.

Wheel of wellness is a holistic model for wellness. The model provides an integrated paradigm in which wellness is symbolized in a wheel. In this model there are five major life tasks which empirical data support as important. These life tasks are, spirituality, self regulation, work, love and friendship. These five life tasks exemplify the characteristics of a healthy person. The life task of self regulation includes twelve sub-components of wellness and function much like the spokes in a wheel. All of them are necessary for healthy functioning. The twelve sub-components are sense of worth, sense of control, realistic beliefs, emotional awareness and coping, problem solving and creativity, sense of humor, nutrition, exercise, self-care, stress management, gender identity, cultural identity. These tasks interact dynamically with several life forces, including family, community, religion, education, government, media and business/industry. The life tasks and life forces interact with and are affected by global events, both natural and human, positive as well as negative. In a healthy person all life tasks are interconnected and interact for well-being or detriment of the individual.

As mentioned before, the goal of prevention is to enhance individual development. So, this model can be used in the school for preventive purposes. Actually this model can serve as promote health too. For this reason, all life tasks but especially life task of self regulation can help to guide counseling and guidance activities in the school counseling services. All sub components of self regulation can be gained and taught to children and young people as primary prevention studies. At the same some problem behavior can be seen by using this model and some interventions can plan as secondary prevention.

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE İLİŞKİN TUTUMLARI

THE ATTITUDES OF STUDENTS OF EDUCATION FACULTY TOWARDS TEACHING PROFESSIONS

Behçet ORAL*

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının nasıl olduğunu belirlemektir. Araştırma D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi birinci ve dördüncü sınıflarına devam eden toplam 958 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Veriler, t-testi, varyans analizi ve anlamlılık testlerinden scheffé testinden yararlanılarak analiz edilmiştir. Araştırma bulguları öğrencilerin cinsiyetlerine, branşlarına, öğretmenlik mesleğini tercih etme sırasına ve öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasında $p<0.05$ düzeyinde anlamlı fark olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları "kısmen katılıyorum" derecesinde olduğu gözlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen eğitimi, öğretmen mesleğine yönelik tutum.

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine how Faculties of Education students have attitudes concerning teaching profession. The study was made on a total of 958 students who were attending the first and the fourth classes of Ziya Gökalp Education Faculty. Datas were analysed using t-test, varyans analysis and scheffé test from significance tests. Findings of research show significant difference at level $p<0.05$ among students' attitudes towards teaching professions according to their gender, branches, the line of preferring teaching career and reason for why choosing teaching career. Students' attitudes connected with teaching profession was observed at level "I partly agree".

KeyWords: Teacher training, attitudes towards teaching profession.

Giriş

Bilim ve teknolojideki gelişmeler toplumların yapısını değiştirmekte, bu değişimler sonunda farklı nitelikte insan gücüne gereksinim duyulmaktadır. Bu nedenle, eğitim kurumları toplumların istediği nitelikteki bireyleri yetiştirmek için kendilerini geliştirmek zorundadır. Öğretmen yetiştirilmesi ve niteliğinin artırılması konusu gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde en çok üzerinde durulan ve tartışılan konuların başında gelmektedir. Ülkemizde, öğretmen yetiştirme sistemi ve nitelik sorununun uzun yıllar ihmal edildiği ve öğretmen eğitimini iyileştirmede yapılacak olan değişikliklere temel teşkil etmek için yeterli bilimsel çalışmalara ihtiyaç olduğu bir gerçektir (Gürdal, Sağır ve Üredi 2000:559). Bugün hala ülkemizde, özellikle, hizmet öncesinde nitelikli öğretmen yetiştirme en fazla üzerinde durulan ve tartışılan önemli konulardan biridir (Adem, 1996; Çağlar, 1997; Günçer, 1998; Ergün, 1998; Kavak, 1999; Doğan, 1999; Kızılcılık ve Eser, 2000; Alkan, 2000; Mustan, 2002). Bu durum ülkemizde öğretmen yetiştirme hala bir sorun olarak devam ettiğini göstermektedir.

Nitelikli öğretmene duyulan ihtiyaçtan dolayı YÖK/Dünya Bankası (1999), öğretmen yetiştirme programlarında yeniden yapılandırmaya giderek, öğretmen eğitimini daha işlevsel hale getirme çalışmaları başlatmıştır. Bu yapılanma sürecinde; alan bilgisi, öğrenci kişilik (rehberlik) hizmetleri, kişisel ve mesleki özellikler ile öğretme-öğrenme

* Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

sürecini yönetme alanlarında beceri kazandırılarak öğretmen adaylarının yeterlikleri arttırılmak amaçlanmaktadır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının yeterliklerini arttırmak için uygulama çalışmalarına da ağırlık verilmektedir. Bu beceriler eğitim bilimleri, özel öğretim yöntemleri ve okullardaki uygulama çalışmaları yardımıyla öğrenilecek ve alıştırmalarla beklenen düzeylere ulaşması sağlanacaktır.

Öğretmen niteliklerini artırma son zamanlarda önemli bir konu haline gelmiştir. Öğretmen niteliklerini geliştirme hizmet öncesi ve hizmet içi olmak üzere iki ana kategoride ele alınmaktadır. Hizmet öncesinde öğretmen niteliklerini geliştirme genelde öğretmen yetiştiren kurumların programlarında değişiklikler yapma şeklinde gerçekleştirilmektedir. Son zamanlarda ülkemizde hizmet öncesinde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin bilgi ve becerilerini arttırmak için 1998-1999 öğretim yılından itibaren Eğitim Fakülteleri'nde yeniden yapılanmaya gidilmiştir. Bu amaçla yapılan çalışmalara "akreditasyon" adı verilmiştir. Yeni düzenlemede, ülkemizde öğretmen yetiştiren fakültelerin aynı programı uygulamaları sağlanmıştır.

Öğretmen niteliklerinin arttırılması konusundaki hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim çalışmaları genelde bilgi ve beceri temellidir. Aynı şekilde öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci yerleştirilirken de öğrencilerin sadece bilişsel alan yeterliliği dikkate alınmaktadır. Hem öğretmen yetiştiren programlara öğrenci yerleştirilirken hem de öğretmen adayı yetiştirme sürecinde duyuşsal alan özellikleri göz ardı edilmektedir. Oysa Bloom (1979: 102) duyuşsal özelliklerle başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu gösteren kanıtlar olduğunu, duyuşsal özelliklerin başarının belirlenmesi ve etkilenmesinde önemli bir yeri olduğunu belirtmektedir. Tekin'in (1996:209) de belirttiği gibi duyuşsal alandaki öğrenmeler, öğretimde, kendi başlarına bir öğretim hedefi olmaları yanında, özellikle bilişsel alandaki öğrenmelerin gerçekleşmesinde bir araç olarak kullanılırlar.

Duyuşsal özellikler bağlamında ele alınan özelliklerden biri de tutumlardır. Öğrenci tutumlarının da öğrenmeye etki ettiği kabul edilmektedir. Erişi ile duyuşsal alan davranışları arasında belli bir etkileşimin olduğu ve tutumlarla erişiyi arasındaki anlamlı bir korelasyon olduğu ve tutumların okul programları içerisinde ele alınması gerektiği kabul edilmektedir. Bu bağlamda, öğretmenin meslekte başarılı olmasında bilgi ve beceri yanında duyuşsal özelliklerin kapsamında yer alan tutumların da önemli bir yeri olduğu söylenebilir.

Oppenheim tutumu, duyuşsal alan davranışların önemli bir bölümünü oluşturduğunu belirtmekte ve tutumu, genel olarak bir bireyin herhangi bir uyarıcı karşısında olumlu ya da olumsuz tepki gösterme eğilimi olarak tanımlamaktadır (Köklü, 1992: 28). Tutum, bireyi belli insanlar, nesnelere ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimler olarak ele alınabilir (Demirel ve Ün, 1987). Byrne'a göre tutumlar, oldukça organize olmuş uzun süreli duygu, inanç ve davranış eğilimleridir. Bu eğilimler diğer insanları, grupları, fikirleri, ülkenin diğer yörelerini ya da nesnelere konu edinir. Cüceloğlu, bu tanımın temelinde iki önemli özelliğin yattığını belirtmektedir: (1) Tutumların oldukça uzun süreli olması (bir eğilimin tutum olabilmesi için, bireyin o eğilimi oldukça uzun süreli olarak göstermesi gerekir), (2) Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal birimleri içermesi (Cüceloğlu, 1994:521).

Davranışlarımızın çoğu gibi, tutumlarımız da öğrenme yoluyla kazanılmıştır. Aslında tutumlar bir bireyin kazanılmış kişilik özelliklerinin bir parçasıdır ve diğer kazanılmış kişilik özellikleri gibi klasik veya edimsel koşullanma yoluyla veya modellerin gözlenmesi ve taklit yoluyla öğrenilmişlerdir. Tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç bileşeni bulunmaktadır (Morgan, 1991:363). Tutumlar öğrenme yoluyla

kazandığına göre, özellikle herhangi bir alandaki olumsuz tutumlar uygun teknikler kullanılarak olumluya dönüştürülebilir ya da en azından nötr hale getirilebilir. Ülgen'in de (1995:97) belirttiği gibi tutum öğrenmeyle kazanılan, bireyin davranışlarına yön veren, karar verme sürecinde yanlılığa neden olan bir olgudur. Bir obje ya da bir olaya karşı gösterilen tutum, eğer olumlu ise, onunla ilgili kararlarımızın olumlu olma; eğer tutumumuz olumsuzsa onunla ilgili kararlarımızın olumsuz olma olasılığı vardır.

İşlevsel kuramlara göre, birey kendi ihtiyaçlarına uygun objelere olumlu tutum geliştirir. Bireyin tutumunu değiştirmek için de onun ihtiyaçlarının ne olduğunu belirlemek gerekir. Bu görüşe göre, bireyin bir objeye yönelik tutumları olumlu ise o obje onun ihtiyaçlarını karşılıyor demektir (Erden, 1995: 100). Bir derse veya konuya karşı olumlu tutum; karşılık verme isteği gösterme, karşılık vermekten tatmin duyma, olumlu bir yönü, bir değeri olduğunu kabullenme ve bir değer olarak kabulüne taraftar olma şeklindeki davranışları içerir (Özçelik, 1992: 109). Bu bağlamda denilebilir ki, bir öğrencinin kendi branşına yönelik tutumu olumlu ise, kendi branşını sevdiği, isteyerek tercih ettiği ve hatta mesleğini icra ederken doyum elde edeceği söylenebilir. Bu konuda, Yeşilyaprak (2002:204) bireyin fizyolojik, psikolojik ve toplumsal ihtiyaçlarını karşılamada en önemli araç durumunda olan meslek, eğer doğru bir kararla, isabetli olarak seçilebilmişse bu ihtiyaçların daha üst düzeyde doyurulmasının mümkün olabileceğini belirtmektedir.

Kişinin bilişsel giriş davranışlarında önemli eksikliklerin bulunmaması halinde, özellikle daha ileri yaş ve üst sınıflarda öğrenmenin büyük ölçüde duyuşsal giriş özelliklerinin kontrolünde olması beklenir. Tutum, belli bir objeye veya duruma yönelik o ana kadar geçirilen yaşantıların bir özeti olarak ele alınırsa, bu durumda belli bir objeye veya duruma yönelik olumsuz yaşantılar geçirmiş olanların, o obje veya nesneye yönelik olumsuz bir tutuma; olumlu yaşantılar geçirmiş olanların ise olumlu tutuma sahip olması beklenir (Pehlivan, 1994: 49-50).

Tutumlar doğrudan doğruya gözlenemez, ancak bir bireyi n yaptıklarından yordayabilir. Gözlenememelerine karşın, bireylerin tutumları sevgilerini, nefretlerini ve davranışlarını önemli ölçüde etkilerler (Morgan, 1991:363). Tutumla ilgili bilgiler çeşitli şekillerde toplanabilir. Bunlardan biri, doğrudan bilgi toplamadır. Dereceleme ölçekleri bu gruba girer. Objeye ilgili önermeler hazırlanır, bireyin hangi ölçüde bu önermelere katıldığı sorulur (Ülgen, 1995: 107) ve alınan yanıtlar değerlendirilerek söz konusu alanda bireyin olumlu ya da olumsuz tutuma sahip olduğu belirlenir.

Hizmet öncesinde nitelikli öğretmen adayı yetiştirmede; öğretmen eğitimi programlarına öğrenci yerleştirilirken öğrencinin öğretmen olma isteği, mesleğe yatkınlığı ve öğretmenliğe, çevreye, sosyal değerlere yönelik olumlu tutuma sahip olması da dikkate alınabilir. Eğer öğretmenlik eğitimi programlarına öğrenci yerleştirilirken mesleğe yönelik tutumları belirlemek olanaklı değilse, yetiştirme sürecinde öğrencilerin tutumları incelenebilir ve olumsuz tutuma sahip olanların tutumlarını olumlu yönde değiştirmek için çalışmalar yapılabilir. Bu bağlamda Eğitim Fakültelerine devam eden öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının nasıl olduğunu belirlemek önemli konulardan biridir. Bu amaçla, bazı değişkenler açısından Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları araştırılmaya değer bulunmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Eğitim Fakültelerine devam eden öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının nasıl olduğunu belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Öğrencilerin sınıflarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Öğrencilerin branşlarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı fark var mıdır?
4. Öğrencilerin öğretmenlik mesleğini tercih etme sırasına göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı fark var mıdır?
5. Öğrencilerin öğretmenlik mesleğini tercih nedenine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasında anlamlı fark var mıdır?

Sınırlılıklar

Araştırma; (1) 2002-2003 öğretim yılı ile (2) örnekleme alınan öğrenci sayısı ile, (3) tutum ölçeğinde yer alan tutum ifadeleri ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Evren ve Örneklem

Araştırma, 2002-2003 öğretim yılında, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi birinci ve dördüncü sınıflarına devam eden toplam 958 öğrenci (öğretmen adayı) üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracının uygulandığı gün derste bulunan bütün öğrenciler araştırma kapsamına alınmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Uygulanması

Veri toplama aracı olarak Semerci (1999) tarafından "Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Ölçülmesi" amacıyla geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Semerci (1999) tarafından geliştirilen tutum ölçeğinde 22 olumlu ve 8 olumsuz olmak üzere toplam 30 madde yer almaktadır. Ölçeğin orijinal formunun Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı: 0.68 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca bu araştırma için yapılan analizde ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı: 0.87 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Bilgisayar ortamında SPSS 11.0 programından yararlanılarak veriler çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde t-testi, varyans analizi (one-way) ve anlamlılık testlerinden scheffé testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Verilerin analizi aşamasında birbirine yakın olan alanlar birleştirilmiştir. Birleştirme yapılmadan önce veriler analiz edilmiş ve birleştirilen branşlara devam eden öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasında anlamlı fark olmadığı gözlenmiştir. Daha sonra birbirine yakın olan alanlar birleştirme yoluna gidilmiştir. Biyoloji, fizik, kimya ve fen bilgisi öğretmenliği "fen branşı" adı altında, ortaöğretim matematik ve ilköğretim matematik ise "matematik branşı" adı altında birleştirilmiştir. Veri toplama aracında yer alan ifadeler için "tamamen katılıyorum (5)", "kısmen katılıyorum (4)", "kararsızım (3)", "katılmıyorum (2)" ve "şiddetle reddediyorum (1)" dereceleri kullanılmıştır.

Aritmetik ortalamalar yorumlanırken, 1.00-1.79 arasındaki ortalama değerlerin "şiddetle reddediyorum", 1.80-2.59 arasında bulunanların "katılmıyorum", 2.60-3.39

arasındakilerin "kararsızım", 3.40-4.19 arasındakilerin "kısmen katılıyorum" ve 4.20-5.00 arasındakilerin ise "tamamen katılıyorum" derecede değer taşıdığı kabul edilmiştir.

Düzeylerin yer aldığı bu aralıklar, seçenklere verilen en düşük değer olan 1 ile en yüksek değer olan 5 arasındaki seri genişliğin in seçenek (düzey) sayısına bölünmesi ile elde edilmiştir.

Bu bölümde araştırmanın amacına ilişkin bulgular yer almaktadır. Bulgular araştırma sorularına göre başlıklar halinde sunulmuştur.

1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Ortalama, Standart Sapma ve t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	%	Ortalama	Stan. Sapma
Kız	333	34.8	4.09	0.42
Erkek	625	65.2	4.00	0.47

t: 2.87

p<0.05

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %34.8'inin kız ve %65.2'sinin erkek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında p<0.05 düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmektedir. Aynı tablodaki bulgulara göre kız öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları daha yüksektir. Ancak hem kız hem de erkek öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları "kısmen katılıyorum" derecesindedir.

2. Öğrencilerin Sınıflarına Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları

Bulgular öğrencilerin sınıflarına göre de analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Öğrencilerin Sınıflarına Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Ortalama, Standart Sapma ve t-testi Sonuçları

Sınıf	N	%	Ortalama	Stan. Sapma
I. Sınıf	411	42.9	4.00	0.45
IV. Sınıf	547	57.1	4.05	0.46

t: 1.54

p>0.05

Tablo 2'de görüldüğü gibi öğrencilerin %42.9'u birinci sınıf ve %57.1'i ise dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Öğrencilerin sınıflarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında p>0.05 düzeyinde anlamlı fark gözlenmemektedir. Diğer bir ifade ile sınıf öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklılaşmasında önemli bir değişken olmadığı söylenebilir.

3. Öğrencilerin Branşlarına Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları

Öğrencilerin branşlarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3

Öğrencilerin Branşlarına Göre Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

Branşlar	N	%	Ortalama	Str. Sapma
Fen	300	31.3	3.94	0.45
Matematik	132	13.8	3.95	0.47
Sos. Bilgiler	130	13.6	4.14	0.39
İngilizce	110	11.5	4.08	0.40
Türkçe	108	11.3	4.14	0.43
Sınıf Öğret.	120	12.5	4.01	0.56
Resim	58	6.1	4.19	0.39
Toplam	958	100.0	4.03	0.46

F: 6.48

p<0.05

Tablo 3'deki bulgulara göre araştırmaya en fazla fen (biyoloji, fizik, kimya ve fen bilgisi öğretmenliği) alanlarından (%31.3), en az ise resim alanından (%6.1) öğrenci katılmıştır. Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin branşlarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı fark görülmektedir. Öğrencilerin tutum puanlarının ortalamaları arasında gözlenen bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için scheffé testinden yararlanılmıştır. Scheffé testi sonuçlarına göre anlamlı farkın fen alanındaki öğrencilerin ortalama puanları ($x=3.94$) ile sosyal bilgiler ($x=4.14$), Türkçe ($x=4.14$) ve resim ($x=4.19$) alanındaki öğrencilerin ortalama puanları arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 3'deki bulgular incelendiğinde resim ($x=4.19$), Türkçe ($x=4.14$) ve sosyal bilgiler ($x=4.14$) öğretmenliğindeki öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının en yüksek; matematik ($x=3.95$) ve fen alanı ($x=3.94$) öğretmenliğine devam eden öğrencilerin ise en düşük olduğu görülmektedir.

4. Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Sırasına Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları

Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları öğretmenlik mesleğini tercih etme sırasına göre de analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4

Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Sırasına Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

Tercih sırası	N	%	Ortalama	Stn. Sapma
Birinci	453	48.2	4.12	0.41
İkinci	119	12.7	4.04	0.46
Üçüncü	96	10.2	4.01	0.41
Dördüncü	49	5.2	3.91	0.59
beşinci	51	5.4	3.93	0.50
6-10 arası	102	10.9	3.88	0.50
11 ve üstü	70	7.4	3.81	0.48
Toplam	940	100.0	4.03	0.46

F: 8.73 $p < 0.05$

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin %48.2'sinin öğretmenlik mesleğini birinci sırada tercih ettiği, %10.9'unun 6-10. sıralar arasında ve %7.4'ünün ise 11 ve üstü sıralarda tercih ettikleri görülmektedir. Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin tercih sıralarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı fark görülmektedir. Öğrencilerin tutum puanlarının ortalamaları arasında gözlenen bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için scheffé testinden yararlanılmıştır. Scheffé testi sonuçlarına göre anlamlı farkın öğretmenlik mesleğini birinci sırada tercih eden öğrencilerin ortalama puanları ($x=4.12$) ile 6-10. sırada tercih edenler ve ($x=3.88$) 11. ve üstü sırada tercih yapanların ortalama puanları ($x=3.81$) arasında olduğu görülmektedir. Yine Tablo 4'teki bulgulara göre, tercih sırası yükseldikçe öğretmenliğe ilişkin tutum puanlarında da bir düşüş olduğu görülmektedir. Öğretmenlik mesleğini ilk sıralarda tercih eden öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumlarının daha yüksek olduğu gözlenmektedir.

5. Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Nedenine Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları

Öğrencilerin öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları için yapılan analiz sonuçları Tablo 5'de yer almaktadır.

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin %52.4'ünün öğretmenlik "mesleğini sevdiği için", %17.8'inin "boşta kalmamak için", %18.6'sının "puanı tuttuğu için" ve %11.2'sinin ise "diğer" bir nedenden dolayı tercih ettiklerini belirttikleri görülmektedir. Tablo 5'teki bulgulara göre, öğrencilerin tercih nedenlerine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı fark görülmektedir. Scheffé testi sonuçlarına göre öğretmenlik mesleğini sevdiklerini belirten öğrencilerin ortalama puanları ($\bar{x}=4.24$) ile boşta kalmamak ($\bar{x}=3.70$), puanı tuttuğu için (3.88) ve diğer bir nedenden dolayı ($\bar{x}=3.80$) tercih edenlerin puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Ayrıca boşta kalmamak ve puanı burayı tuttuğu için öğretmenlik mesleğini tercih edenlerin puanları arasında gözlenen farkın da anlamlı olduğu scheffé testi sonuçlarından anlaşılmaktadır. Tablo 5'teki bulgular, öğretmenlik mesleğini sevdiği için tercih edenlerin "tamamen katılıyorum" derecesinde, diğer nedenlerden dolayı tercih yapanların ise "kısmen katılıyorum" derecesinde olduğunu göstermektedir.

Tablo 5

Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Nedenine Göre Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

Tercih nedeni	N	%	Ortalama	Stn. Sapma
A.	502	52.4	4.24	0.33
B.	171	17.8	3.73	0.50
C.	178	18.6	3.88	0.43
D.	107	11.2	3.80	0.46
Toplam	958	100.0	4.03	0.46

F: 95.25

$p < 0.05$

A. Bu mesleği sevdiğim için

B. Boşta kalmamak için

C. Puanım burayı tuttuğu için

D. Diğer

Tartışma Ve Sonuç

Bu araştırma, Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılandırılmasının öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını nasıl etkilediğini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma bulgularına göre; öğrencilerin cinsiyetleri, branşları, öğretmenlik mesleğini tercih etme sırası ve öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasında $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı fark gözlenmiştir. Öğrencilerin buldukları sınıfın bu konudaki tutumlarının değişmesinde önemli bir değişken olmadığı saptanmıştır. Bulgular bir bütün olarak incelendiğinde, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının "kısmen katılıyorum" derecesinde olduğu görülmektedir.

Araştırmanın bulgularına göre, kız ve erkek öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları "kısmen katılıyorum" derecesinde olmasına rağmen kız öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu tutumlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Erkek öğrencilerin de öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumlarının yükseltilmeye ihtiyacı olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin branşlarına göre bulgular incelendiğinde resim öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumlarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Resim öğretmenliğine devam eden, öğrencilerin öğretmenlik

mesleğine yönelik tutumlarının daha yüksek çıkmasının nedenlerinden biri yeteneklerine uygun bir programa yerleştirilmeleri olabilir.

Bu araştırmada ortaya çıkan başka önemli bir sonuç ise, araştırmaya katılan öğrencilerin %48.2'sinin öğretmenlik mesleğini ilk sırada tercih etmiş olmaları ve bu öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının en yüksek ($x=4.12$) olmasıdır. Öğretmenlik mesleğini ilk beş sırada tercih eden öğrenciler kümülatif olarak %81 oranındadır. Aynı tablodaki bulgular, öğrencilerin tercih sıraları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında bir paralellik olduğunu göstermektedir. Örneğin ilk sırada tercih yapanların öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumlarının daha yüksek olduğu ve tercih sırası yükseldikçe öğretmenliğe yönelik olumlu tutum puanlarında bir düşüş olduğu gözlenmektedir (Tablo 4). Aynı şekilde, Tablo 5'teki bulgular Tablo 4'teki bulguları desteklemektedir. Tablo 5'te "öğretmenlik mesleğini sevdiği için" tercih eden öğrencilerin en yüksek grup (%52.4) olduğu ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının "tamamen katılıyorum" derecesinde olduğu gözlenmiştir. Bu sonuçlar öğretmenlik mesleğinin son zamanlarda genellikle ilk sıralarda tercih edilen bir meslek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada ortaya çıkan çarpıcı bir başka sonuç ise fen ve matematik alanlarının öğretmenliğe yönelik olumlu tutumlarının diğer alanlara göre daha düşük olduğu bulgusudur (Tablo 4). Böyle bir sonucun çıkmasında öğretmenliğe atamanın etkili olup olmadığı tam olarak belirgin değildir. Çünkü matematik branşından mezun olanların şu ana kadar ataması yapılırken, fen branşından mezun olanların atamaları çok az yapılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında sosyal bilgiler branşında olanlar ile resim branşında olanların da atamaları çok az yapılmakta ancak adı geçen iki branştaki öğrencilerin öğretmenliğe yönelik olumlu tutumları matematik branşı öğrencilerinden daha yüksektir. Resim öğretmenliğine devam eden öğrencilerin yetenekleri dikkate alınarak yerleştirme yapıldığı için bu konudaki tutumlarını etkilemiş olabilir. Ancak atama açısından açık bir yorum yapmak olanaklı değil. Dolayısıyla atamanın öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyip etkilemediğinin belirlenmesi önem arz etmektedir.

Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları genel olarak incelendiğinde tutumlarının "kısmen katılıyorum" derecesinde olduğu görülmektedir. Bu sonuç Erden (1994) tarafından yapılan bir araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Erden (1994) yaptığı bir araştırmada öğretmenlik sertifikası derslerine devam eden öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada öğrenciler statülerine göre öğrenci, öğretmen ve mezun olmak üzere üç grupta ele alınmışlardır. Araştırmada öğretmenlerin, öğrencilerin ve mezunların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının 39.5 ile 41.39 arasında değiştiği saptanmıştır. Araştırmacı, araştırmaya katılan grupların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çok güçlü olmadığını ancak olumlu olduğunu belirtmektedir. Bu iki araştırmanın bulguları dikkate alınarak öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumun "tamamen katılıyorum" derecesine çıkarılması gerektiği söylenebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen "Öğretmen Yetiştirme Toplantısı"nda, nitelikli öğretmen yetiştirmede özellikle öğretmen yetiştiren programlara öğrenci yerleştirilirken bazı özelliklerin dikkate alınmasının yararlı olacağı belirtilmektedir. Bu özellikler; (1) öğretmen olma isteği, (2) öğretmenliğe yatkınlık, (3) beden, zihin, ahlak, ruh ve duyu bakımından dengeli ve sağlıklı gelişmeye uygun kişilik özelliklerine sahip olmak, (4) öğretmenliğe, öğrenciye, çevreye, sosyal değerlere yönelik olumlu tutuma sahip olmak ve (5) hür ve bilimsel düşünce gücüne, araştırma fikrine sahip olmak (MEB 1993:45-46) şeklinde sıralanmaktadır. Bu araştırmanın bulguları, Milli Eğitim

Bakanlığı'nın nitelikli öğretmen yetiştirme konusunda yukarıda belirtilen önerileri ile de desteklenmektedir. Çünkü araştırmada, mesleği ilk sırada tercih edenlerin, mesleği sevdiği için tercih edenlerin ve yeteneklerine uygun yerleştirilenlerin (resim öğretmenliği örneği) öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Bu araştırmanın bulguları, öğrencilerin yeteneklerine uygun yerleştirmeleri, öğretmenlik mesleğini ilk sırada tercih etmeleri, öğretmenlik mesleğini sevdiği için tercih etmelerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu durumda öğretmenlik mesleğine öğrenci yerleştirme aşamasında bu özelliklerin dikkate alınması gerektiği ileri sürülebilir. Bu bağlamda hizmet öncesi eğitim süresinde öğretmen adaylarının; zihinsel, duygusal, sosyal ve bedensel özellikleri ile bir bütün olarak ele alınarak eğitilmeleri öğretmen adaylarının niteliklerini arttırabilir.

Kaynakça

- Adem, Mahmut (1996). "Öğretmen Yetiştirme Politikamız." Yaşadıkça Eğitim Dergisi, sayı:44, ss. 2-9.
- Alkan, Cevat (2000). "İkibinli Yıllarda Öğretmenlik Mesleğinin Yeniden Yapılandırılması ve Öğretmen Adayların Yetiştirilmesi." Çağdaş Eğitim Dergisi, Yıl:25, Sayı: 271, ss. 12-14.
- Bloom, Benjamin S. (1979). İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme. Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Cüceloğlu, Doğan (1994). İnsan ve Davranışı-Psikolojinin Temel Kavramları. İstanbul: Remzi Yayınları A.Ş.
- Çağlar, Doğan (1997). "Öğretmen Yetiştirme." Çağdaş Eğitim Dergisi, Yıl:22, Sayı: 229, 230, 231.
- Demirel, Özcan ve Kamile Ün (1987). Eğitim Terimleri Sözlüğü. Ankara: Şafak Matbaası.
- Doğan, İsmail (1999). "Eğitimde Kalite ve Akreditasyon Sorunu: Eğitim Fakülteleri Üzerine Bir Deneme." Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, Yıl 5, sayı: 20, ss. 503-519.
- Erden, Münire (1994). "Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Sertifikası Derslerine ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları." I. Eğitim Bilimleri Kongresi (Kuram-Uygulama-Araştırma) Bildiriler. Cilt:1, ss: 170-176.
- Erden, Münire. (1995). "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Sertifikası Derslerine Yönelik Tutumları." Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, s. 11, Ankara.
- Ergün, Mustafa (1998). "Bilgi Toplumunda Öğretmen Yetiştirme." Milli Eğitim Dergisi, sayı: 138, ss. 3-5.
- Günçer, Barbaros (1998). "Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi." Çağdaş Eğitim Dergisi, Yıl:23, Sayı: 241, ss. 19-21.
- Kavak, Yüksel (1999). "Öğretmen Eğitiminde Yeni Bir Yaklaşım Doğru: Standartlar ve Akreditasyon." Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, Yıl 5, sayı: 19, ss. 313-324.
- Kızılcılık, Sezgin ve Mehmet Eser (2000). "Öğretmen Yetiştirme Düzenimizde Yetiştiricinin Rolü." Eğitim Araştırmaları Dergisi, Yıl 1, sayı: 2, ss.45-51.
- Köklü, Nilgün. (1992). "Araştırmaya Yönelik Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi". Eğitim ve Bilim, s. 86, ss. 27- 36
- MEB (1993). Öğretmen Yetiştirme Toplantısı. İstanbul.
- Morgan, Clifford (1991). Psikolojiye Giriş (Çev. Hüsnü Arıcı vd.). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.

- Mustan, Türkan (2002). "Dünyada ve Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmede Yeni Yaklaşımlar." Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, Yıl 8, sayı: 29, ss. 115-127.
- Özçelik, Durmuş Ali. (1992). Eğitim Programları ve Öğretim. ÖSYM Yayınları, Ankara.
- Pehlivan, Hülya. (1994). Eğitim Bilimleri Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bölüme Yönelik Tutumları". Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, s. 10, ss. 49-53.
- Semerçi, Nuriye (1999). "Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği." Eğitim ve Bilim, Cilt: 23, sayı: 111, ss.51-55.
- Tekin, Halil (1996). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Yargı Kitap ve Yayınevi.
- Ülgen, Gülten (1995). Eğitim Psikolojisi-Birey ve Öğrenme. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Yeşilyaprak, Binnur (2002). Eğitimde Rehberlik Hizmetleri. Ankara: Nobel Yayınları.
- YÖK/Dünya Bankası (1999). "Türkiye'de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon." Ankara: Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.

Summary

Introduction

The developments and improvements in science and technology change the structure of the communities and as a consequence of such changes, requirement for human resources having different, and various characteristics had increased. Therefore, the educational institutions are required to be changed, modified and improved in order to train individuals as required by the societies. The issues as education and training of teachers and increasing the quality of education are among the issues which are discussed and focused in developed and developing countries. It is a fact that, in our country, the teacher education system and the matter of quality in education had been neglected for a long period of time and sufficient scientific studies are required for constituting a basis for the modifications to be performed during the betterment of training of teachers. Currently, even in our country training of the qualified teachers prior to the service stage is one of the major subjects to be discussed and focused on. This fact demonstrates the reality that training and education of teachers within our country is still a problem.

It is possible to consider the methods implied during the education of qualified teachers in two groups such as pre-service and post-service education. Taking the pre-service qualified teacher education into consideration; it is required to consider facts such as appetite for being a teacher, aptness to the profession and having positive conduct against teaching profession, society and social assets beside the informative competence during settlement of student to the teacher education programs. If it is not possible to determine attitudes towards the profession during settlement of students to the teacher education programs, the attitudes of the students during the education process shall be observed and studies regarding the modification of negative attitudes of students towards positive attitudes shall be conducted. In this regard, determination of the attitudes of the students educating within Education Faculty against the profession is one of the major subjects.

Purpose of The Study

The purpose of the study is to determine the attitudes of the students against the profession of teaching according to (1) their branches, (2) the order of preference of teaching profession and (3) the reason of preference of the teaching profession.

Method

This study had been conducted on a total of 958 students (teacher candidates) educating in the first and fourth grades at Dicle University, Ziya Gökalp Education Faculty in 2002-2003 academic year.

The scale developed by Semerci (1999) "Measurement of Attitudes of the Students Regarding the Profession of Teaching" had been used for the purpose of data accumulation tool. The cronbach alpha internal consistency coefficient of the scale had been calculated as 0.87 as a result of the analysis performed for this study. The data had been evaluated with t-test, variance analysis (one-way) and significance test (scheffé test)

Conclusion and Commitments

According to the outcomes of this study, it had been determined that a significant at the level of $p < 0.05$ had been observed between the attitudes against the profession of teaching according to the order of preference and reason of preference of the profession of teaching. When the outcomes had been examined on the whole, the attitudes of the students against the profession of teaching had been determined to be at the level of "partial agreement".

One of the other major outcomes of the study is that the positive attitudes towards teaching profession within the fields of natural sciences and mathematics had been determined to be lower when compared to other fields.

Another major outcomes of the study is that 48.2% of the students participating to be the study had preferred the profession of teaching at the first order and that such students have the highest rank of positive attitude (4.12) against the profession of teaching. Another important outcome is that the students preferring the profession of teaching as a result of "admiring the profession of teaching" constitutes the majority (54.2%) and the attitudes of such students against the profession of teaching is at the level of "total agreement". Such outcomes could be interpreted that the profession of teaching is among the most preferred professions in the recent period.

The outcomes and findings obtained from this study reflect that the settlement of the students in compliance with their skills, the order of preference for the profession of teaching and the preference as a result of admiring the profession of teaching positively affects the attitudes of the students against the profession of teaching. It is possible to state that characteristics such as skill, attitude and expectations of the students at the settlement stage of the students for the profession of teaching. In this concept, the teacher candidates shall be educated on the whole considering the mental, emotional, social and physical characteristics at the pre-service education process.

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUM VE KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

THE RELATIONSHIP BETWEEN ATTITUDES TOWARD TEACHING PROFESSION AND PERSONALITY CHARACTERISTICS

Hatice Günayar ŞENEL,* İlkay DEMİR*,
Çare SERTELİN*, Ayşegül KILIÇASLAN*, Ayça KÖKSAL*

ÖZ: Meslek seçimi kararının doğruluğu, kişinin sahip olduğu özellikler ve kişinin bu mesleğe yönelik tutumları ile yakından ilgilidir. Öğretmenlik mesleğini seçenlerin kişilik özellikleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ilişkili olup olmadığını araştırmak bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Araştırma gurubunu, İstanbul Üniversitesi Orta Öğretim Alan Öğretmenliği'nde Tezsiz Yüksek Lisans yapan 468 öğrenci oluşturmuştur. Bu araştırmada kişisel bilgi formu ve Kişilerarası İlişki Tarzları Ölçeği (KİTÖ) ile Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği olmak üzere iki ayrı ölçek kullanılmıştır. Kişilik özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasında ilişki olup olmadığını saptamak amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyonu hesaplanmıştır. Bu analiz sonucuna göre öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ile KİTÖ'nün ölçtüğü 11 özellikten 9'unun (sosyal olma, yardım alma, destekleyici olma, hoşgörülü olma, temkinli olma, dengeli olma, başkalarına güvenme, duyarlı olma ve kararlı olma) 0.01 düzeyinde ilişkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Öğretmenlik mesleği, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, kişilik özellikleri

ABSTRACT: Vocational choice is closely related to personal characteristics and personal attitudes towards the profession. The purpose of this research was to investigate the relationship between characteristics of personality and attitudes toward teaching profession. Participants were 469 students from a masters program in Istanbul University. Personal Information Form and two different scales have been used as instruments. The first one is An Attitude Scale Toward Teaching as a Profession and the second one is the Interpersonal Style Inventory (ISI). In order to assess the relationship between the characteristics of personality and attitudes toward being teacher, Pearson's Product Moment Correlation Coefficient has been computed. Results showed, nine of the eleven characteristics that had been measured by the ISI showed significant relationship with the attitudes toward being teacher at alpha 0.01 level.

Keywords: Teaching profession, attitudes towards teaching, personality characteristics

Giriş

Bir ülkenin gelişip ilerlemesi o ülkenin eğitim süreciyle yakından ilgilidir. Eğitim sürecindeki en önemli pay da öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler, öğrencilerine sadece akademik ve mesleki açıdan yön vermekle kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin kişilik kazanmalarında ve bir hayat görüşü edinmelerinde de yardımcı olur (Oğuzkan, 1989). Hesapçıoğlu (1988) da öğrenciyi kazandırılması hedeflenen davranışların yanı sıra tavırlar, düşünce biçimleri ve dünya görüşlerinin oluşmasında öğretmenin birinci

* İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

derecede role sahip olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenin öğrencilerle kuracağı ilişkiler, öğrencilerin kişiliğinin gelişmesi ve oluşmasında önemli bir rol oynamaktadır. Öğrencilerin kişiliklerinde, yaşam görüşünde bu denli önemli rolü olan öğretmenlerin, sahip oldukları kişisel özellikler ise son derece önemlidir. Ancak öğretmenlik mesleği, çağdaş toplumlardaki diğer birçok meslek gibi, yalnızca diploma gerektiren profesyonel bir uğraş niteliğindedir ve ilgili bölümlerdeki eğitim sonucunda alınan diplomayla öğretmenlik yapma yetkisi elde edilmektedir (Uçan, 2003). Öğretmenlik mesleği 1739 Milli Eğitim Temel Kanununun 43. maddesinde şöyle tanımlanmaktadır: “Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türkiye Milli Eğitimin amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler” (Göksu, 1998; Gül, 2002 ve Özgür, 1994).

Günümüzde eğitim fakültelerinde devlet ve özel okullarda görev almak üzere okul öncesi eğitim öğretmenliği, ilköğretim okulu öğretmenliği (sınıf öğretmenliği ve branş öğretmenliği) ve orta öğretim öğretmenliğine yönelik programlar bulunmaktadır. Öğretmen yetiştiren kurumlar, sadece eğitim fakülteleri ile sınırlı kalmamaktadır. Fen ve edebiyat fakültelerinde okudukları bölümde lisans eğitimini tamamlayan öğrenciler eğitim fakültelerinde öğretmenlik formasyonu eğitimi olarak orta öğretim alan öğretmenliğine atanabilmektedirler (Saban, 2003). Halen ülkemizde 72 (53 devlet ve 19 özel) üniversite bulunmaktadır; bunlardan 65’inin bünyesinde eğitim fakülteleri yer almaktadır (YÖK, 2004).

Öğretmenlerin yeterliliği yalnızca aldıkları eğitim ve diplomalarıyla belirlenirken, öğretmenlerin sahip olması gereken temel özellikler göz ardı edilmektedir. Bir öğretmenin sadece kendi konusunu bilmesi yeterli olmayıp kendine inanan, insan ilişkilerinde sıcak ve etrafındakileri motive edebilen kişilikte bir birey olması önemlidir (Jones, 1993). Oysa ki sadece aldığı puan türüne ve miktarına bağlı olarak üniversitelerin öğretmen yetiştiren programlarına kaydolan öğrenciler, aldıkları bu eğitimi sahip oldukları bazı özelliklere göre özümsemektedir. Bu özellikler de öğretmenlik mesleğini tercih etmede rol oynayan faktörlerle, mesleğe yönelik tutumlar ve sahip olunan kişilik özellikleri ile yakından ilgilidir.

Meslek Seçimini Etkileyen Faktörler

Genel olarak, meslek seçimini etkileyen faktörlere bakıldığında, bu faktörlerin bireysel ve toplumsal olmak üzere iki grupta toplandığı görülmektedir. Bireyin zekası, ilgileri, özel yetenekleri, benlik algısı, ders başarıları, karar verme ve problem çözme becerileri bireysel faktörleri; aile, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, statüsü, aile içinde bireyin yeri ise toplumsal faktörleri oluşturmaktadır (Abişeva, 1997). Kişinin genetik olarak sahip olduğu özellikler de meslek seçiminde önemli rol oynamaktadır. Örneğin ikizler üzerine yapılan genetik çalışmalar, ikizlerin benzer meslekler seçtiklerini (Segal, 1999), bu da doğuştan sahip olunan özelliklerin meslek seçimindeki önemini göstermektedir.

Öğretmenlerin meslek seçiminde önemli olan faktörlere ilişkin gerek yurt -dışı gerek yurt içinde yapılmış çeşitli araştırmalar mevcuttur. Öğretmenlere, bu mesleği tercihlerinin nedeni sorulduğunda “öğretmenliğin, saygı gören bir meslek olması ve öğrencilerin duydukları hayranlık duygusu, iş güvencesinin yanı sıra kendi aileleri, çocuklarıyla vakit geçirmeye olanak tanıyor olması” gibi nedenleri saymışlardır (Jones, 2002). Su ve arkadaşlarının 1993 yılında gerçekleştirdikleri benzer bir çalışmada da farklı ırklardan öğretmen adaylarının; kişisel tatmin sağlayan bir meslek olması, topluma katkı sağlıyor olmak, gençlere ve çocuklara yardım etmek, hizmet etmek, asil ve ahlaki bir meslek olması gibi nedenlerle öğretmenlik mesleğini tercih ettikleri bulunmuştur. Çocukları

seviyor olmak, onların üzerinde olumlu katkılarda bulunmak, toplumda bazı şeyleri düzeltebilecek olmak da sıkça ifade edilen faktörler arasında yer almıştır (Akt; Su, 1997). Bir başka çalışmada da öğretmen adayları, bu mesleği seçme nedenleri olarak; öncelikle çocukların gelişimine katkıda bulunmak, onların hayatında değişiklikler yaratabilmek, çocukları seviyor olmak; ardından spor çalışmaları, sosyal faaliyetler, toplum merkezleri ve kamp gibi organizasyonlarda çocuklarla çalışmış ve bundan zevk almış olmak gibi faktörleri sıralamışlardır (Montecinos ve Nielsen, 1997).

Morales (1994) ise öğretmenlik mesleğinin seçilme nedenlerini inceleme amacıyla, farklı bölgelerden 102 aday öğretmenle yaptığı araştırmasının bulgularını Lortie'nin 1975 yılındaki araştırma bulgularıyla karşılaştırmıştır. Lortie'nin çalışmasında bireylerin öğretmenlik mesleğine yönelmesini sağlayan faktörler arasında insanlarla çalışıyor olmak, insanlara hizmet / yardım etme imkanı bulmak, okul ortamı içinde çalışıyor olmak, maddi kazanç ve çalışma saatleri ile çocuklarının okul saatlerinin denk gelmesi gibi faktörler yer almıştır. Lortie'nin çalışmasındaki bu beş faktörden sadece insanlara hizmet / yardım etme imkanı bulmak faktörü Morales'in çalışmasında yer almıştır. Öğretmen adayları, bir çocuğun öğrendiğini görmenin kişisel tatminleri için önemli olduğunu birinci sırada belirtmişlerdir. Maddi kazanç ise Morales'in çalışmasında önemli faktörler arasında yer bulamamış, bunun nedeninin de ABD'de son yıllarda öğretmenlerin gelirlerinin düşmesi ile ilişkili olduğu belirtilmiştir. Lortie'nin çalışmasında yer almadığı halde Morales'in çalışmasında belirtilen faktörler ise güç, entellektüel uğraş, aile ve toplum baskısı olarak görülmektedir. Öğretmen adaylarının "güç" kelimesi ile "öğretmen olarak bir insanın yaşamını etkileyebileceğini hissetmek" kastedilmektedir. Entellektüel uğraşlar ise bilgiyi aktarma, düşünme ve karar verme gibi süreçler açısından öğretmen adayları tarafından önemli bir faktör olarak gösterilmiştir (Morales, 1994).

Bcs (1995) öğretmen adaylarının meslek seçimini etkileyen faktörleri ele alan araştırmasında, öğretmenliğin birinci sırada "başka bir seçenek olmadığı için" ikinci sırada "başkalarının etkisiyle", üçüncü sırada "öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon", dördüncü sırada da "akademik gelişim için fırsatlar sunuluyor olması", beşinci sırada ise "çocuklarla çalışmak" için seçildiği belirtilmiştir. Mexico City'de öğretmenlik yapan 25 kadın öğretmenden 18'i kendilerine ileri eğitim imkanı sağlayabilmek, ekonomik nedenler ve aile yönlendirmesi sonucu tercih ettiklerini ifade etmişlerdir (Griffin, 1997).

Öğretmenlik mesleği, Türk toplumunda saygı duyulan bir meslek olmasına karşın, diğer meslekler arasında tercih edilme sırası zaman içinde değişmektedir. Daha önceki yıllarda öğrencilerin, öğretmenliği ön sırada tercih etmedikleri görülürken (Abişeva, 1997) günümüzde ise en çok rağbet edilen mesleklerdendir. Bunun da ülkemizin değişen ekonomik koşulları ile yakından ilgili olduğu düşünülmektedir. Saban (2003) ülkemizdeki öğretmen adaylarının, meslek seçimlerini etkileyen faktörleri önem sırasına göre şu şekilde ifade etmiştir: (1) Toplumun geleceğine katkıda bulunmak istiyorum. (2) Çocukların öğrenmesine ve okulda başarılı olmasına katkıda bulunmak istiyorum. (3) Bilgi birikimimi çocuklarla paylaşmak istiyorum. (4) Öğretmenliğin kutsal bir meslek olduğuna inanıyorum. (5) Mezun olduktan sonra öğretmen olarak atanacak olma garantisi var. (6) Öğretmenlik iş garantisi ve düzenli gelir sağlayan bir meslek. Aynı çalışmada, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin çoğunluğu "öğretmenlik iyi gelir getiren bir meslektir" önermesine katılmamalarına rağmen, ailelerinin ekonomik koşullarının sınırlılığı nedeniyle çoğu, düzenli gelir imkanı ve güvencesi olan bir meslek olması yönüyle ilgilenmektedirler. Demirel'in (1995) yılında yaptığı çalışmada, öğrencilerin %

72'si öğretmenlikte iyi bir kazanç elde edebileceklerini düşünmemektedirler ve % 84'ü öğretmenlik mesleğinin başkalarına yardım etme olanağı tanıdığı inancındadırlar.

Ülkemizdeki öğretmen adaylarının bu mesleğe yönelmelerinde, kişisel düzeyde etkili olan faktörün öncelikle insanlara faydalı olmak olduğu, diğer etkili faktörler arasında da para kazanmak ve duygusal doyum sağlamak gelmektedir. Ayrıca anne-babalarının, öğretmenlerin ve rehber öğretmenlerin etkisinin yanı sıra, kız öğrenciler öğretmenlik mesleğinin bir bayan için en uygun meslek olduğu, erkek öğrenciler ise gelecekte iş bulma olasılığı yüksek olan bir meslek alanı olduğu için seçtiklerini belirtmişlerdir (Abişeva, 1997). Öte yandan, Özdayı (1992) yaptığı çalışmada, öğretmenlik mesleğini tercihte kadın ve erkekler arasında büyük bir farklılık olmadığını ortaya koymaktadır. Her iki grup için de meslek sevgisi, manevi yön, ideal bir meslek olması tercih nedenleridir. Ancak, çalışma şartlarının uygunluğu nedeniyle kadınların, erkeklere göre daha fazla bu mesleği tercih ettikleri belirtilmiştir. Abişeva'nın (1997) ve Demirel'in (1995) araştırmasında öğretmenlik mesleğini seçen kız öğrencilerin oranının erkek öğrencilerden daha fazla olduğuna ilişkin bulgulara rastlanmaktadır. Ayrıca, eğitim fakültesini tercih eden öğrencilerin çoğunun kalabalık, ekonomik ve eğitim düzeyi düşük ailelerden geldiğine ilişkin araştırma sonuçları mevcuttur (Abişeva, 1997; Demirel, 1995; Kılıç, 2002).

Gerek yurt dışında gerekse ülkemizde öğretmenlik mesleğinin tercih edilmesine yol açan maddi ve manevi faktörlerin olduğu görülmektedir. Öğretmenlik mesleğinin, sahip olduğu özelliklerinden ve bu mesleğin sağlayacağı maddi ve manevi tatminlerden yola çıkarak yapılan tercihlerde ise kişinin sahip olduğu kişilik özellikleri göz ardı edilebilmektedir. Oysa ki, hayati önemi olan meslek seçimi kararında, kişinin sahip olduğu özellikler ve bu mesleğe yönelik tutumları son derece ilişkili ve önemli değişkenlerdir.

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar ve kişilik özellikleri

Öğretmenliği bir meslek olarak seçmeyi sağlayan birçok faktör arasında öğretmenlik mesleğine yönelik geliştirilen tutumlar da önem taşımaktadır. Tutumlar uzun sürelidir ve bireylerin davranışlarını belirlemede önemlidirler (Cüceloğlu, 1992) ve bazı sosyal psikologların tutumları bireyin psikolojik dünyasının tuğlaları olarak nitelendirdiği de Erdem (1992) tarafından belirtilmiştir. Tutumlar ve kişilik özellikleri arasında belirli bazı ayrımlar dikkati çekmektedir. Tutumlar, değerlendirmelerdir ve belirli bir nesneye ya da hedefe yöneliktir oysa kişilik özellikleri değerlendirmeler olarak görülemez, belirli bir duruma yönelik yanıtlar olarak görülebilir (örneğin dürüst davranma eğilimi, sosyal olma eğilimi vb.). Tutum ve kişilik özellikleri arasındaki bir diğer ayrım ise, her ikisinin de görece istikrarına karşın, kişilik özellikleri değişime daha fazla dirençlidir (Ajzen, 1998). Yetişkin bireylerin yaşamındaki önemli tutumların başında mesleğe yönelik tutumlar gelmektedir. Şöyle ki mesleki olgunluğun iki boyutundan biri mesleki yeterlilik iken, diğeri de mesleğe yönelik tutumdur. Mesleki anlamda olgun tutumlar, mesleğe yönelik planlar yapma ve ileriye yönelik adımlar atmaktır. Mesleki anlamda olgun olmayan tutumlar ise ileriye ilişkin planlardan kaçınmak ve mesleğin gerektirdiği davranışları edinmekten kaçınmaktır (Savickas, Briddick ve Watkins, 2002). Kişinin mesleğine yönelik sahip olduğu tutumlar da sahip olduğu kişilik özellikleri ile yakından ilgilidir.

Martin ve Kirkcaldy'nin (1998) mesleğe yönelik tutumlar ve kişilik özellikleri arasındaki ilişki üzerine yaptıkları araştırma sonucunda, nevrozizm ve hoşgörüsüzlük ile mesleğe yönelik tutumlar arasında olumsuz yönde anlamlı ve dışadönüklük ile mesleğe yönelik tutumlar arasında ise olumlu yönde anlamlı ilişkiler saptamışlardır. Ayrıca, bireylerin

mesleğe yönelik tutumları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler, bireylerin cinsiyetlerine göre de farklılaşmaktadır. Şöyle ki, erkeklerde kızlara oranla yarışmacılık ve paraya önem verme gibi özellikler yüksekken, kızlarda iş ahlakına önem verme düzeyi erkeklerle oranla daha yüksek bulunmuştur. Öte yandan, kişilik özellikleri açısından bakıldığında, kızlarda nevrozizm ve sosyal açıdan istendik kişilik özellikleri sergileme eğilimi erkeklerle oranla yüksek bulunmuştur. Ayrıca olumlu mesleki tutumlar ile uyumluluk (kurallara uyma) ve dışadönüklük ile olumlu mesleki tutumlarla sahip olma arasında olumlu yönde ilişkili bulunmuştur (Savickas ve ark., 2002). Bir başka çalışma sonucunda da yüksek düzeyde benlik-kontrolü ile açıklanan (tutarlılık, yapıcılık, duyarlılık) özelliklerin bireylerde daha olumlu mesleki yönelimlere yol açtığı, düşük benlik-kontrolü ile açıklanan (tutarsızlık, kaygı, içtepisellik) özelliklerinin ise bireylerde olumsuz mesleki yönelimlere neden olmaktadır Pulkkinen, Ohranen ve Tolvanen (1999). Mesleğe yönelik tutumların bir diğer değişkenini de mesleki kararlık olarak görmek mümkündür. Lounsbury, Tatum, Chambers, Owens ve Gibson'nun (1999) bu konuda yaptıkları araştırmada, mesleki kararlılık ile beş büyük kişilik (nevrozizm, dışadönüklük, uyumluluk, dürüstlük ve açıklık) özelliği arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, mesleki yönden kararlı tutumlar nevrozizm faktörü ile olumsuz, uyumluluk ve dürüstlük faktörleri ile de olumlu yönde ilişkili bulunmuştur.

Yapılan bazı araştırmalar, kişilik ve mesleki ilgiler arasındaki ilişkilere odaklanmaktadır. Albion ve Fogarty (2002) çalışmalarında, dışadönüklüğün sosyal ilgilerle, açıklığın ise geleneksel ilgiler dışındaki tüm diğer ilgilerle ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Uyumluluk, sosyal ve sanatsal ilgilerle ilişkili bulunurken, deneyimlere açıklık puanları yüksek olan bireylerin mesleki seçimleri konusunda daha rahat oldukları ve dolayısıyla olumlu mesleki tutumlara sahip oldukları görülmüştür.

Öğretmenlerde yaygın olarak görülen kişilik özellikleri incelendiğinde belli kişilik özelliklerine sahip öğretmen adaylarının mesleğe daha hazır oldukları ve bu açıdan bakıldığında mesleğe yönelik tutumlarının da daha olumlu olabileceği söylenebilir. Cano, Garton, Raven'in (1992) ve Howard ile Gordon'un (1999) öğretmenlerde sıklıkla görülen kişilik özellikleri üzerine yaptıkları araştırmalarda, öğretmenlerin dışadönük ve duyarlı olarak nitelendirildikleri görülmektedir. Job ve Rumiati'nin 2003'te yaptığı araştırmaya göre de, öğretmenlerde en sık görülen üç kişilik özelliği, sanatsal, girişimci ve geleneksel olarak sıralanmıştır. Diğer yandan Genç, Temel ve Koç'un (2001) yaptıkları araştırmada olumlu iz bırakan öğretmen özelliklerinin hoşgörülülük, sevecenlik, sabırlılık, tolerans, duyarlılık olduğu; olumsuz iz bırakan özelliklerin ise baskıcı, otoriter, korkutan olduğu bulunmuştur. Aydın, (1995) öğretmen adaylarının olumlu ve yüksek düzeyde öğretmenlik tutumları geliştirmelerinin, eğitim-öğretim programları, mesleki beklentiler, kişilik özellikleri, değerler sistemi, psikolojik ihtiyaçlar gibi birçok değişkene bağlı olduğunu ve sınıf öğretmeni adaylarının psikolojik ihtiyaçları arasında en üst sırada ilgi görme, başarıma ve kendini suçlamanın geldiğini belirtmiştir. Aynı araştırmanın bir başka önemli bulgusu ise öğretmenlik tutumları ile yakınlık ihtiyacı arasında pozitif, saldırganlık ihtiyacı ile negatif ilişki içindedir ve öğretmenlik tutumları; cinsiyet, sınıf düzeyi veya mesleği isteyerek seçip seçmeme açısından farklılaşmadığını saptamıştır.

Mesleki tutum ve kişilik özelliklerinin ilişkili olduğu konusunda çok sayıda araştırma sonucu mevcutken, ülkemizde öğretmenlerin sahip oldukları kişilik özellikleri ve onların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ilişkisinin araştırıldığı herhangi bir araştırma bulgusuna rastlanmamıştır. Öğretmenlik mesleğini seçenlerin sahip olduğu kişilik özellikleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ilişkili olup olmadığını araştırmak bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırma Gurubu

Araştırma gurubunu, belli bölümlerin lisans eğitimini tamamlamış ve İstanbul Üniversitesi'ne bağlı Fen ve Sosyal Bilimler Enstitüsüne kayıtlı Tezsiz Yüksek Lisans Orta Öğretim Alan Öğretmenliği Programına kayıtlı olan 800 öğrenciden, derslere devam eden 468 öğrenci oluşturmuştur. Bu öğrencilerin; % 66.95'i kadın, % 33.05'i erkek öğrenci iken, grubun % 76.9'unu 21-24, % 19.7'sini 25-28 yaş arasında ve % 3.4'ünü de 29 yaş üstü olanlar oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin mezun oldukları lisans programları ile tezsiz yüksek lisansta devam ettikleri bölümlere ilişkin bilgiler de Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Öğrencilerin Mezun Oldukları Bölüm Ve Devam Ettikleri Bölüm Açısından Dağılımları

Mezun Olunan Bölüm	N	%
Sosyoloji	12	2,6
Matematik	59	12,6
Fizik	54	11,5
Coğrafya	59	12,6
Biyoloji	76	16,2
Tarih	65	13,9
Felsefe	29	6,2
Türk Dili	56	12
Kimya	44	9,4
Kimya Müh.	14	3
Toplam	468	100

Devam Edilen Bölüm	N	%
Matematik Öğretmenliği	58	12,4
Fizik Öğretmenliği	55	11,8
Biyoloji Öğretmenliği	76	16,2
Kimya Öğretmenliği	57	12,2
Tarih Öğretmenliği	66	14,1
Coğrafya Öğretmenliği	59	12,6
Türk Dili Öğretmenliği	56	12
Felsefe Grubu Öğretmenliği	41	8,8
Toplam	468	100

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada kişisel bilgi formu ve iki ölçek kullanılmıştır. Ölçeklerden ilki, Kişiler-Arası İlişki Tarzları Ölçeği, ikincisi ise Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği'dir.

1-Bilgi Formu: Araştırmaya katılan gurubun demografik özelliklerini saptamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen bu form da cinsiyet, yaş, mezun olunan bölüm ve tezsiz yüksek lisansta devam ettiği bölüm ile ilgili sorular yer almaktadır.

2- Kişiler-Arası İlişki Tarzları Ölçeği: Bu ölçek, kişilerarası ilişkilerin kişiliğin temel belirleyicisi olduğu varsayımına dayanmakta ve kişilerarası ilişkileri kişilik psikolojisinde kullanılan 5 faktör modelinde ölçmeyi amaçlamaktadır (Lorr ve DeLong, 1986). Kişilerarası İlişkiler Tarzları Ölçeği (KİTÖ) 15 temel kişilik boyutunun ölçülmesi amacıyla geliştirilmiştir. İlk geliştirildiğinde 300 ifadeden

oluşan Kişilerarası İlişki Tarzları Ölçeğinin, uygulanması uzun zaman aldığından Lorr ve DeLong (1986) tarafından 150 maddeye indirilerek kısaltılmıştır. Bu yeni 150 maddelik formun da geçerli ve güvenilir olduğu ortaya konmuştur. KİTÖ'nin bu kısa

formu da aynı 15 alt boyutu kapsamakta olup her boyut on maddeden oluşmuştur ve ölçeğin iç-tutarlılığı .51 ve .80 arasında değişmektedir.

Ölçeğin 150 maddelik kısa formu, Öztan (1994) tarafından Türkçe'ye çevrilmiş ve geçerlik, güvenirlik çalışması yapılmış, ardından daha kısa, kullanışlı bir ölçek oluşturmaya çalışılmıştır. Bu çalışma sonucunda da Cronbach Alpha değerleri en düşük olan boyutlar ile her alt boyutta madde toplam korelasyonu en düşük olan maddeler ölçekten çıkarılarak, 150 maddelik ölçek 55 maddelik bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin 11 boyutu ve bu boyutlara ait güvenirlik katsayıları ise şu şekildedir: sosyal olma (.36), yardım alma (.65), destekleyici olma (.44), duyarlı olma (.50), başkalarına güvenme (.61), hoşgörülü olma (.37), yönlendirici olma (.48), bağımsız olma (.58), temkinli olma (.39), kararlı olma (.50) ve dengeli olma (.56).

Ölçeğin geçerlik çalışması için de Türkçe formu, 11 alt boyutu ayrı ayrı tanımlayan bir açıklama ile birlikte, psikoloji alanında en az yüksek lisans derecesi olan 10 uzmana verilerek, her maddeyi dikkatle okuduktan sonra hangi alt boyuta girdiğine karar vermeleri istenmiştir. Uzmanlar arasındaki uzlaşma oranları %60 ile %100 arasında olup ortalama %80 dir. Ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek için de, 11 alt boyut kendi içinde bir faktör analizine tabi tutulmuş ve ana bileşenler yöntemi ile yapılan analiz ve varimax dönüştürmesinden sonra bu 11 alt boyut 5 faktör üzerinde toplanmıştır (Öztan, 1994).

3- Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği: Bu ölçek, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ölçmek amacıyla Erkuş, Sanlı ve Güven (2000) tarafından geliştirilmiş likert tipi bir ölçektir. Ölçek iki farklı form olarak hazırlanmış, formlardan biri dört dereceli likert tipi ölçek, diğeri ise beş dereceli likert tipi ölçek biçimindedir. Her iki form da 23'er maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirliliği için Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmış, 23'er maddelik her iki ölçeğin iç-tutarlılık katsayısı dört dereceli ölçek için 0.96; beş dereceli ölçek için ise 0.99 bulunduğundan, her iki ölçeğin de tutarlı ve güvenilir ölçme yaptığı belirtilmiştir. Ayrıca, madde yazım sürecinde izlenen yol, madde-toplam test korelasyon katsayılarının yüksekliği ve bunlara paralel olarak bulunan iç tutarlılık katsayıları, dört ve beş dereceli ölçeklerin kapsam geçerliliklerinin sağlandığının kanıtı olarak kabul edilmiştir. Faktör analizi sonucunda da ağırlıklı olarak tek bir faktör bulunması ise her iki form için de yapı geçerliliğinin kanıtı olabileceği Erkuş ve arkadaşları (2000) tarafından belirtilmiştir.

Veri Analizi

Bu araştırmada kişilik özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyonu hesaplanmıştır.

Sonuç

Kişilik özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasında ilişki olup olmadığını saptamak amacıyla uygulanan Pearson momentler korelasyon testine ilişkin analiz sonuçları Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2:

Kişilik Özellikleri ile Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum (ÖMİT) Arasındaki İlişkiyi Belirlemek İçin Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu

	ÖMİT	sosyal	yardım alma	destekleyici	hoşgörülü	temkinli	bağımsız	dengeli	yönlendirici	güvenen	duyarlı	kararlı
ÖMİT	1,000	.145**	.187**	.301**	.223**	.173**	-0,01	.153**	0,38	.162**	.130**	.295**
r												
p		.002	.000	.000	.000	.000	0,833	.001	.412	.000	.005	.000
N	468	468	468	468	468	468	468	468	468	468	468	468

** p<.01

Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ile KİTÖ'nun ölçtüğü 11 özellikten 9'unun (sosyal olma, yardım alma, destekleyici olma, hoşgörülü olma, temkinli olma, dengeli olma, başkalarına güvenme, duyarlı olma ve kararlı olma) 0.01 düzeyinde olumlu yönde ilişkili olduğu, diğer iki alt boyutun (bağımsız ve yönlendirici olma) ise ilişkili olmadığı bulunmuştur. Bu sonuçlar da öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarla sahip olunan kişilik özelliklerinin büyük ölçüde ilişkili olduğunu göstermektedir.

Yorum

Kişinin mesleğine yönelik tutumları onun mesleğini ne şekilde yapacağını belirlemektedir. Savickas ve arkadaşlarının (2002) da belirttiği gibi uygun olmayan mesleki tutumlar kişinin mesleğin gerektirdiği davranışları edinmekten kaçınmasına bile yol açacaktır. Mesleği, öğrencilerle bire bir iletişim olan ve görevi yalnızca bilgi birikimini aktarmak olmayan, öğrencilerinin kişiliklerinde ve geleceklerinde de önemli izler bırakan öğretmenlerin, mesleklerine yönelik sahip oldukları olumlu tutumlar çok önemlidir ve sahip olunan olumsuz tutumlar öğrencileri doğrudan etkileyecektir. Sahip olunan bu tutumların da kişilik özellikleri ile olan ilişkisi bu araştırma sonucunda da bir kez daha anlaşılmıştır. Öğretmenlik yapmayı isteyen tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları kişilik özellikleri (başkalarına güvenme, yardım alma, destekleyici, hoşgörülü, temkinli, dengeli, duyarlı, kararlı ve sosyal olma) ile ilişkili bulunmuştur. Bu bulgu da olumlu kişilik özellikleri ile mesleğe yönelik tutum arasında olumlu yönde anlamlı ilişki saptayan diğer araştırma sonuçları (Albion ve ark., 2002; Pulkkinen ve ark., 1999 ve Lounsbury ve ark.,1999) ile benzerlik göstermektedir. Tüm bu sonuçlar da öğretmenlik mesleğini seçmeyi düşünenlerde olması ve aranması gereken özellikler açısından son derece önemlidir.

Sonuç olarak, öğretmenlik mesleği Hesapçıoğlu (1988) ve Oğuzkan'ın (1989) da belirttiği gibi sadece bilgi aktarımına dayalı bir meslek değildir, öğretmenler sahip oldukları özellikler ve mesleklerine yönelik tutumları ile öğrencilerini birçok yönden etkileyebilmektedir. Öğrencilerin yaşamlarında son derece önemli yere sahip olan öğretmenlerin de sadece aldıkları puan türüne, miktarına veya sadece ekonomik gerekçelerle bu mesleğe yönelmelerinin, doğrudan öğrenciler üzerinde, dolaylı olarak da toplumun geleceği üzerinde telafisi mümkün olmayan olumsuz izleri olabilmektedir. Bu nedenle, öğretmenlik gibi toplumun ve bireylerin geleceğinde önemli izler bırakacak meslekleri seçecek kişilerin, sahip oldukları kişilik özellikleri mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır. Jones'ın (1993) da belirttiği gibi bir öğretmen sadece kendi konusunu bilen kişi değil, aynı zamanda kendine inanan, insan ilişkilerinde sıcak, etrafındakileri motive edebilen ve yönlendirebilen kişilikte bir birey olmalıdır. Olumlu özelliklere sahip olanların mesleğine yönelik tutumları da zaten sahip oldukları bu özellikleri ile de ilişkili olacaktır. Genç ve arkadaşlarının yaptıkları (2001) araştırma sonucunda olduğu gibi olumlu kişilik özellikleri olumlu yönde iz bırakırken, olumsuz kişilik özellikleri de olumsuz yönde iz bırakabilmektedir. Uygun kişilik özelliklerine ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlara sahip olan öğretmenlerin de hem öğretmenlik mesleğine, hem öğrencilere hem de topluma sağlayacakları yarar çok daha fazla olabilmektedir. Tüm bu ulaşılan sonuçlar da öğretmen olmak isteyen kişilerin seçiminde yeni kriterlerin oluşturulması ile sadece puan türü ve miktarı değil, aranması gereken belli özellikler olduğu gerçeğini ortaya koymaktadır. Elbette ki, Aydın'ın (1995) da belirttiği gibi öğretmen adaylarının sahip olacağı olumlu öğretmenlik tutumları geliştirmeleri; birçok değişkene (eğitim-öğretim programları, mesleki beklentiler, kişilik özellikleri, değerler sistemi, psikolojik ihtiyaçlar gibi) bağlıdır. Ancak sahip olunan kişilik özelliklerinin; diğer tüm değişkenleri de etkileyeceği ve onlarla da yakından ilgili olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

Elbetteki, öğretmenlik mesleğini seçmeyi düşünen kişilerde aranması gereken belli özellikler olmalıdır. Bu özelliklere sahip bireyler de kendilerine verilecek olan öğretmenlik eğitimi sürecinden, bu özelliklere sahip olmayanlara oranla çok daha fazla faydalanabilirler. Çünkü sadece aldığı puan türüne ve miktarına göre öğretmen yetiştirme programlarına devam eden öğrenciler kendilerine verilen eğitimi sahip oldukları özelliklere göre özümsemektedirler. Ayrıca, bu eğitim sonrasında da mesleğe başladıklarında da sahip oldukları özelliklere göre hem alanında hem de kişilerarası ilişkilerde başarılı olabilirler. Bu araştırma sonucunda da görülmüştür ki öğretmenlerin sahip olacağı; sosyal olma, yardım almaya açık olma, destekleyici olma, hoşgörülü olma, temkinli olma, dengeli olma, başkalarına güvenme, duyarlı olma ve kararlı olma gibi özellikler, onların mesleklerine yönelik olumlu tutumları ile yakından ilgilidir. Bu nedenle, bu özellikler öğretmen olmayı düşünen kişilerde öncelikle aranması gereken özellikler arasında olmalıdır. Özellikle öğretmen yetiştiren programlara öğrenci alırken yalnızca puan türü, miktarı değil, bunların yanında bu kişilerin sahip olması gereken bazı kişilik özelliklerinin de olduğu unutulmamalıdır.

Kaynakça

- Abişeva, Ş. (1997). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen bazı etmenler*. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ajzen, I. (1998). *Attitudes, Personality, and Behavior*. England: Open University Press.
- Albion, M.J., Fogarty, G.J (2002). Factors influencing career decision making in adolescents and adults. *Journal of Career Assessment*, 10 (1), 91-126.
- Aydın, O. (1995). Sınıf öğretmeni adaylarının psikolojik ihtiyaçları ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişki. *M.Ü.Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 23-34.
- Bcs, Y. (1995). Teacher trainees motives for entering into a teaching career in Brunei-Darussalam. *Teaching And Teacher Education*, 11 (3), 275-280.
- Cano, J., Garton, B.L., Raven, M. R. (1992). Learning styles, teaching styles and personality styles of pre-service teachers of agricultural education, *Journal of Agricultural Education*, 3, 34-48.
- Cüceloğlu, D. (1992). *İnsan ve Davranış*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demirel, O. N. (1995). *Öğretmenlik mesleğine yönelen eğitim fakültesi öğrencilerinin sosyo-ekonomik, psikolojik ve kültürel özellikleri üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdem, S. (1992). *Psikoloji Ders Kitabı*. İstanbul: Fil Yayınevi.
- Genç, Ş., Temel, N., Koç, E. (2001) Yaratıcı eğitim sürecinde öğretmen. *Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 22.
- Göksu, S. (1998). *Öğretmen davranışlarındaki değişiklikler ve sebepleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Griffin, G. (1997). Teaching as a gendered experience. *Journal of Teacher Education*, 48 (1), 7-24.
- Gül, G. (2002). *İlköğretim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin kişilik özellikleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hesapçıoğlu, M. (1988). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. İstanbul: Beta yayıncılık.
- Howard R. D., Gordon, R.C. (1999). Relationship between personality characteristics and observable teaching effectiveness of selected beginning career and technical education teachers. *Journal of Vocational and Technical Education*, 16 (1), 284-302.
- Job, R., Rumiatı, R. (2003). Teachers: a look at the interaction among, personality profile, training, and perceived status. Çevrimiçi: <http://www.hicsocial.org/Social2003Proceedings/Remo%20Job.pdf>
- Jones, E. S. (1993). Teaching as a career. *The Black Collegian*, 23 (4), 157-165.
- Jones, W. D. (2002). Making a difference through teaching. *The Black Collegian*, 32 (2), 82-87.
- Kılıç, M.(2002). 2000-2001 akademik yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1. sınıflarına kayıt yaptıran öğrencilerin niteliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *İ.Ü.Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (3), 36-49.
- Lorr, M., DeLong, J. (1986). A short form of the Interpersonal Style Inventory (ISI). *Journal of Clinical Psychology*, 42 (3), 466-469.

- Lounsbury, J.W., Tatum, E., Chambers, W., Owens, K.S., Gibson, L.W. (1999). An investigation of career decidedness in relation to "Big Five" Personality Constructs and Life Satisfaction. *College Student Journal*, 33 (4), 646-652.
- Martin, T., Kirkcaldy, B. (1998). Gender differences on the EPQ-R and attitudes to work. *Personality and Individual Differences*, 24 (1),1-5.
- Montecinos, C., Nielsen, L. E. (1997) Gender and cohort differences in university students' decisions to become elementary teacher education majors. *Journal of Teacher Education*, 48 (1), 47-54.
- Morales, C. A. (1994). Education majors: why teaching as a career? *Education*, 114 (3), 343-345.
- Oğuzkan, F. (1989). *Orta Dereceli Okullarda Öğretim: Amaç, İlike Yöntem ve Teknikler* (2. Basım). Ankara: Emel Matbaacılık.
- Özdayı, N. (1992). Öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmenlerin mesleki tercihlerinin iş tatminine etkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 177-188.
- Özgür, N. F. (1994). *Öğretmenlik mesleğine karşı tutum*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztan, N. (1994). Kişilerarası ilişkiler tarzı ölçeği geçerlik ve güvenilirliği. *8. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Pulkkinen, L., Ohranen, M., Tolvanen, A. (1999). Personality antecedents of career orientation and stability among women compared to men. *Journal of Vocational Behavior*, 54, 37-58.
- Saban, A. (2003). A Turkish profile of prospective elementary school teachers and their views of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19 (8), 829-846.
- Savickas, M.L., Briddick, W. C., Watkins, C.E (2002). The relation of career maturity to personality type and social adjustment. *Journal of Career Assessment*, 10 (1), 24-41.
- Segal, N. L. (1999). New twin studies show.. the career of your dreams may be the career of your genes. *Psychology Today*, 32,5.
- Su, Z. (1997) Teaching as a profession and as a career: minority candidates' perspectives. *Teaching & Teacher Education*, 13 (3), 325-340.
- Uçan, A (2003) Öğretmenlik Mesleği Nedir? Çevrimiçi: http://www.meb.gov.tr/belirligunler/24kasim/index_ogretmenlik.htm
- Yüksek Öğrenim Kurumu (2004) YÖK Hakkında. Çevrimiçi: <http://www.yok.gov.tr/hakkinda/hakkinda.htm>

Summary

Decision for a profession is very vital in human life and it requires considering different variables related to person. Some of them are characteristics of personality and attitudes toward the profession, which most probably affect the person's effectiveness and success at that profession. Consideration of personality and attitudes are especially important for certain professions and one of them is being teacher. Teachers are not people who only convey the information or knowledge, but also they are also the ones who can shape their students' future and behaviors. Therefore, people who want to be teacher should be evaluated with characteristics of personality and attitudes. Only ability test scores will not be enough for being teacher. Also, a teacher's attitude toward being teacher is related to some characteristics of personality. When frequently seen personality characteristics of teachers are reviewed, it is found that teachers with some specific characteristics can be more ready and can have more positive attitudes toward the profession. In our country, there is no research result related to teachers' personality characteristics and their attitudes toward being teacher.

The aim of this study was to search whether or not there is a relationship between characteristics of personality and attitudes toward being teacher. The study group consists of 469 students from master program without thesis at Istanbul University. In this study, Personal Information Form and two different scales have been used. The first one is An Attitude Scale toward Teaching as a Profession and the second one is the Interpersonal Style Inventory (ISI). In order to assess the relationship between the characteristics of personality and attitudes toward being teacher, Pearson's Product Moment Correlation Coefficient has been computed.

According to result of this analysis, nine of the eleven characteristics that had been measured by the ISI showed significant relation with the attitudes toward being teacher at 0.01 level, which shows there are significant relations between characteristics of personality and attitudes toward being teacher. Therefore, teacher candidates should be regarded as a whole with different variables not only with their scores at test result, as their characteristics of personality are highly related with their attitudes toward being teacher and both of them are not only related with each other, but also related with their relation with students in terms of their behaviors and future, which in turn effect society in future. As a result, the entrance examination for departments that educate teachers should have different criteria related with highly personal variables and only two of them are characteristics of personality and attitudes. There may be other criteria to be considered as well, but it should not be forgotten that the university entrance exam scores could not be enough for being teacher with the undesired characteristics of personality and attitudes toward the profession.

**SOSYAL DESTEK DÜZEYLERİ FARKLI ÜNİVERSİTE
ÖĞRENCİLERİNİN KİMLİK STATÜLERİ**
**IDENTITY STATUS OF UNIVERSITY STUDENTS WITH DIFFERENT
LEVELS OF SOCIAL SUPPORT**

Ersin UZMAN*

ÖZ

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin ailelerinden ve arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek düzeylerine göre kimlik statüleri incelenmiştir. Örneklem 1653 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada öğrencilerin kimlik gelişimi Marcia'nın kimlik statüleri paradigmasına dayalı olarak geliştirilen Genişletilmiş Ego Kimlik Statüleri Ölçeği ile, sosyal destek ise Procidano ve Heller'in geliştirdiği Aile ve Arkadaşlardan Algılanan Sosyal Destek ölçeğiyle ölçülmüştür. Verilerin analizi varyans analiziyle yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin kimlik statülerinin aileden ve arkadaşlardan algıladıkları sosyal destekten etkilendiği görülmüştür. Başarılı kimlik ve bağımlı kimlik statüsündeki öğrenciler, ailelerini yüksek düzeyde destekleyici olarak algılamışlardır. Ayrıca, başarılı kimlik statüsündeki öğrenciler tarafından arkadaşlar da yüksek düzeyde destekleyici olarak algılanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Kimlik statüleri, algılanan sosyal destek ve üniversite öğrencileri

ABSTRACT

This research was carried out to determine the differences in the university students' identity status according to their perceived social support from family/friends. Participants were 1653 university students. Students' identity development was measured by using Extended Ego Identity Status Scale which was based on Marcia's identity status paradigm. Students' social support was measured by Perceived Social Support from family/friends, which was developed by Procidano and Heller. Data were analyzed by Variance Analyses. Results showed that students' identity status was affected by perceived social support from family/friends. Those with identity achievement students and those with foreclosure students had perceived high family support. In addition, those with identity achievement students also perceived high degree of social support from friends.

Keywords: Identity status, perceived social support and university students

Giriş

Ergenlik çağı kişiliğin gelişiminde ve uyumunda oldukça önemli ve önemli olduğu kadar da bunalımlı bir dönem olarak kabul edilmektedir. Bu dönem kişiliğin toplumsal nitelik kazandığı bir arayış dönemidir. Bu dönemde ergen kim olduğu nu, neye değer vereceğini, kime bağlanıp inanacağını ve amacını bulmaya çalışmaktadır (Yavuzer 1987). Bu dönemi başarıyla atlatan ergen biyolojik, ruhsal ve toplumsal olgunluğa erişerek yetişkin dünyasında kendisine bir yer edinmektedir. Aksi durumda kimlik araştırmasında başarısız olan ergen kendinden şüphe ederek, rol kargaşası ve rol karışıklığı yaşayabilmektedir. Bu durum depresyon , uyuşturucu madde, alkol ve ilaç bağımlılığına yol açabilmekte, ergeni gerçeklerden kaçmaya, daha aşırı durumlarda kişilik parçalanmasına, yalnızlık ve intihara sürükleyebilmektedir (Muuss 1998). Erikson'da (1968) kimlik gelişiminin çoğu ergen için zor ve karmaşık bir dönem

* Çanakkale 18 Marat Üniversitesi

olabileceğini ve bu süreçle ilgili güçlüklerin psikolojik stres ve antisosyal davranışlarla birlikte bulunduğunu ileri sürmektedir. Bu açıdan bakıldığında ergenin son amacı krizi çözmek ve başarıya ulaşmak biçiminde değerlendirilmektedir (Vondracek 1992).

Erikson (1968) kimlik krizinin ergenliğin başında başlamasına rağmen sağlam kimliğin oluşmasında ergenliğin son döneminin (18-22 yaş) önemli olduğunu ileri sürmektedir. Çünkü çocukluk özdeşimleri ve yetişkinler dünyasıyla deneyim eksikliği yüzünden ergenliğin ortalarında kimlik genellikle billurlaştırılmamaktadır. Bu nedenle ergenliğin son dönemini içine alan üniversite yılları önem kazanmaktadır. Bu dönemde ergen geleceği hakkında düşünmekte, pek çok fikri araştırmakta ve kendisi için amaçlar oluşturmakta, kısaca kimlik oluşturmayla uğraşmaktadır (Pals 1999).

Erikson (1968) bocalayan gençlerin karmaşayı çözmeleri halinde psikozun geçeceğini aksi halde kalıcı hastalık tanısıyla bocalayan gençlerin kendilerine verilen hasta rolünü kimlik modeli olarak seçme ve hasta ben kimliğini benimseme tehlikesine gireceklerini ileri sürmektedir (akt. Çuhadaroğlu 1989). Bu açıdan bakıldığında gençlerin üniversite yıllarında kişisel gelişimleri konusunda yardıma ihtiyaçları olduğu açıkça görülmektedir.

Erikson'un ileri sürdüğü gelişim açısından önemli bir süreç olan kimlik oluşumunun işe -vuruk tanımını yaparak çok sayıda araştırmacının yapılmasını öncülük eden James Marcia olmuştur. Marcia'ya (2002) göre ergenlik erinlikle ilk yetişkinlik arasında bir dönem ve aynı zamanda bireyin karar verme amacıyla önemli yaşam alternatiflerini araştırdığı yaşam sürecidir. Ergenlik döneminde ergen toplum tarafından bir meslek sahibi olma, anne-baba olma ve vatandaş olma gibi yetişkin rollerini kısa zamanda üstleneceği beklentileriyle karşılaşır. Kimliği biçimlendiren süreç alternatifleri araştırma ve karar vermedir. Marcia bu duruma göre dört kimlik statüsü tanımlamıştır. Bunlar; başarılı kimlik statüsü, kimlik arayışı statüsü, bağımlı kimlik statüsü ve kimlik kargaşası statüsüdür. Bu statüler kimlik gelişimini belirlemede araştırmacılar tarafından kullanılmaktadır.

Üniversite yıllarında ergen kimliğini bulmaktan başka üniversite yaşamıyla birlikte barınma, beslenme, arkadaş seçme, aile, sağlık, cinse llik gibi bir çok sorunla karşı karşıya gelmektedir (Voltan-Acar, 1986). Sorunların çokluğu ve çeşitliliği karşısında da ergen, tek başına bunların üstesinden gelemeyebilir.

Bu süreç içerisinde kaçınılmaz olarak uyarılan kaygının destekleyici aile ve sosyal ilişkiler aracılığıyla üstesinden gelinebilir (Matos ve diğerleri 1999). Çünkü kimlik psikososyal bir yapıdır (Markstrom ve diğerleri 1997). Bu nedenle kimlik gelişiminin çevre tarafından etkilenmesi kaçınılmaz olmaktadır. Dolayısıyla ergene farklı bakış açılarını denemede ve değerlendirmede ve böylece farklı kişilikleri araştırmada fırsat sağlayan bir ortam kimlik gelişimini de olumlu olarak etkil eyecektir. Çevresinde ergene değer verdiğini ve ilgilendiğini hissettiren güvendiği insanların varlığı ya da onlardan yararlanabilme imkanı onun yetişkinliğe geçişine yardımcı olabilecektir. Bu nedenle araştırmada, üniversite öğrencilerinin aileden ve arkadaşlardan algıladıkları sosyal destek ile Marcia'nın geliştirdiği kimlik statüleri incelenmiştir.

Problem

Sosyal destek düzeylerine (aileden ve arkadaşlardan algıladıkları sosyal destek) göre üniversite öğrencilerinin kimlik statüleri (başarılı kimlik, kimlik arayışı, bağımlı kimlik ve kimlik kargaşası statüsü alt ölçek puanları) farklı mıdır?

Yöntem

Örnekleme

Araştırmanın örneklemini 2000-2001 öğretim yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Anafartalar Kampüsünde örgün eğitim gören 1653 öğrenci oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin kimlik gelişimini belirleme amacıyla "Genişletilmiş Objektif Ego Kimlik Statüleri Ölçeği", sosyal desteği ölçmek için "Aileden ve Arkadaşlardan Algılanan Sosyal Destek Ölçeği" kullanılmıştır.

Genişletilmiş Objektif Ego Kimlik Statüleri Ölçeği (EOM-EIS)

Bennion ve Adams (1986) tarafından yeniden gözden geçirilerek geliştirilmiş olan Genişletilmiş Objektif Ego Kimlik Statüleri Ölçeği (EOM-EIS-2), İdeolojik ve Kişilerarası kimlik düzeyini ölçen iki alt ölçekten oluşan 64 maddelik bir ölçektir. İki alt ölçeğin her biri için dört alt ölçek geliştirilmiştir. Bu alt ölçekler sırasıyla; başarılı kimlik (Identity Achievement), kimlik arayışı (Moratorium), bağımlı kimlik (Foreclosure) ve kimlik kargaşasını (Diffusion) ölçmektedir. Her madde "kesinlikle katılıyorum", "kesinlikle katılmıyorum" ranjını kapsayan altı dereceli bir ölçek üzerinde puanlanmaktadır (Oskay, 1998).

Genişletilmiş Objektif Ego Kimlik Statüleri Ölçeği'nin Güvenirliği

Oskay (1998) tarafından yapılan güvenirlilik çalışmasında Toplam olarak Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları ise başarılı kimlik statüsü için 0.75, kimlik arayışı statüsü için 0.73, bağımlı kimlik statüsü için 0.84 ve kimlik kargaşası statüsü için 0.57 olarak hesaplanmıştır.

Aynı çalışmada EOM-EIS'in toplam test-tekrar test güvenirlilik katsayıları başarılı kimlik statüsü için 0.72, kimlik arayışı için 0.77, bağımlı kimlik için 0.81 ve kimlik kargaşası için 0.79 olarak hesaplanmıştır.

Oskay (1998) tarafından EOM-EIS'in toplam iki yarım güvenirliliği başarılı kimlik statüsü için 0.74, kimlik arayışı statüsü için 0.73, bağımlı kimlik statüsü için 0.86 ve kimlik kargaşası statüsü için 0.65 olarak bulunmuştur.

Genişletilmiş Objektif Ego Kimlik Statüleri Ölçeği'nin Geçerliliği

Ölçeğin geçerlik çalışmaları ayırtedici (discriminant) ve birleşici (convergent) iç geçerliliği ile kapsam geçerliliği incelenmek suretiyle yapılmıştır. Bulgular aracın hem ideolojik hem de kişilerarası alanlarının birbirlerinden bağımsız yapılar oluşturduğu nu göstermektedir. Aynı zamanda aracın aynı içeriği ölçen ideolojik ve kişilerarası bütün alt ölçekleri arasında ($p < .0001$) düzeyinde anlamlı ilişkiler olduğu gösterilerek birleşici geçerliliği bulunmuştur.

Ölçeğin kapsam geçerliliği uzman kanısına başvurulmuş ve incelenmiştir. Uzmanlar bağımlı kimlik statüsüne ait maddeleri %100, başarılı kimlik statüsüne ait maddeleri % 92.36, kimlik arayışı statüsüne ait maddeleri % 92.18 ve kimlik kargaşası statüsüne ait maddeleri % 84.6 doğrulukla belirleyebilmiştir. Maddelerin kimlik statülerine uygunluk derecesini belirlemede ise üç üzerinden 2.32 kimlik kargaşası statüsü, 2.90 bağımlı kimlik statüsü, 2.88 bağımlı kimlik statüsü ve 2.76 kimlik arayışı statüsüne ait maddeler alınmıştır (Oskay, 1998).

Aileden Ve Arkadaşlardan Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (Asd-AI/Ar)

Ölçeğin orijinali Prociano ve Heller (1983) tarafından geliştirilen birb irinden bağımsız iki ölçekten oluşmaktadır. Ölçek bireyin çevresinden aldığı destek, bilgi ve geribildirim

düzeyini belirlemektedir. Her ölçekte 20'şer madde vardır. Puanlar 0 ile 20 arasında değişmekte, puanların yüksekliği sosyal destek algısına işaret etmektedir.

Aileden Ve Arkadaşlardan Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin Güvenirliği

Procidano ve Heller (1983) tarafından ölçeğin iç tutarlılığı Arkadaşlardan Algılanan Sosyal Destek için .88, Aileden Algılanan Destek için .90 olarak hesaplanmıştır. Testin tekrarı uygulamasında iki ölçek için de $r = .83$ olarak bulunmuştur.

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması Eskin (1993) tarafından yapılmıştır. Testin tekrarı güvenilirlik katsayıları Arkadaşlardan Algılanan Sosyal Destek için .80, Aileden Algılanan Sosyal destek için .90, iç tutarlılığı ise .76 ve .85 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin Kuder-Richardson-21 formülü ile hesaplanan güvenilirlik katsayıları Arkadaşlardan Algılanan Sosyal Destek için .54, Aileden Algılanan Sosyal Destek için .60 olarak bulunmuştur. Testi yarılama yöntemi ile hesaplanan güvenilirlik katsayıları ise Arkadaşlardan Algılanan Sosyal Destek için $r = .47$, Aileden Algılanan Sosyal Destek için $r = .50$ 'dir (Eskin, 1993).

Aileden Ve Arkadaşlardan Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin Geçerliği

Procidano ve Heller (1983) tarafından yapılan faktör analizi sonucu ölçeğin tek bir faktörle ilişkili olduğunu göstermiştir. Ölçeklerin ölçüt geçerliğini incelendiğinde ise arkadaşlardan algılanan sosyal destek ve aileden algılanan sosyal desteğin olumsuz stres tepkileri ve psikopatolojik semptomlarla ters yönde ilişkili olduğu bulunmuştur.

Eskin (1993) ise çalışmasında İntihar Eğilimi Ölçeği puanları ile Aileden Algılanan Sosyal Destek puanları arasında $r = -.48$ ve Arkadaşlardan Algılanan Sosyal Destek puanları arasında $r = -.31$ olumsuz yönde anlamlı ilişkiler saptamıştır. UCLA Yalnızlık Ölçeği puanları ile Aileden Algılanan Sosyal Destek puanları arasında ise $r = -.24$ ve Arkadaşlardan Algılanan Sosyal Destek puanları arasında $r = -.27$ olarak hesaplanmıştır. Çalışmada, UCLA Yalnızlık ölçeğine göre yalnızlık düzeyi yüksek ve düşük öğrencilerden oluşturulan uç gruplar aile ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek yönünden karşılaştırıldığında yalnızlık düzeyi yüksek olan öğrencilerin aile ve arkadaşlarından algıladığı sosyal destek puanları düşük ($F: 5.82, p < .05, p < .01$) bulunmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Uygulama 2000-2001 Eğitim-öğretim yılı Nisan ve Mayıs ayları içerisinde ders saatlerinde sorumlu öğretim elemanının izni ve yardımıyla 60 dakika süre içerisinde gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler uygulamadan önce araştırma hakkında ve ölçme araçlarının cevaplanması konusunda bilgilendirilmişlerdir. Verilerin çözümlenmesinde Varyans analizi ve Bonferroni Testi kullanılmıştır.

Bulgular Ve Yorum

Araştırmada hedeflenen bulgular aileden algılanan sosyal destek ve arkadaşlardan algılanan sosyal desteği gösteren bulgular ve yorumu olmak üzere iki kısımda incelenmiştir.

1. Aileden Algılanan Sosyal Desteğe Göre Öğrencilerin Kimlik Statülerine İlişkin Bulgular ve Yorumu

Aileden algılanan sosyal destek açısından bakıldığında; yüksek ve orta düzeyde sosyal destek algılayanların bağımlı kimlik statüsü ölçeğinden ($\bar{X}_D = 33.62, \bar{X}_O = 37.15, \bar{X}_Y = 37.01$) yaklaşık aynı puan ortalamaları aldıkları ve bu desteği düşük düzeyde algılayanlarla aralarında bir farklılık olduğu görülmektedir. Yine aileden algılanan

sosyal destek, yüksek düzeyde desteğin başarılı kimlik statüsü ($\bar{x}_D = 68.94$, $\bar{x}_O = 71.39$, $\bar{x}_Y = 73.98$) puan ortalamalarında bir artışa neden olduğu, kimlik arayışı statüsü ($\bar{x}_D = 52.18$, $\bar{x}_O = 50.36$, $\bar{x}_Y = 48.01$) ve kimlik kargaşası statüsü puan ortalamalarının ($\bar{x}_D = 46.56$, $\bar{x}_O = 45.58$, $\bar{x}_Y = 43.31$) bu eğilimin tersine düşüşe yol açtığı gözlenmektedir. Puan ortalamaları arasında gözlenen bu farkların istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını saptamak amacıyla verilere tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır.

Tablo 1

Aileden Algılanan Sosyal Destek Değişkeni Yönünden Kimlik Statüleri Üzerine Uygulanan Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Bağımlı Değişkenler	KT	SD	KO	F	P
Aileden Algılanan Sosyal Destek	Başarılı Kimlik	2376,732	2	1188,366	10,588	,000
	Kimlik Arayışı	1248,335	2	624,167	5,615	,004
	Bağımlı Kimlik	4520,463	2	2260,231	14,011	,000
	Kimlik Kargaşası	359,997	2	179,998	2,282	,102

$\alpha = 0.0125$

Algılanan aile sosyal desteği faktöründe kimlik kargaşası statüsü dışındaki kimlik statülerinde anlamlı bulunan varyans analizi sonuçlarına dayalı olarak hangi düzeyde algılanan sosyal desteğin farklılık yarattığını saptamak amacıyla gruplar arasında ikili karşılaştırmalar yapılmış, sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2 :

Aileden Algılanan Sosyal Destek Değişkeni Yönünden Kimlik Statüsü Puanlarının Farklarına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	(I) Aile Algı. Sos. Des.	(J) Aile Algı. Sos.Des.	Ortalama Farkı (I-J)	Sh	P
Başarılı Kimlik	Düşük	Orta	-2,267	,733	,006
		Yüksek	-3,730	,818	,000
	Orta	Yüksek	-1,462	,730	,136
Kimlik Arayışı	Düşük	Orta	,609	,730	1,000
		Yüksek	2,568	,815	,005
	Orta	Yüksek	1,960	,727	,021
Bağımlı Kimlik	Düşük	Orta	-4,324	,879	,000
		Yüksek	-4,303	,981	,000
	Orta	Yüksek	2,124E-02	,875	1,000

$\alpha = 0.004$

Gruplar arası karşılaştırmalar $\alpha = .004$ düzeyinde test edilmiş bağımlı kimlik ölçeğinde ailelerinden orta ve yüksek düzeyde destek görenler arasında bir fark görülmezken iki grubunda düşük düzeyde sosyal destek algılayanlardan farklı olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle asgari orta düzeyde aile desteği algılayan öğrencilerin düşük düzeyde destek algılayanlara göre bağımlı kimlik statüsü puan ortalamaları daha yüksektir. Benzer şekilde başarılı kimlik statüsü ve kimlik arayışı statüsü ölçeklerinde aile sosyal desteğini orta ve yüksek düzeyde algılayan gruplar arasında önemli bir fark

bulunmazken iki ölçekte de tek farkın düşük ve yüksek aile sosyal desteği algılayan gruplar arasında olduğu gözlenmektedir. Bu sonuçlar yüksek düzeyde algılanan aile desteğinin başarılı ve bağımlı kimlik statüsü puanlarını arttırırken kimlik arayışı puanlarını düşük düzeyde algılanan aile desteğinin arttırdığını göstermektedir. Bu bulgular Adams'ın (1985) çalışmasında bağımlı kimlik statüsündeki öğrencilerin ana-babalarıyla daha az ilişki içerisindedir ve daha fazla reddedilme yaşadıkları, kimlik arayışı statüsündeki öğrencilerin ise anne-babalarını destekleyici ve ilgili olarak değerlendirdikleri bulgularını desteklememiştir. Bunun nedeni bağımlı kimliktekilerin anne-babalarının onlara karşı sevgi ve şefkat göstermeleri sonucunda onları üzmemek için onların sözlerinden çıkmamaları olabilir. Bağımlı kimliktekiler anne-babayla en yakın ilişkilere sahiptirler. Ayrıca bağımlı kimliktekiler sevgi ve saygı için bağlı oldukları kişiler tarafından reddedilme korkusu yaşarlar. Bu durum içselleştirilir ve araştırmayı engelleyici olarak hizmet eder. Sonuçta kişi alternatifleri düşünmeyip anne-baba değerlerini benimseyebilir. Kimlik arayışı statüsü açısından bakıldığında, kimlik gelişimi literatürü anne-babalarını destekleyici ve kabul edici algılayan ergenlerin kimlik fikirlerini denemeye ve araştırmaya daha açık olduğunu ve bu nedenle biricik kişisel niteliklerini ve değerlerini keşfetmelerinin daha olası olduğunu ileri sürer (O'Conner, 1995). Fakat kimlik arayışı statüsündeki kişiler aynı zamanda anne-babalarına karşı tutarsız görünür, bir başka deyişle, anne-babalar hem reddedi hem de kabul edici algılanır. Bu durum dikkate alındığında kimlik arayışı puanları yüksek olanların anne-babalarını destekleyici olarak algılamamaları anlaşılabilir.

Aileden algılanan yüksek düzeydeki sosyal desteğin ise başarılı kimlik puanlarını arttırdığı gözlenmiştir. Bu beklenen bir bulgudur. Adams'ın (1985) bulgularıyla örtüşmektedir. Destekleyici bir ortam içinde bireyler kimliği başarabilirler. Literatürde de anne-babanın doğrudan güvenlik ve destek kaynağı olduğu ileri sürülmektedir. Anne-baba desteğinin elde edilebilirliği, ergeni yeni ilişkiler geliştirmeye teşvik ederek, değişen sosyal ve akademik çevrelerde benlik ve kimliği araştırmada ihtiyaç duyulan kişisel ve kişilerarası risk almayı besleyerek ergenliğin son dönemindeki gençlerin yetişkin yaşamına geçişini kolaylaştırabilir (Kenny ve Rice 1995).

Çalışmada ayrıca algılanan aile desteğine sahip öğrencilerin kimlik kargaşası statüsü puanlarında gözlenen farkın anlamlı olmadığı anlaşılmıştır. Literatürde ise kimlik kargaşası statüsündekilerin anne-babalarını ayrı, soğuk, ilgisiz olarak algıladıkları ileri sürülmektedir (Muuss, 1988). Bunun nedeni öğrencilerin kargaşa içinde olmaları nedeniyle ne istedikleri ve ne hissettikleri konusunda tam olarak fikir sahibi olmamaları olabilir.

1. Arkadaşlardan Algılanan Sosyal Desteğe Göre Öğrencilerin Kimlik Statülerine İlişkin Bulgular ve Yorumu

Arkadaşlardan algılanan destek yönünden kimlik statüleri puan ortalamalarına bakıldığında; algılanan arkadaş desteğinin artması başarılı kimlik statüsü puan ortalamalarında ($\bar{x}_D = 68.58$, $\bar{x}_O = 71.03$, $\bar{x}_Y = 74.90$) bir artışa yol açmakta, bununla birlikte kimlik arayışı statüsü ($\bar{x}_D = 53.02$, $\bar{x}_O = 50.00$, $\bar{x}_Y = 47.75$), bağımlı kimlik statüsü ($\bar{x}_D = 37.66$, $\bar{x}_O = 35.82$, $\bar{x}_Y = 35.06$ ve kimlik kargaşası statüsü ($\bar{x}_D = 47.82$, $\bar{x}_O = 44.78$, $\bar{x}_Y = 42.45$) puan ortalamalarında ise bu eğilim tersine düşüşe yol açmaktadır. Puan ortalamaları arasında gözlenen bu farkların istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını saptamak amacıyla verilere tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır.

Tablo 3:

Arkadaşlardan Algılanan Sosyal Destek Değişkeni Yönünden Kimlik Statülerine Uygulanan Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Bağımlı Değişkenler	KT	SD	KO	F	P
	Başarılı Kimlik	3528,497	2	1764,248	15,719	,000
Arkadaşlardan Algılanan Sosyal Destek	Kimlik Arayışı	3763,620	2	1881,810	16,928	,000
	Bağımlı Kimlik	3149,863	2	1574,931	9,763	,000
	Kimlik Kargaşası	5326,549	2	2663,275	33,764	,000

$\alpha = 0.0125$

Algılanan arkadaş sosyal desteği faktöründe anlamlı bulunan varyans analizi sonuçlarına dayalı olarak hangi düzeyde algılanan sosyal desteğin farklılık yarattığını saptamak amacıyla gruplar arasında ikili karşılaştırmalar yapılmış, sonuçlar Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4 :

Arkadaşlardan Algılanan Sosyal Destek Değişkeni Yönünden Kimlik Statüsü Puanlarının Farklarına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	(I) Arkadaş Algı. Sos.Des.	(J) Arkadaş Algı. Sos.Des.	Ortalama Farkı (I-J)	Sh	P	
Başarılı Kimlik	Düşük	Orta	-1,875	,716	,027	
		Yüksek	-4,625	,829	,000	
Kimlik Arayışı	Orta	Yüksek	-2,749	,736	,001	
		Düşük	Orta	2,875	,712	,000
			Yüksek	4,725	,825	,000
Bağımlı Kimlik	Orta	Yüksek	1,850	,732	,035	
		Düşük	Orta	2,798	,858	,003
			Yüksek	4,264	,994	,000
Kimlik Kargaşası	Orta	Yüksek	1,466	,882	,290	
		Düşük	Orta	3,716	,600	,000
			Yüksek	5,512	,695	,000
	Orta	Yüksek	1,796	,617	,011	

$\alpha = 0.004$

Gruplar arasındaki ikili karşılaştırmalar $\alpha = .004$ düzeyinde incelenmiş, kimlik arayışı statüsü, bağımlı kimlik statüsü ve kimlik kargaşası statüsü ölçeklerinde algılanan arkadaş sosyal desteği düşük-orta ve orta-yüksek gruplar arasında bir fark bulunmazken, bu kimlik statülerinde yüksek ve düşük algılanan arkadaş sosyal desteği algılayanlar arasında anlamlı farklar saptanmıştır. Bu sonuçlara göre, algılanan arkadaş sosyal desteği düşük öğrencilerin yüksek destek algılayanlara oranla daha fazla kimlik arayışı ve kimlik kargaşası yaşadıkları yada bağımlı kimlik statüsü geliştirdikleri söylenebilir. Başarılı kimlik statüsü ölçeğinden alınan puanlar algılanan arkadaş sosyal

desteği açısından karşılaştırıldığında düşük ve orta düzeyde sosyal destek algılayan gruplar arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu durum yüksek düzeyde arkadaş sosyal desteği algılayanlarda bu desteği orta ve düşük düzeyde algılayanlara göre başarılı kimlik statüsü ortalama puanlarının daha yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre arkadaşlardan algılanan desteğin artması başarılı kimlik statüsü puan ortalamalarında bir artışa yol açmıştır. Bu durum arkadaşlarla sağlıklı ilişkilerin hem kimlik gelişimini arttırdığını hem de bu statüdeki kişilerin sağlıklı ilişkiler kurduğunu göstermektedir. Diğer yandan kimlik arayışı statüsü, bağımlı kimlik statüsü ve kimlik kargaşası statüsü puan ortalamalarında ise bu eğilim tersine düşüşe neden olmaktadır. Literatürde yer alan bulgulara göre bağımlı kimlik statüsündeki kişiler arkadaşlarından uzak olmaya eğilimlidir (Noller ve Callan 1991). Kimlik kargaşası statüsündekiler ise arkadaşlarına çok açık değillerdir ve aşırı olarak arkadaş baskısı durumlarından şikayetçidirler. Kimlik arayışı statüsündekiler de arkadaşlarına düşmanca duygular hissetmeye eğilimlidir (Chambell, Adams ve Dobson 1984). Ayrıca kimlik arayışındaki sorunlarını çözmeye çalışırken diğer gruplardan daha az uyumlu ve daha kaygılıdır, çünkü onlar otorite figürlerine karşı gelmeye eğilimlidirler. Bu nedenlerle kimlik arayışı, bağımlı kimlik ve kimlik kargaşası statüsündekilerin arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek düzeyleri düşük bulunmuştur.

Sonuç Ve Öneriler

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin aile ve arkadaşlardan algıladıkları sosyal destekle kimlik statüleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, algılanan aile ve arkadaş sosyal desteğinin kimlik statüleri üzerinde farklı sonuçları olduğunu göstermiştir. Sosyal desteğin olumlu kimlik gelişimini sağladığı fikri desteklenmiştir.

Gelişimsel görevler kişilerin yaşamlarında karşılaştıkları ve uyum sağlamak ya da çözmek zorunda oldukları görevler olarak tanımlanır (VanAken ve diğerleri, 1999) Ergenliğin en önemli gelişimsel görevi ise kimlik oluşumudur. Bu görevin başarılı çözümü Erikson'a (1968) göre kimlik duygusunu başarıma olarak nitelendirilen Marcia'nın (1966) işlevselleştirdiği başarılı kimlik statüsüdür. Başarılı kimlik statüsü kimlik statülerinin içinde kararlarında esnek olmaları kadar seçim yetenekleri nedeniyle en uyum sağlayıcı olanıdır (Marcia, 1989). Bu nedenle istenen bireylerin başarılı kimlik statüsünde olmalarıdır. Bu gereğe dayalı olarak ta birtakım önlemlerin alınması ve müdahalelerin yapılması kaçınılmazdır.

Başarılı kimliğin temel öğeleri araştırma ve karardır. Araştırma suçluluk ve kaygıdan bağımsız mesleki, ideolojik ve kişilerarası yönelimlerin ciddi düşünülmesi anlamına gelir. Ergenlikte gelişimsel olarak önemli olmaya başlayan araştırmanın çok erken yaşlarda varolduğu varsayılır. Bu nedenle anne-babaların çocuklarının araştırma yeteneklerini geliştirmeleri ve engelleyici olmamaları önemli bir sorundur. Anne-babalar çocuklarına araştırma fırsatları sağlamalıdır. Bunu yaparken anne-babanın çoğuna öncelikle güven vermesi ve özerkliğini güçlendirici girişimlerde bulunması gerekir. Bu açıdan bakıldığında anne-babaların çocuklarının gelişimi konusunda ergenlikle sınırlandırılmadan bilgilendirilmeleri ve bilinçlendirilmeleri yararlı olabilir. Anne-baba eğitimi yararlı olabilir.

Üniversite ortamında psikolojik danışma merkezleri işlevsel olabilir. Danışman kimlik krizinin çözümü için gerekli bilgiyi toplamayı harekete geçirme ve ihtiyaç duyulan bilgiyi sağlaması olasılıklı kaynaklara dikkati yöneltme çabalarında gence yardımcı olabilir. Kimlik oluşumunu geliştirmek için çeşitli alternatif amaçlar, değerler ve

inançların düşünülmesini uyarma görevini üstlenebilir. Kimlik alternatiflerini araştırma ve karar konusunda korkularının üstesinden gelmede yardımcı olabilir. Danışman kendisi destek kaynağı olarak fonksiyonda bulunabilir.

Danışman, gençlerin sosyal destek eksikliklerini ve yetersizlikleri ile potansiyel destek kaynaklarını tanımlamalarına yardım ederek onların destek düzeylerini arttırabilir. Destek sağlayıcıları tanıma ve sosyal destek arama konusunda destek algılamayan ya da düşük destek algılayan gençleri teşvik edebilir.

Arkadaş destek grupları oluşturulabilir. Bu gruplar destek almayan ya da düşük destek alan öğrencilerin kendileri arasında ilişkileri geliştirmede cesaret ve rehberlik sağlayan ve grup içinde ve dışında destek edinme becerilerini kullanma uygulamaları sağlayan yaşantıları içerir. Arkadaş danışma programlarıyla gençler işbirlikçi etkinlikler yoluyla sosyal destek almak için daha geniş ilişkiler ağını geliştirmekle kalmaz aynı zamanda doyumlu ilişkiler de geliştirebilir. Danışmanlar kimlik gelişimiyle ilgili olarak aile içinde, arkadaş çevresinde ve diğer kişilerle etkileşimlerinde sağlıklı kişilerarası ilişkileri geliştirmeye ve aileden aldıkları destek düzeyini arttırmaya odaklanmalıdır.

Kaynakça

- Adams, Gerald R. (1985). Family Correlates of Female Adolescents' Ego Identity Development. *Journal of Adolescence*, 8, 69-82.
- Chambell, E., G. R. Adams ve W. R. Dobson. (1984). Familial Correlates of Identity Formation in Late Adolescence: A Study of Predictive Utility of Connectedness and Individuality in Family Relations. *Journal of Youth and Adolescence*, 19, 509-525.
- Çuhadaroğlu, Füsün. (1989). *Üniversite Gençlerinde Kimlik Bocalamaları. Üniversite Gençliğinde Uyum Sempozyumu Bilimsel Çalışmaları*. 22-24 Kasım.
- Erikson, Erik H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*, Norton, NewYork.
- Eskin, Mehmet. (1993). Reliability of Turkish Version of the Perceived Social Support from Friends and Family Scales, Scale for Interpersonal Behavior, and Suicide Probability Scale. *Journal of Clinical Psychology*, 49, (4), 515-522.
- Keny M. E. ve K. G. Rice. (1995). Attachment to Parents and Adjustment in Late Adolescent Collage Students: Current Status, Applications, and Future Consideration. *The Counseling Psychologist*, 23, 433-456.
- Marcia, James. (1966). Development and Validation of Ego Identity Status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
- Marcia, James. (1989). Identity and Intervention. *Journal of Adolescence*, 12, 401-410.
- Marcia, James. (2002). Adolescence, Identity and the Bernardone Family Identity: An International. *Journal of Theory and Research*, 2, (3), 109-299.
- Markstrom, C. .A. ve Diğerleri. (1997). The Psychosocial Inventory of Ego Strengths: Development and Validation of a New Eriksonian Measure. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, (6), 705-733.
- Matos, P. M. ve Diğerleri. (1999) Parental Attachment and Identity in Portuguese Late Adolescents. *Journal of Adolescence*, 22, 805-818.
- Muuss, Rolf. E. H. (1988). *Theories of Adolescence*, Fifth Ed., America: McGraw Hill Inc.
- Muuss, Rolf E. H. (1998). *Adolescence Behavior and Society: A Book of Readings*. Fifth Ed. Amerika: McGraw Hill Company..
- Noller, P. ve V. Callan. (1991). *The Adolescent in the Family Life Experiences*. NewYork: Routledge Inc.
- O'conner, Brain P. (1995). Identity Development and Perceived Parental Behavior as Sources of Adolescent Egocentrism. *Journal of Youth and Adolescence*, 24, (2), 205-225.
- Oskay, Gülter. (1998). Genişletilmiş Objektif Ego Kimlik Statüsü Ölçeğinin (Extended Objective Measure of Ego Identity Status-EOMEIS) in Türkçe'ye Uyarlanması, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2, (9), 17-24.

- Pals, L. Jennifer. (1999). Identity Consolidation in Early Adulthood: Relations with Ego-Resiliency. The Context of Marriage and Personality Change. *Journal of Personality*, 67, (2), 295-298.
- Procidano, M. E. ve K. Heller. (1983). Measures of Perceived Social Support from Friends and from Family: Three Validation Studies. *American Journal of Community Psychology*, 11, (1), 1-24.
- Van-Aken, M. A. G. ve Diğerleri. (1999). Relational Support and Person Characteristics in Adolescence. *Journal of Adolescence*, 22, 819-833.
- Vondracek, W. Fred. (1992). The Construct of Identity and Its Use in Career Theory and Research. *Career Development Quarterly*, 41, (December), 130-145.
- Voltan-Acar, Nilüfer. (1986). Üniversite Öğrencilerinin Problemlerinin Akademik Başarıya Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 65-76.
- Yavuzer, Haluk. (1987). *Çocuk Psikolojisi*. 2. Baskı, İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Summary

Adolescence is reported as being not only quite important but also depressing in the development and adaptation of personality. This is a period of exploration when personality gains a social quality. During this period the adolescent tries to find out who s/he what s/he will value and on whom s/he'll depend and rely and what her/his aim is (Yavuzer, 1987). An adolescence, overcome this period with success gets his/her place in adult world reaching biological, mental and social maturity. Otherwise, an adolescent failing in the search of identity suspects him/herself may experience a role conflict and role diffusion. Erickson (1968) also claims that identity development may be hard and complicated a period are found along with psychological stress and antisocial behaviors. As for as this claim is concerned, the aim of adolescent is assessed to be overcome the crisis and get the success (Vondracek, 1992).

It has been James Marcia, who leads to a great number of studies to be carried out by making the operational definition of identity development, which is an important process in terms of the development that Erikson claims. Marcia defined four identity status. These statuses are identity achievement, moratorium, foreclosure and identity diffusion. These are employed by researchers in determining the identity development.

Adolescent, apart from finding his/her identity, faces many problems such as sexuality, health, family, friend choosing, feeding, housing with the university life during the university years (Voltan-Acar, 1986) Due to the variety and abundance of the problems, an adolescent may not cope with these issues alone. In this period, the anxiety invoked inevitably can be managed via supportive family and social relations (Matos and others, 1999) for identity is psychosocial structure (Markstrom and others, 1997) Hence, it is inevitable for the identity development not to be influenced by the environment. This will indirectly provide the adolescent with an environment in which s/he can get to know different personalities and assess and try different points of vies, which will influence the identity development positively the existence of people around in whom s/he trusts and who make him/her feel that s/he is being valued and respected as well as the possibility to make use of them will help him/her with the development into adolescence. As result, in this study relation the social support which the university students perceive from friends and family and the identity status has been examined.

Method

1653 students, who study at Anafartalar Campus, Çanakkale Onsekiz Mart University during 2000-2001 academic year participated in this study. "Extended Objective Ego Identity Status Scale" to determine identity development of university students and "Perceived Social Support by Family/Friends Scale" to measure social support were employed in this study.

Results and Discussion

In the study as far as the score averages of identity a status are concerned in terms of social support perceived from family, it is seen that the students perceiving social support at high and middle level received the same score averages from the foreclosure status scale ($\bar{x}_D = 33.62$, $\bar{x}_O = 37.15$, $\bar{x}_Y = 37.01$) and that there exists a difference between them and those perceiving this support at low level. On the other hand, the fact that the social support perceived from family increases leads to an increase in the score averages of the identity achievement status ($\bar{x}_D = 68.94$, $\bar{x}_O = 71.39$, $\bar{x}_Y = 73.98$), whereas this tendency leads to an opposite decline in the score averages of moratorium status ($\bar{x}_D = 52.18$, $\bar{x}_O = 50.36$, $\bar{x}_Y = 48.01$) and of identity diffusion status ($\bar{x}_D = 46.56$, $\bar{x}_O = 45.58$, $\bar{x}_Y = 43.31$)

According to the findings obtained from study, it was observed that the high level social support perceived from family increased the identity achievement scores. This had already been expected. It is consistent with those of Adams (1985). The individuals achieve the identity in supportive setting.

On the other hand, it was observed that family social support perceived at high level increases the foreclosure status scores whereas family social support perceived at a low level increased the moratorium status scores. The findings are not confirm those of Adams (1985) who suggest that the students in the status of foreclosure are less in contact with their parents and that they experience more the feeling of being refused, but that the students who are exploration of identity consider their parents supportive and interested. The reason for this, those in foreclosure status accept the parents values by experiencing a fear to be rejected by their parents on whom they depend for love and respect without considering the alternatives.

On the other hand, as far as the moratorium status, these individual go through the counter feelings to their parents at the same time. The parents look inconsistent those in moratorium status. In other words, according to the parents are viewed as both rejecting and accepting. When this is considered, it can be understood that those whose moratorium scores are high do not consider their parents supportive.

In this literature, however, it is claimed that those in the status of moratorium regard their parents separated, cold and indifferent (Muuss, 1988). In this study, however, it is revealed that the difference observed in the score averages of identity diffusion status of students is not remarkable according to perceived family social support. That's because they don't have exact idea what they want and feel due to the fact that the students are in conflict.

As far as identity status score averages are concerned, in terms of social support perceived from friends, the increase in friend social support perceived leads to a rise in identity achievement status score averages ($\bar{x}_D = 68.58$, $\bar{x}_O = 71.03$, $\bar{x}_Y = 74.90$), whereas this tendency leads to an opposite decline in the score averages of moratorium status ($\bar{x}_D = 53.02$, $\bar{x}_O = 50.00$, $\bar{x}_Y = 47.75$), of foreclosure status ($\bar{x}_D = 37.66$, $\bar{x}_O = 35.82$, $\bar{x}_Y = 35.06$) and of identity diffusion status ($\bar{x}_D = 47.82$, $\bar{x}_O = 44.78$, $\bar{x}_Y = 42.45$).

According to the findings obtained from study, the increase in perception of friend social support leads to a rise in score averages of identity achievement status. This indicates

not only that the healthy relations with friends increase the identity development but also that the individuals in this status establish healthy relations. However, this tendency leads to an opposite decrease in the score averages of status of identity diffusion, foreclosure and moratorium.

According to the findings in the literature, those in the status of foreclosure tend to abstain from their friends (Noller and Callan, 1991) Those in the identity conflict are not so open to their friends and complain about the friend pressure very often. As for those in the status of moratorium tend to feel hostile feelings to their friends (Champbell, Adams and Dobson, 1984). In addition, while those in the status of moratorium try to solve their problems, they are less compatible and more worried than those in the other groups. Hence, the social support levels which those in the status of moratorium, foreclosure and identity diffusion perceived from friends were found to be low.

Conclusion and Suggestions

In this study, social support perceived from family and friends is indicated to have different results on the identity statuses. The idea that social support contributes to the positive identity development is supported.

The most important developmental task of adolescence is the formation of identity. The basic elements of achievement identity, on the other hand, are exploration and commitment. The exploration points to the fact that the occupational, ideological and inter individual tendencies, free from anxiety and guilty should seriously be taken into consideration. It's assumed that the exploration which commenced to become important developmentally in adolescence, in fact, existed at early ages. Thus, it is crucial that parents not be preventive and contribute to the development of children's exploration skills. The parents should provide their children with exploration opportunities. In doing so in the first place, they should make the children confident and make the attempts to strengthen their autonomy. From this point of view, it may be necessary that the parents should be informed and made conscious adolescence.

The psychological consultation centers may be functional in the universities. What can help the adult in that the consultant collects the necessary information and activates it and s/he should provides needed by drawing the attention to the possible resources. It can also help overcome the fear about commitment and the exploration of alternatives identity. The counselor her/himself functions as supportive source.

The counselor can enhance their support levels by assisting the young know potential support sources as well as their lack of social support and insufficiency. Friends can constitute supportive groups. The young not only enhance a broader network of relations but also develop more satisfying relations to receive support via collaborative activities and consultative programs.

GÜNDELİK SIKINTILAR ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ DEVELOPMENT OF THE DAILY HASSLES SCALE

İbrahim YILDIRIM*

ÖZ

Bu çalışmada Gündelik Sıkıntılar Ölçeği (GSÖ) tanıtılmıştır. GSÖ, Türk kültüründe geliştirilmiş bir ölçektir. GSÖ'nün geçerlik ve güvenirlik çalışmaları 729 (kız: 376, Erkek: 353) öğrenci üzerinde yapılmıştır. Öğrencilerin % 21,5'i (n=157) sekizinci sınıf, %21'i (n=153) dokuzuncu sınıf, %26,5'i (n=193) onuncu sınıf, %31'i (n=226) on birinci sınıfa devam etmektedir. Veriler SPSS programında analiz edilmiştir. GSÖ'nin yapı geçerliği temel bileşenler analizi ile incelenmiştir. Ayrıca GSÖ ile Beck Depresyon Ölçeği (BDI)-Türkçe Formu, Sınav Kaygısı Envanteri (SKE)-Türkçe Formu, Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ) arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. GSÖ'nin güvenirliği Cronbach Alpha ve test-tekrar test teknikleri ile hesaplanmıştır. Daha sonra, GSÖ'nin kullanılabilirliği tartışılmış ve bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Gündelik Sıkıntılar, Gündelik Sıkıntılar Ölçeği, Sekizinci Sınıf Öğrencileri, Lise Öğrencileri

ABSTRACT

In this study, The Daily Hassles Scale (DHS) is introduced. DHS is developed in Turkish population. The reliability and validity of DHS are examined on 729 students (376 female, 353 male); and 21,5% of the students is from eight grade, 21% from ninth grade, 26,5 % from tenth grade, and 31 % from grade eleven. Data were analyzed using statistical techniques. The structural validity of DHS was examined by principle component analysis. The correlations among DHS and Beck Depression Inventory (BDI)-Turkish Form, Test Anxiety Inventory (TAI)- Turkish Form, The Perceived Social Support Scale (PSSS) developed by Yıldırım (1997) were examined. In addition, the reliability coefficient of DHS was examined by Cronbach Alpha and test-retest technique. Later, The Daily Hassles Scale's usage is discussed and suggestions are made.

Keywords: The Daily Hassles, The Daily Hassles Scale, Eight Grade Students, High School Students

1. GİRİŞ

Gündelik sıkıntılar (daily hassles) bireylerin gündelik yaşantısında görülen, bireyleri strese sokan, sinirlendiren durumlar olarak tanımlanabilir. Anne babanın çocuğu ders çalışmaya zorlaması, onun arkadaşlık ilişkilerine karışması, ondan yüksek başarı beklemesi, ailede yaşanan geçimsizlikler, ders ödevleri, sınavlar, üniversiteye hazırlık, öğretmenlerin kırıcı davranışları, arkadaşlarla tartışmalar, o kula gidiş dönüş sorunu, trafik ve gürültü "gündelik sıkıntılar" kavramı içinde değerlendirilebilir. Moulds (2003) öğrencilerin, gündelik sıkıntılarını kişisel, akranlar, okul ve aile ile ilgili sıkıntılar olarak kategorilere ayırdıklarını belirtmektedir. Crnic ve Greenberg (1990) ise anne babaların çocuklarla ilgili olarak yaşadıkları iki tür gündelik sıkıntıdan söz etmekte edirler: Birincisi, anne babaların çocuklarla her gün rutin olarak yaşadıkları, onların okula hazırlanması,

* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı, ANKARA.
iyil@hacettepe.edu.tr

ödevlerini tamamlamış olmaları, kardeşleriyle tartışmaları; ikincisi, muzmızlanmak, yaramazlık ve kontrol edilememe gibi çocukların istenmeyen davranışlarıyla ilgili sıkıntılardır.

Gündelik sıkıntılar kavramının tersi gündelik olarak yaşanan hoş şeyler, kolaylaştırıcılar (uplifts) dır. Lazarus (1984)'a göre çocukların yaşadığı gündelik sıkıntılar okul çalışmalarının kötü gitmesi veya okulun sıkıcı hale gelmesi iken, gündelik kolaylaştırıcılar gündelik olumlu hoş yaşantılar, alınan iyi bir haber, dinlenmiş olarak geçirilen bir gece, okul başarısının artması, yeni bir arkadaş edinmek gibi kişiye haz veren gündelik yaşantılardır (Lazarus & Folkman, 1984).

Gündelik sıkıntılar olumsuz etkileri yaygın olarak kabul edilmektedir (Peterson, Folkman, & Bakeman, 1996; Roberts, 1995). Yapılan çalışmalar göstermiştir ki, gündelik sıkıntılar, ikinci kategoride stres kaynaklarıdır ve psikolojik semptomları olumsuz yaşam olaylarından daha güçlü olarak yordamaktadır (Chamberlain & Zika, 1990; Holahan & Holahan, 1987; Kanner, Coyne, Schaefer, & Lazarus, 1981). Compas, Howell, Phares, Williams, ve Ledoux (1989) gündelik sıkıntılarının stresin yaygınlaşmasında ve bireylerin bazı semptomlar geliştirmelerinde kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadırlar. Lazarus ve Folkman (1984) ile Maybery & Graham (2001) gündelik sıkıntılarının olumsuz psikolojik ve somatik rahatsızlıkların en iyi yordayıcıları olduğunu, Vollrath (2000) ise nevrozizm ve dışadönüklüğün gündelik sıkıntılar ile ilişkili olduğunu vurgulamaktadırlar. Dunkley & Blankstein (2000) sosyal, akademik ve genel sıkıntılar ile depresyon, sosyal mükemmeliyetçilik, kendini eleştirme, başa çıkma arasında anlamlı ilişkiler saptamışlardır. Weiss ve diğerleri (2002) yaptıkları çalışmada gündelik sıkıntılar ile depresyon, sürekli kaygı, durumluk kaygı, dışsallaştırma, içselleştirme; Barrett ve Heubeck (2000) akranlar, öğretmenler ve ev ile ilgili sıkıntılar ile kaygı, davranım problemleri ve başlıca yaşam olayları arasında anlamlı ilişkiler bulmuşlardır. Heubeck ve O'Sullivan (1998) ise içselleştirme ve dışsallaştırma boyutlarının her ikisini de gündelik okul sıkıntıları ile ilişkili bulmuşlardır. Sim'e (2000) göre anne baba ve arkadaşlarla ilgili gündelik sıkıntılar depresyonun; anne baba ile ilgili sıkıntılar ise anti-sosyal davranışların en iyi yordayıcısıdır. Coplan, Bowker ve Cooper (2003) anne babadan kaynaklanan gündelik sıkıntılar ile okul öncesi çocukların huyları, uyumları ve dışsallaştırma problemleri arasında anlamlı ilişkiler bulmuşlardır. Görüleceği gibi gündelik sıkıntılar birçok psikolojik kavram ve ya belirti ile ilişkilidir.

Literatürde farklı grupların gündelik sıkıntılarını ölçmeye yönelik ölçeklerin geliştirildiği gözlenmektedir (Crnic & Greenberg, 1990; Holm & Holroyd, 1992; Kanner, Coyne, Schaeffer, & Lazarus, 1981; Kohn, Lafreniere & Gurevich, 1990; Kohn & Milrose, 1993;). Ancak, bu ölçekler geliştirilirken ölçülmek istenen kavramlarla ilgili bir karmaşa yaşandığı da görülmektedir. Hahn ve Smith (1999) gündelik sıkıntılar, kronik stres kaynakları, stresli yaşam olayları kavramlarının bir biriyle karıştırıldığını belirterek bunların ölçülmesiyle ilgili sorunları vurgulamışlardır. Bu stres kaynaklarından özellikle kronik stres kaynakları ile gündelik sıkıntılar üzerinde durmuşlardır. Eckenrode'ye (1984) göre komşularla iyi olmayan ilişkiler, çocuklarla gereğince ilgilenememe, karı koca ilişkisindeki zayıflık, ailede birisinin hastalığı gibi durumlar bazı ölçeklerde kronik stres maddeleri olarak verilirken, başka bazı ölçeklerde bunlar gündelik sıkıntılar olarak değerlendirilmiştir. Bu kavramları biri birinden ayıran ise yaşanan durumun ne sıklıkla ve ne yoğunlukta yaşandığıdır. Hahn & Smith (1999)'in belirttiklerine göre, gündelik sıkıntılar daha düşük veya yüksek sıklıkla ama düşük yoğunlukta; kronik stres kaynakları ise yüksek veya düşük sıklıkla ama yüksek yoğunlukta yaşanan stres kaynaklarıdır. Aynı çalışmada, stresli yaşam olaylarının ise düşük sıklık ve yüksek yoğunlukta yaşandığı belirtilmektedir.

Farklı araştırmacıların (Holm & Holroyd, 1992, Kanner at al., 1981, Kohn, Lafreniere, & Gurevich, 1990) geliştirdikleri gündelik sıkıntılar ölçeklerinde birbirinden farklı faktörleri kullandıkları gözlenmektedir. leklerde kullanılan faktörler zaman baskısı, çalışma, para, sağlık, evre, psikolojik endişeler, aile bireyleri, aile, kişiler arası olaylar, eş veya karşı cinsten arkadaş, arkadaşlar, parasal konular, sorumluluklar, komşular, gelecek güvencesi, sosyal sorunlar, kişisel yaşam, gelişimsel değişme, akademik başarı, romantik problemler ve arkadaşlık problemleri olarak sıralanabilir. Her ölçekte bu boyutlardan bazıları bulunmaktadır. Bu ölçeklerde aile, arkadaş, okul ve akademik başarı, evre, kişiler arası ilişkiler genellikle alt ölçekler olarak kullanılmıştır.

Farklı yaş, cinsiyet, meslek, kültür ve koşullara sahip birey veya grupların yaşadıkları gündelik sıkıntılarının da farklılık göstereceği açıktır. Örneğin, Türkiye’de özellikle sekizinci sınıftan başlayarak niversiteye girinceye kadar öğrenciler oldukça zorlamalı bir süreç yaşamaktadırlar (Yıldırım ve Ergene, 2003). Sekizinci sınıf ğrencileri Anadolu Lisesi, Fen Lisesi sınavlarına; lise öğrencileri ise birinci sınıftan başlayarak, niversite giriş sınavına hazırlanmaktadır. Bu süreçte öğrencilerin okul, dershane, dersler, sınavlar, öğretmenler, akran, anne baba ve okula gidiş dönüş ile ilgili olarak gündelik sıkıntılar yaşadıkları gözlenmektedir. Bu sıkıntılardan öğrencilerin akademik, sosyal ve psikolojik yönden olumsuz etkilenecekleri düşünülebilir. Bu nedenle bu çalışmanın amacı (1) gündelik sıkıntılar kavramının önemine ilgililerin dikkatini çekmek, (2) sekizinci, dokuzuncu, onuncu ve on birinci sınıf ğrencilerinin yaşadıkları gündelik sıkıntılarını ölçmek amacıyla bir ölçek geliştirmek, (3) Türkiye’de literatürdeki bir boşluğun doldurulmasına katkı sağlamaktır.

2. Yöntem

Bu bölümde denekler, işlem yolu, lme araçları ve verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

2.1 Denekler

GS’nn geçerlik ve güvenirlik alışmaları Ankara’nın merkez ilel erinde farklı okullara devam eden öğrenciler arasından seçkisiz olarak alınan 376 kız (% 51,6) ve 353 erkek (% 48,4) olmak üzere toplam 729 ğrenci üzerinde yapılmıştır. Deneklerin % 21,5’i (n=157) sekizinci sınıf, % 21’i (n=153) dokuzuncu sınıf, % 26,5’i (n=193) onuncu sınıf, % 31’i (n=226) on birinci sınıfa devam eden öğrenciler oluşturmaktadır.

2.2 İşlem Yolu

Gündelik Sıkıntılar leği (GS)’nin geliştirilmesi amacıyla, öncelikle ilgili literatür incelenmiştir. Aynı zamanda, öğrencilerden 130 kişilik bir gruba “okul, dershane, dersler, sınavlar, öğretmenler, akran, anne baba ve okula gidiş dönüş ile ilgili olarak yaşadığımız gündelik sıkıntılar nelerdir?” sorusu sorulmuş ve yanıtlarını maddeler halinde yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yanıtları ile literatürden yararlanılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzundaki 65 madde incelenerek maddeler kategorilere ayrılmış ve böylece GS’nin 54 maddelik deneme formunun aile ile ilgili sıkıntılar (AİS), arkadaş ile ilgili sıkıntılar, (ARS), ğretim yaşamı ile ilgili sıkıntılar YS) ve geniş evre ile ilgili sıkıntılar (GS) olmak üzere dört alt ölçekten oluşabileceğine karar verilmiştir. Ölçeğin Likert tipi, beşli der ecelendirmeli (Bana tamamen uygun =5 ile bana hiç uygun değil=1) olmasına ve her alt ölçekte birer tane (toplam=4) tersine çevrilmiş (reverse) madde bulunması kararlaştırılmıştır. Deneme uygulamasından sonra bazı maddeleri düzeltilen GS, 729 kişilik bir ğrenci grubuna uygulanmış ve elde edilen veriler üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

2.3 Ölçme Araçları

GSÖ'nin benzer ölçekler geçerliğini incelemek amacıyla Beck tarafından geliştirilen ve Hisli (1988, 1989) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan Beck Depresyon Ölçeği (BDI), Spielberger tarafından geliştirilen ve Öner (1990) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan Sınav Kaygısı Envanteri (SKE) ile Yıldırım (1997) tarafından geliştirilen Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ) kullanılmıştır.

2.4 Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Öncelikle, verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile incelenmiştir (Büyüköztürk, 2003). Verilerin faktör analizi için uygun çıkması üzerine, GSÖ'nin yapı geçerliğini ve faktör yapısını incelemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi, faktörleştirme tekniği olarak da temel bileşenler analizi seçilmiştir (Kline, 1994). Analizlerde faktörlerin her bir değişken üzerindeki ortak faktör varyansı, maddelerin faktör yükleri, açıklanan varyans oranları, çizgi grafiği incelenmiş ve bir biriyle ilişkili maddelerin bir araya gelerek bir faktör oluşturması ve faktörlerin daha kolay yorumlanabilmesi amacıyla Varimax eksen döndürme tekniği seçilmiştir. Benzer ölçekler geçerliliği için Pearson korelasyon katsayısından yararlanılmıştır. Ölçeklerin güvenilirlik katsayıları için Cronbach Alpha ve madde-toplam istatistiklerine bakılmış ayrıca, test-tekrar test (rxx) tekniği kullanılmıştır. Bu işlemler tüm alt ölçekler için de yapılmıştır.

3. Bulgular Ve Yorum

Bu bölümde GSÖ ve alt ölçeklere ilişkin faktör analizi sonuçları ile ölçeklerin geçerlik ve güvenilirliklerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

3.1 Tüm GSÖ'nin Geçerliği

GSÖ'nin tümüne ilişkin yapı geçerliği faktör analizi ile incelenmiştir. Ölçekteki iki madde (43, 46) birinci faktördeki faktör yükleri ile madde-toplam korelasyonlarının düşük çıkması, ayrıca ölçeğin güvenilirliğini düşürmesi nedeniyle ölçekten çıkartılmıştır. Daha sonra, analizler 52 maddeye ilişkin veriler üzerinde yapılmıştır. GSÖ'nin tümüne ilişkin KMO katsayısı .885 ve Barlett testi anlamlı çıkmıştır. Faktörlerin her bir değişken üzerindeki ortak faktör varyansının ise .334 ile .748 arasında değiştiği görülmüştür. GSÖ'de öz değeri (eigen value) 1'den büyük olan 11 faktör, açıklanan toplam varyansın % 58.021 olduğu ve maddelerin faktör yüklerinin birinci faktörde .33 ile .71 arasında değiştiği izlenmiştir. Gerek çizgi grafiğindeki birinci faktörden sonraki hızlı düşüş, gerek ortak faktör varyansına ilişkin değerler, gerekse birinci faktördeki yük değerleri incelendiğinde GSÖ'nin çok faktörlü olduğu gibi genel bir faktöre sahip olduğu da anlaşılmaktadır. **3.2 Aile Sıkıntısı (AİS) Alt Ölçeğinin Geçerliği**

AİS alt ölçeği 14 madde içermektedir. AİS alt ölçeğine ilişkin KMO katsayısı .869 ve Barlett testi anlamlı bulunmuştur. Faktörlerin ortak varyansının .291 ile .698 arasında değiştiği görülmüştür. AİS üç faktörlüdür ve önemli çıkan faktörlerden birinci faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 32,557'sini, ikinci faktör % 11,942'sini, üçüncü faktör ise % 7,651'ini, üç faktör birlikte toplam varyansın % 52,150'sini açıklamaktadır. Maddelerin faktör yüklerinin birinci faktörde .329 ile .757 arasında değiştiği izlenmiştir. Varimax eksen döndürme tekniği sonrasında birinci faktörün altı maddeden (2, 3, 4, 6, 41, 45) ikinci faktörün beş maddeden (1, 5, 7, 8, 9), üçüncü faktörün ise üç maddeden (42, 44, 47) oluştuğu belirlenmiştir. Maddelerin içerikleri dikkate alınarak faktörlere isimler verilmiştir. Birinci faktöre "anne baba baskısı", ikinci faktöre "yüksek anne baba beklentisi", üçüncü faktöre ise "ailenin sosyo-ekonomik durumu" isimleri verilmiştir.

Tablo-1

AİS Alt Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Fak.Ortak Varyansı	Madde No	Faktör-1 Yük Değeri	Madde No	Döndürme Sonrası Yük Değeri		
					Faktör-1	Faktör-2	Faktör-3
1	,291	45	,757	2	,759		
2	,602	3	,722	3	,671		
3	,629	4	,663	6	,661		
4	,473	8	,659	45	,652		
5	,443	2	,646	4	,583		
6	,515	9	,620	41	,487		
7	,402	7	,614	9		,820	
8	,646	5	,591	8		,768	
9	,698	6	,572	5		,589	
41	,466	41	,485	1		,528	
42	,604	47	,370	7		,489	
44	,532	1	,368	42			,769
45	,604	42	,342	44			,719
47	,397	44	,329	47			,591

Açıklanan Varyant: Toplam: %52, Faktör-1: %33, Faktör-2: %12, Faktör-3: %8

Maddelerin döndürme öncesindeki birinci faktördeki yük değerlerinin yüksek olması, birinci faktörün tek başına açıkladığı varyansın yüksek (% 33) olması, çizgi graf içinde birinci faktörden sonra hızlı bir düşmenin gözlenmesi, AİS'in çok faktörlü olmasının yanı sıra genel bir faktöre de sahip olduğunu göstermektedir.

3.3 Arkadaş Sıkıntısı (ARS) Alt Ölçeğinin Geçerliliği

ARS alt ölçeği 11 madde içermektedir. Arkadaş ile ilgili sıkıntılar alt ölçeğine ilişkin KMO katsayısı .859 ve Barlett testi anlamlı bulunmuştur. Faktörlerin ortak varyansının .209 ile .617 arasında değiştiği görülmüştür. ARS, iki faktörlüdür. Önemli çıkan faktörlerden birinci faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 33,51'ini, ikinci faktör % 13,706'sını, iki faktör birlikte toplam varyansın % 47,219'unu açıklamaktadır. Maddelerin faktör yüklerinin birinci faktörde .349 ile .750 arasında değiştiği izlenmiştir. Varimax eksen döndürme tekniği sonrasında birinci faktörün yedi maddeden (11, 12, 13, 14, 15, 19, 20) ikinci faktörün dört maddeden (10, 16, 17, 18) oluştuğu belirlenmiştir. Maddeler incelendikten sonra birinci faktöre "yüzeysel arkadaşlık ilişkileri", ikinci faktöre "hoşlanılmayan arkadaş davranışları" isimleri verilmiştir.

Tablo-2

Ars Alt Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Fak.Ortak Varyansı	Madde No	Faktör-1 Yük Değeri	Madde No	Döndürme Sonrası Yük Değeri	
					Faktör-1	Faktör-2
10	,249	11	,750	13	,780	
11	,617	14	,734	11	,775	
12	,570	13	,717	14	,760	
13	,611	12	,705	12	,751	
14	,592	15	,627	15	,640	
15	,424	19	,574	19	,478	
16	,460	20	,449	20	,439	
17	,576	18	,406	18		,737
18	,551	16	,401	17		,724
19	,335	17	,526	16		,676
20	,209	10	,349	10		,491

Açıklanan Varyans: Toplam: %47, Faktör-1: %34, Faktör-2: %14

Maddelerin eksen döndürme öncesindeki birinci faktördeki yük değerlerinin yüksek olması, birinci faktörün açıkladığı varyansın yüksek (% 34) olması, çizgi grafiğinde birinci faktörden sonra hızlı bir düşmenin gözlenmesi, ARS alt ölçeğinin iki faktörlü olmasının yanı sıra genel bir faktöre de sahip olduğunu göstermektedir.

3.4 Öğretim Yaşamı Sıkıntısı (ÖYS) Alt Ölçeğinin Geçerliliği

ÖYS alt ölçeği 20 madde içermektedir. ÖYS'na ilişkin KMO katsayısı ,890 ve Barlett testi anlamlı çıkmıştır. Faktörlerin ortak varyansının ise ,377 ile ,723 arasında değiştiği görülmüştür. ÖYS dört faktörlüdür. Önemli çıkan faktörlerden birinci faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %29,769'unu, ikinci faktör % 13,246'sını, üçüncü faktör % 7,579'unu, dördüncü faktör % 5, 037'sini; dört faktör birlikte toplam varyansın %55,631'ini açıklamaktadır. Maddelerin faktör yüklerinin birinci faktörde ,347 ile ,709 arasında değiştiği izlenmiştir. Varimax eksen döndürme tekniği sonrasında birinci faktörün yedi maddeden (31, 33, 23, 39, 34, 25, 40) ikinci faktörün yedi maddeden (28, 29, 27, 26, 30, 21, 24) üçüncü faktörün dört maddeden (37, 38, 35, 32) ve dördüncü faktörün iki maddeden (22, 36) oluştuğu belirlenmiştir. Maddelerin içerikleri incelenerek birinci faktöre "öğretim yaşamından bıkkınlık", ikinci faktöre "okul ve öğretmenlere ilişkin şikayetler", üçüncü faktöre "başarı ve gelecek endişesi", dördüncü faktöre ise "zaman baskısı" isimleri verilmiştir.

Maddelerin döndürme öncesindeki birinci faktördeki yük değerleri ile birinci faktörün tek başına açıkladığı varyansın yüksek (% 30) olması, çizgi grafiğinde birinci faktörden sonra hızlı bir düşmenin gözlenmesi, ÖYS alt ölçeğinin dört faktörlü olması yanında, genel bir faktöre de sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo-3

ÖYS Alt Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Fak.Ortak Varyansı	Madde No	Faktör-1 Yük Değeri	Madde No	Döndürme Sonrası Yük Değeri			
					Faktör-1	Faktör-2	Faktör-3	Faktör-4
21	,393	33	,709	31	,790			
22	,715	34	,675	33	,776			
23	,635	39	,673	23	,723			
24	,489	23	,654	39	,692			
25	,511	40	,652	34	,679			
26	,531	31	,605	25	,677			
27	,530	38	,588	40	,664			
28	,612	24	,580	28		,775		
29	,545	25	,563	29		,731		
30	,469	32	,556	27		,720		
31	,641	35	,531	26		,696		
32	,396	21	,453	30		,669		
33	,674	28	,448	21		,531		
34	,546	27	,371	24		,518		
35	,528	29	,451	37			,822	
36	,377	26	,469	38			,814	
37	,703	30	,454	35			,661	
38	,723	37	,540	32			,521	
39	,594	22	,347	22				,785
40	,514	36	,386	36				,440

Açıklanan Varyans: Toplam: , %56, Faktör-1: %30, Faktör-2: %13, Faktör-3: %8, Faktör-4: %5

Maddelerin döndürme öncesindeki birinci faktördeki yük değerleri ile birinci faktörün tek başına açıkladığı varyansın yüksek (% 30) olması, çizgi grafiğinde birinci faktörden sonra hızlı bir düşmenin gözlenmesi, ÖYS alt ölçeğinin dört faktörlü olması yanında, genel bir faktöre de sahip olduğunu göstermektedir.

3.5 Geniş Çevre Sıkıntısı (GÇS) Alt Ölçeğinin Geçerliliği

GÇS alt ölçeği 7 madde içermektedir. GÇS alt ölçeğine ilişkin KMO katsayısı .753 ve Barlett testi anlamlı çıkmıştır. Faktörlerin ortak varyansı .450 ile .727 arasında değişmektedir. GÇS alt ölçeği iki faktörlüdür. Birinci faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 40,737'sini, ikinci faktör % 17,240'ını, iki faktör birlikte toplam varyansın % 57,978'ini açıklamaktadır. Maddelerin faktör yüklerinin birinci faktörde .414 ile .738 arasında değiştiği izlenmiştir. Varimax tekniği sonrasında birinci faktörün üç maddeden (48, 49, 53) ikinci faktörün dört maddeden (51, 54, 52, 50) oluştuğu belirlenmiştir. Maddelerin içerikleri dikkate alınarak birinci faktöre "okula gidiş-dönüş sıkıntısı", ikinci faktöre "trafik ve çevre gürültüsü" isimleri verilmiştir.

Maddelerin döndürme öncesindeki birinci faktördeki yük değerlerinin yüksek olması, birinci faktörün tek başına açıkladığı varyansın yüksek (% 41) olması, çizgi grafiğinde birinci faktörden sonra hızlı bir düşmenin gözlenmesi, GÇS alt ölçeğinin genel bir faktöre de sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo-4

GÇS Alt Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Fak.Ortak Varyansı	Madde No	Faktör-1 Yük Değeri	Madde No	Döndürme Sonrası Yük Değeri Faktör-1 Faktör-2
48	,718	52	,753	48	,845
49	,495	53	,738	53	,842
50	,549	50	,709	49	,626
51	,511	49	,688	51	,713
52	,608	48	,616	54	,669
53	,727	51	,414	52	,633
54	,450	54	,463	50	,615

Açıklanan Varyans: Toplam: %58, Faktör-1: %41, Faktör-2: %17,

3.6 GSÖ'nün Benzer Ölçekler Geçerliliği

GSÖ'nin ve alt ölçeklerinin geçerliliği "benzer ölçekler geçerliliği" yöntemi ile de incelenmiştir. GSÖ sekizinci, dokuzuncu, onuncu ve on birinci sınıf öğrencilerinden 360 kişilik bir gruba BDI, SKE ve ASDÖ ile birlikte uygulanmıştır. Ölçeklere ilişkin Pearson korelasyon katsayıları Tablo-6'da sunulmuştur.

GSÖ= Gündelik sıkıntılar ölçeği, AİS= Aile sıkıntısı ölçeği, ARS= Arkadaş sıkıntısı ölçeği, ÖYS= Öğretim Yaşamı sıkıntısı ölçeği, GÇS= geniş çevre sıkıntısı ölçeği, AD= aile desteği ölçeği, ARD= arkadaş desteği ölçeği, ÖGD= öğretmen desteği ölçeği, SKE= sınav kaygısı envanteri, BDI= Beck depresyon envanteri

**Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlı

* Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlı

Tablo-5'de görüleceği gibi, GSÖ ve alt ölçekleri ile SKE ve BDI arası nda pozitif yönde; AİD, ARD ve ÖGD arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler gözlenmektedir. Elde edilen bu korelasyonlar GSÖ ve alt ölçeklerinin geçerliğinin bir kanıtı olarak değerlendirilebilir.

Tablo-5

GSÖ ve alt ölçeklerinin BDI, SKE ve ASDÖ ile korelasyonları

	İS	RS	YS	ÇS	İD	RD	ÇD	KE	DI
İS	,00								
RS	,463**	,00							
YS	,444**	,375**	,00						
ÇS	,282**	,257**	,398	,00					
İD	,447**	,210**	,180**	,040	,00				
RD	,160**	,278**	,079*	,017	,402**	,00			
ÇD	,221**	,089*	,357**	,103**	,397**	,355**	,00		
KE	,220**	,195**	,409**	,191**	,125**	,022	,144**	,00	
DI	,433**	,359**	,388**	,256**	,302**	,187**	,233**	,437**	,00
SÖ	,758**	,663**	,856**	,80**	,299**	,165**	,342**	,373**	,497**

3.7 GSÖ'nin Güvenirligi

Önce GSÖ'nin ve alt ölçeklerin Alpha güvenilirlik katsayısı bulunmuş, daha sonra ölçeklerin güvenilirlikleri üç hafta ara ile 265 öğrenci üzerinde yapılan test tekrar test (rtt) yöntemiyle incelenmiştir. GSÖ'nin tümü için Alpha= .91, rtt= .93; AIS için Alpha= .83, rtt= .81; ARS için Alpha= .77, rtt= .81; ÖYS için Alpha= .83, rtt=.86; GÇS için Alpha= .75, rtt=.82 bulunmuştur. Elde edilen güvenilirlik katsayıları GSÖ ve alt ölçeklerinin, öğrencilerin gündelik sıkıntılarını ölçmek amacıyla güvenle kullanılabileceğini göstermektedir.

4. Sonuç, Tartışma Ve Öneriler

GSÖ, Türkiye koşullarında geliştirilmiştir. GSÖ'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ilişkin elde edilen sonuçlar, GSÖ'nin sekizinci, dokuzuncu, onuncu ve on birinci sınıf öğrencilerinin gündelik sıkıntılarını ölçmek amacıyla kullanılabileceğini göstermektedir. GSÖ'de toplam 52 madde, her alt ölçekte birer tane tersine çevrilmiş (reverse) madde bulunmaktadır. Ölçek beşli derecelendirmeli (bana tamamen uygun =5 ile bana hiç uygun değil=1) olup bireyler maddelerin başındaki parantezin içine seçtiği dereceye karşılık gelen rakamı yazarak tepkide bulunmaktadır. Düz maddeler, olduğu gibi, tersine çevrilmiş maddeler ise tersinden puanlanmaktadır. Ölçeklerin puan aralıkları şöyledir: AIS: 14-90, ARS: 11-55, ÖYS: 20-100, GÇS: 7-35, GSÖ (toplam): 52-260. Yüksek puan, bireyin daha fazla gündelik sıkıntılar yaşadığı anlamına gelmektedir.

GSÖ'yu başta psikolojik danışmanlar, psikologlar, psikiyatristler, sosyal hizmet uzmanları, özel eğitimciler, araştırmacılar ve öğretmenler bireylerin yaşadıkları gündelik sıkıntıları ölçmek ve ölçme sonuçlarına dayalı olarak bireysel görüşmeler yapmak, bireyin sıkıntılarının çözümüne katkıda bulunmak, bu sıkıntılar ile bireylerin yaşadıkları psikolojik, sosyal sorunlar arasındaki ilişkileri saptamak, bireylere sunacakları psikolojik eğitsel programların içeriğini oluşturmak gibi amaçlarla kullanabilirler. Görüleceği gibi GSÖ, farklı meslek elemanları tarafından farklı amaçlarla kullanılabilecek bir ölçektir. Ancak GSÖ'nin ilköğretimin diğer sınıflarında okuyan öğrenciler ile üniversite

öğrencileri veya yetişkin grupların gündelik sıkıntılarını ölçmek amacıyla kullanılabilmesi için, ölçeğin bu gruplar üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması gereklidir.

GSÖ'nin kapsamı öğrencilerin aile, arkadaş, öğretim yaşamı ve aile dışındaki geniş çevresi (okula gidiş dönüş, kirlilik, gürültü v.b.) ile ilgili yaşadıkları sıkıntılarıyla sınırlıdır. Bu kapsam içerisinde GSÖ'nin anne baba ilgisizliği, anne baba beklentisi, ailenin sosyal ve ekonomik durumu, yüzeysel arkadaşlık ilişkileri, hoşlanılmayan arkadaş davranışları, öğretim yaşamından bıkkınlık, öğretim yaşamına ilişkin şikayetler, başarı ve gelecek endişesi, zaman baskısı, okula gidiş -dönüş, trafik ve çevre gürültüsü gibi faktörleri ölçtüğü anlaşılmıştır. GSÖ'nin faktör yapısı başka bazı araştırmacıların (Holm and Holroyd, 1992; Kanner ve diğerleri, 1981, Kohn ve diğerleri, 1990,) geliştirdikleri gündelik sıkıntılar ölçeklerinin faktör yapısıyla benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin GSÖ kapsamı dışında kalan başka faktörlerle ilgili sıkıntılarını ölçmeye yönelik araçlar da geliştirilebilir.

Giriş kısmında da belirtildiği gibi, gündelik sıkıntılar ikinci kategoride yer alan stres vericilerdir ve gündelik sıkıntılar ile birçok psikolojik nitelik ve semptomlar arasında manidar ilişkiler bulunmaktadır. Stresin bir çok hastalığın tetikleyicisi olduğu (Yıldırım, 1991) veya gündelik sıkıntıların stres semptomlarına eşlik ettiği (Moulds, 2003) de bilinmektedir. Bu nedenle ilgili uzmanlar, öğrencilerin gündelik sıkıntılarıyla başa çıkmalarına yardım etmelerinin yanı sıra onların yaşamındaki kolaylaştırıcıları ve sosyal destek kaynaklarını güçlendirmeye yönelik psiko-eğitsel programlar hazırlayıp sunabilirler. Bu anlamda, öğrencilerin yaşadıkları gündelik sıkıntılarının aile, anne baba, öğretmenler, arkadaşlar, okul, başarısızlık ve gelecek kaygısı gibi faktörlerle ilişkili olduğu düşünülürse, okul psikolojik danışmanlarının öncelikle anne babalara, öğretmenlere ve öğrencilere yönelik çeşitli psiko-eğitsel programlar geliştirip sunmaları yararlı olabilir.

Kaynakça

- Barrett, S., ve Heubeck, B. G. (2000). Relationships between school hassles and uplifts and anxiety and conduct problems in grades 3 and 4. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21 (5), 537-554.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Veri Analizi El Kitabı*. PEGEM-A Yayınları, 3. Baskı, Ankara.
- Chamberlain, K., ve Zika, S. (1990). The minor events approach to stress: Support for the used daily hassles. *British Journal of Psychology*, 81, 469-481.
- Compas, B.E., Howell, D.C., Phares, V., Williams, R.A., ve Ledoux, N. (1989). Parent and child stress and symptoms: An integrative analysis. *Developmental Psychology*, 25, 550-559.
- Coplan, R. J., Bowker, A., ve Cooper, S. M. (2003). Parenting daily hassles, child temperament, and social adjustment in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 376-395
- Crnic, K. A., ve Greeberg, M. T. (1990). Minor parenting stresses with young children. *Child Development*, 61, 1628-1637.
- Dunkley, D. M; ve Blankstein, K. R. (2000). Self-critical perfectionism, coping, hassles, and current distress: A structural equation modeling approach. *Cognitive Therapy and Research*, 24 (6), 713-730.
- Eckenrode, J. (1984). Impact of chronic and acute stressors on daily reports of mood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 907-918.
- Hahn, S. E., ve Smith, C. S. (1999). Daily hassles and chronic stressors: conceptual and measurement issues. *Stress Medicine*, 15, 89-101.
- Heubeck, B., ve O'Sullivan, C. (1998). An exploration into the nature, frequency and impact of school hassles in the middle school years. *Australian Psychologist*, 33, 130-137.
- Hisli, N. (1988). Beck Depresyon Envanteri'nin geçerliği üzerine bir çalışma. *Psikoloji Dergisi*, 6 (22), 118-122.
- Hisli, N. (1989). Beck Depresyon Envanteri'nin üniversite öğrencileri için geçerliği güvenilirliği. *Psikoloji Dergisi*, 7 (23), 3-13.
- Holahan, C. K., ve Holahan, C. J. (1987). Life stress, hassles, and self-efficacy in aging: A replication and extension. *Journal of Applied Social Psychology*, 17, 574-592.
- Holm, J. E., ve Holroyd, K. A. (1992). The daily hassles scale (revised): Does it measure stress or symptoms? *Behav. Assess*, 14, 465-482.
- Kanner, A. D; Coyne, J. C; Schaeffer, C; ve Lazarus, R. S. (1981). Comparison of two modes of stress management: daily hassles and uplifts versus major life events. *Journal of Behaviour Medicine*, 4: 1-39.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. Routledge, New York.

- Kohn, P. M., Lafreniere, K., ve Gurevich, M. (1990). The inventory of college student's recent life experiences: a decontaminated hassles scale for a special population. *Journal of Behavioural Medicine*, 13, 619-630.
- Kohn, P. M., ve Milrose, J. A. (1993). The Inventory of high-school Student's Recent Life Experiences: a decontaminated measure of adolescent hassles. *Journal of Youth and Adolescence*, 22, 43-55.
- Lazarus, R. S. ve Folkman S. (1984). *Tress, Appraisal, and Coping*. Springer: New York.
- Lazarus, R. S. (1984). Puzzles in the study of daily hassles. *Journal of Behavioural Medicine*, 7, 375-389.
- Maybery, D.J; ve Graham, D. (2001). Hassles and Uplifts: including antepersonal events. *Stress and Health*, 17: 91-104.
- Moulds, J. D. (2003). Stress Manifestation in High School Students: An Australian Sample. *Psychology in the Schools*, 40 (4) 391-402.
- Öner, N. (1990). Sınav Kaygısı Envanteri Elkitabı. YÖRET Yayınları, No:1, İstanbul.
- Peterson, J.L; Folkman, S; ve Bakeman, R. (1996). Stress, coping, HIV Status, psychosocial resources, and depressive moodin African American gay, bisexual, and heterosexual men. *American Journal of Community Psychology*, 24, 461-487.
- Roberts, S.M. (1995). Applicability of the goodness-of-fit hypothesis to coping with daily hassles. *Psychological Reports*, 77, 943-954.
- Sim, Hee-og. (2000). Relationship of daily hassles and social support to depression and antisocial behavior among early adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 29 (6), 647-659.
- Vollrath, M. (2000). Personality and hassles among university students: A three-year Longitudinal study *European Journal of Personality*, 14: 199-215.
- Weiss, R.T.V., Rapoff, M. A., Varni, J. W., Lindsley, C. B., Olson, N. Y., Madson, K. L., ve Bernstein, B. H. (2002). Daily hassles and social support as predictors of adjustment in children with pediatric rheumatic disease. *Journal of Pediatric Psychology*, 27 (2), 155-165.
- Yıldırım, İ. (1997). Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin geliştirilmesi, güvenilirliği ve geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 81-87.
- Yıldırım, İ. (1991). Stres ve stresle başa çıkmada gevşeme tekniğinin etkililiği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 175-189.
- Yıldırım, İ., ve Ergene, T. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 224-234.

Summary

Stress is a part of life for most students in Turkey. Eight grade and high school students' lives can be characterized as stressful in several respects. The high school students are preparing university entrance and placement examination in Turkey. The eight grade students are preparing high school entrance examination. Examination preparation period is very stressful for both student groups and their parents. The present study had three purposes. The first was to develop the daily hassles scale for eight grade and high school students; second was to focus on "daily hassles" levels of parents, teachers, counselors, psychologist and social works. The last one was to fill up a gap in literature in Turkey. The Daily Hassles (DHS) is developed for Turkish population. The reliability and validity of DHS are examined on 729 students (376 female, 353 male); and 21,5 % of the students is from eight grade, 21% from ninth grade, 26,5 % from tenth grade, and 31 % from grade eleven. DHS had 52 items and four subscale (ss): (1) The Daily Hassles with Family (DHFss, 14 items), (2) The Daily Hassles with Peer (DHPss, 11 items), (3) The Daily Hassles with academic life (DHAss, 20 items), (4) The Daily Hassles with Environment (DHEss, 7 items). The data are analysed by SPSS statistic program. The structural validity of DHS and subscales are examined by principle component analysis. According to results of examine, DHFss had three factors (1.parent pressure, 2. parent involvement, 3. economic and social situational of family); DHPss had two factors (1. surface relationship, 2. unpleasant behaviours); DHAss had four factors (1. get tired of academic life, 2. complaint with teachers and school, 3. achievement and future anxiety, 4. Time pressure); DHEss had two factors (1. commute to school 2. traffic and environmental noise pollution). The correlations among DHS, DHFss, DHPss, DHAss, DHEss and Beck Depression Inventory (BDI)-Turkish Form, Test Anxiety Inventory (TAI) developed by Spielberger- Turkish Form, The Perceived Social Support Scale (PSSS) developed by Yıldırım (1997) are examined (Table-1). In addition, the reliability coefficient of DHS and subscales are examined by Cronbach Alpha and test-retest (rxx) technique. DHS: Alpha= .91, rxx= .93; DHFss: Alpha= .83, rxx= .81; DHPss: Alpha= .77, rxx= .81; DHAss: Alpha= .83, rxx=.86; DHEss: Alpha= .75, rxx=.82. Later, The Daily Hassles Scale's usage is discussed and suggestions are made.

ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE OKUL YÖNETİCİLERİNİN DEĞİŞİM VE DEMOKRATİK KATILIMLA İLGİLİ DÜŞÜNCE VE DAVRANIŞLARI

THOUGHTS AND ATTITUDES OF SCHOOL PRINCIPALS CONCERNING CHANGE AND DEMOCRATIC PARTICIPATION ACCORDING TO TEACHERS' PERCEPTIONS

Niyazi CAN*

ÖZ

Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin değişim ve demokratik katılımı ilgili temel düşüncelerini öğretmenlerin algılarına göre ortaya koymaktır. Bunun için tarama yöntemi ve anket tekniğinden yararlanılmıştır. Türkiye’de dört ilden 35 okuldaki 470 öğretmenin ankete verdikleri yanıtlar çözümlenerek araştırma verileri oluşturulmuştur. Öğretmenler, okul yöneticilerinin değişim bilincine ve inancına sahip olma ve geçmişin alışkanlıklarından sıyrılarak değişimi sağlayacak yeni alışkanlıklar kazanma düzeylerini “orta” sınırlarında algılamaktadırlar. Okul yöneticileri personelin ve yerel yöneticilerin katkı ve katılımlarına inanmakla beraber bunun gerektirdiği demokratik ve katılıma dayalı bir yönetici davranışını yeterince gösterememektedirler. Yöneticilerin ilköğretim ya da orta öğretim kademesinde bulunmalarına göre değişim düşünce ve davranışları genelde değişmemektedir. Kadın yöneticilerin değişim düşünce ve davranışları erkek yöneticilere göre daha olumlu düzeydedir. Okul yöneticilerinin değişim bilinci ve tutumuna yeterince sahip olmaları yönünde yetiştirilmeleri gerekmektedir.

Anahtar sözcükler: Değişim düşüncesi, değişim davranışı, okul yöneticisi, demokratik katılım.

ABSTRACT

The purpose of this study was to determine the basic thoughts of school principals about change and democratic participation according to teacher's perceptions. For this, review and interviewing method is used. The data were formed by analyzing the survey answers of 470 teachers working in 35 school in 4 city in Turkey. Teachers perceive that school principals' conscious and belief of change and level of acquiring new habits by leaving old ones is at the middle stage. School principals believe staff and local principals assistance and participation but near this they can't show enough democratic and participant attitudes. Thoughts and attitudes of principals about change don't differ according to primary school and secondary school level. Thoughts and attitudes of women principals about change are more positive than male principals. School principals should be trained in a way having conscious and attitudes of change.

Keywords: Thought of change, attitude of change, school principals, democratic participation.

Giriş

Örgütler çevrelerinden girdi alıp çıktılarını yine çevreye gönderen, çevrel eriyle sürekli bir şekilde iletişim ve etkileşim içerisinde olan dinamik açık sistemlerdir. Çevreye bu anlamda oldukça bağımlı olan örgütlerin dış ve iç çevresinde oluşan değişimlere karşılık gelecek örgütsel düzenlemeleri gerçekleştirmeleri, örgütlerin varlıklarını sürdürmeleri açısından bir zorunluluktur (Töremen, 2002, s. 186). Çağdaş yöneticiler, değişimin kaçınılmaz olduğunun, değişmeyen tek şeyin değişim olduğunun bilincindedirler. Örgütler şimdiye kadar evrimsel,

* Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi.

artan bir değişimi yaşamakla beraber, son yıllarda daha köklü değişimin gerekliliği ile karşı karşıya bulunmaktadır (Luthans, 1995, s. 562).

Çevremizdeki değişimler önemsiz eğilimler olmayıp büyük güçlerin ve çabaların sonuçlarıdır. Pazarların globalleşmesi, bilgi teknolojisinin ve bilgisayar ağının yayılması, hiyerarşinin bozulması, 19.yüzyılın ortalarından beri yaşanan değişimlere aittir. Bütün bunların çevresinde büyüyen, refahının temel kaynakları doğal kaynaklar ve fiziksel işgücü olmayıp, bilgi ve iletişim olan yeni bilgi çağı ekonomisidir (Luthans, 1995, s. 563). Bugün artık örgütlerde değişimin gerekliliğinden çok, örgütlerin yeterli hızda değişip değişim ettiği, sürekli değişimin nasıl sağlanabileceği, örgütlerin kendilerini nasıl "öğrenen örgüt" haline getirebilecekleri tartışılmaktadır (Şimşek, 2001, s. 297).

Değişim Kavramı

Değişim genel anlamıyla belli bir sürede herhangi bir şeyde meydana gelen farklılaşma dır. Başka bir deyişle değişim farklı bir şeyin kabul edilmesidir (Erdoğan, 2001, s. 11). Örgütlerdeki değişim de örgüt faaliyetleri ile ilgili hususlarda mevcut konumdan (durumdan) farklı bir konuma gelmek anlamını taşımaktadır (Şimşek, 2001, s. 295). İnsan toplu halde yaşayan, bilgi, teknoloji ve değerler üreten, aynı zamanda da değerler tük eden bir varlıktır. En ilkel kabul edilen ve kabile hayatı yaşayan toplumlarda bile yavaş da olsa bir değişime söz konusudur (Dikici, 1995, s.67). Değişim, bireyin iş ortamında, sosyal çevrede, kendi biyolojik ve psikolojik yapısında meydana gelen bir oluşum olarak gelecekte yılların anahtar kavramları arasında sayılmaktadır.

Sürekli yeni değişikliklerin görüleceği bir gelecekle yüzyüze bulunulmaktadır (Morgan 1989, s. 32; Ehrlich 1997, s. 87). Değişim yenilikçiliği, yenilikçilik de insanların potansiyel yaratıcılıklarının serbest bırakılmasını gerektirmektedir. Değişim günlük hayatın değişmeyen parçasını oluşturmaktadır (Morgan 1989, s. 33). Değişimin kendi yapısının değiştiği "gelecek hemen gelmek üzeredir" sloganının geçerli olduğu söylenebilir. Buna göre, "değişimi sevmeyi ya da hareket etmeye devam etmeyi öğrenmeliyiz"(Handy, 1993). Konuya dikkat çekmek açısından Ulrich (1997) değişimi vurgulayan şu soruyla araştırmasını tamamlıyor: "Devamlı değişen ve bazen belirsiz bir gelecekte rol almak ister misiniz?"

Örgütsel Değişim

Örgütsel açıdan değişim, "var olan amaçları daha etkili bir şekilde başarma veya yeni amaçlar başarmada örgüte katkıda bulunan planlı, alışılmışın dışında, önce den düşünülmüş özgün çaba" olarak ifade edilmektedir. Değişim taraftarı olmayanlar için her ne kadar değişim, kestirilemeyen bir macera gibi gözükse de değişime ayak uydurmanın tek ve etkili yolu, değişim kapasite ve kabiliyetine sahip olmaktır (Töremen, 2002, s. 186).

Örgütlerde değişimin amaçlarından biri etkinliği artırmaktır. Değişimin en önemli amacı etkinliği artırmak, yapılan işi daha etkili yaparak örgütün sağlık ve etkililik düzeyini geliştirmektir. Örgütsel değişimin konusu çevre şartlarına uygun yeni stratejilerin belirlenmesi, uygulanması ve yürütülmesi ile ilgili olup bu çabalar genel olarak geleneksel ve planlı değişim olmak üzere iki grupta incelenebilir. Geleneksel yaklaşım, örgütsel değişimi, örgütün bir veya birkaç unsuruyla ilgili olarak görür ve konuyu çevresiyle birlikte örgütün tümünü ilgilendiren bir süreç olarak inceler. Planlı değişim ise, hem teorik hem de pratik niteliğe sahiptir. Bu tür değişim uygulamalarında bir davranış bilimcisi olarak değişim uzmanı, işbirliği sağlayarak sistemin sorunlarına sağlam ve geçerli bilgileri uygulayarak çözüm getirmeye çalışır (Dinçer, 1994).

Örgütsel değişim iki şekilde gerçekleşebilir (Alıç, 1990, s.50): İnsan ögesinde ve örgütsel yapıda değişim. İnsan ögesinde değişim, yeni belirlenecek elemanlarla oluşturulacak yeni bir yönetim politikası, personel üzerinde ya da kişilerin bilgi, beceri ve tutumlarında

değişiklikleri de beraberinde getirecektir. Bu değişim süreci aynı zamanda personelin inanç ve anlayışlarında da köklü değişimi sağlayacaktır. Bu durum okul açısından bir okulun müdürünü veya müdür yardımcılarını değiştirmek gibi düşünülebilir.

Örgütsel yapıda değişim, örgütsel ilişkileri yeniden tanımlamayı ve rolleri yeniden düzenlemeyi gerektirir, örgüt yapısındaki değişimler, yerinden yönetim ya da merkezden yönetim, çalışma gruplarını azaltma ya da çoğaltma, denetim alanını genişletme ya da daraltma, karar verme yetkisini yeniden belirleme, iletişim kanallarını yeniden tanımlama gibi yöntemlerle gerçekleştirilebilir.

Değişim kişisel ve örgütsel düzeyde olmak üzere iki düzeyde ele alınabilecek özellikler gösterir. Günümüz örgütleri, kişilerin yaratıcılıklarını sonuna kadar ortaya koyabilecekleri bir yapılanma içine girmek zorundadırlar. Kişisel yaratıcılık örgütlerdeki değişimin temel faktörüdür. Bu nedenle örgüt yönetimleri, personelinin yaratıcı olabilecek değişiklik önerileri sürmelidirler (Şimşek, 2001, s. 299). Örgüt üyelerinin teşvik edilebilmeleri ve değişimi kabullenip benimsemeleri için, değişimin hem örgüte hem de kendilerine yarar sağlayacağına inanmaları gerekir. Bu inanç, bireylerin kendilerini ilgilendiren ve gelecekte onları etkilemesi beklenen kararların alınma ve uygulanmasında söz sahibi olmalarına fırsat ve olanak sağladığı oranda değişim, yüksek düzeyde gerçekleşecektir (Töremen, 2002, s. 193).

Değişim ve Okullar

Eğitim kuruluşlarımızda coşku verici değişimler ortaya çıkmaktadır (Zins and Illback, 1995). Çevresel değişimler bu değişimleri daha da hızlandırmaktadır. Çevre sistemi içindeki politik, ekonomik ve teknolojik değişimler, eğitim kurumlarını; örgütsel amaç, örgütsel yapı, insan ilişkileri, kullanılan teknoloji ve örgüt-çevre ilişkileri boyutlarında değiştirmeye zorlamaktadır (Alıç, 1990, s. 95). Eğitim örgütlerindeki değişim olgusundan özellikle eğitim çalışanları etkilenmektedir. Bu etkilenmenin ilaveten, eğitim sisteminin değişim hızı, örgüt yapıları, iletişim artışı, otomasyon ve toplumsal talep boyutlarında yoğunlaşması tahmin edilmektedir (MEB, 1990).

Okullarda olumlu sonuçlar almada örgütsel değişim önemli bir süreçtir. Örgütsel değişim okul yöneticilerinin okulun etkililiğini artırmaya yönelik girişimleri olarak ifade edilmektedir. Değişimin odaklandığı konu üzerinde farklı görüş açılarını birleştirebilme ve yeniden kavramsallaştırma yeteneği değişimin başarısında kritik bir değer taşımaktadır (Keenan, 2000). Okullarda hızlı bir şekilde adapte edilen örgütsel yeniliğe bir örnek olarak aracılık yardım programları verilebilir. Bu programlar bütün öğrencilerin akademik ve duygusal ihtiyaçlarını hiçbir kategoriye ayırmaksızın karşılamaya yönelik olan danışmanlık ve aracılığın hazırlanmasını ve uygulanmasını içeren geniş çaplı programlardır. Bu çalışmanın öğrenci ihtiyaçlarını belirlemede ve hizmet sunmada umut verici alternatif bir yöntem olduğuna inanılmaktadır (Zins ve Illback, 1995). Okul örgütlerinde benzer değişim programlarına yer verilmektedir.

Esasen bilgiye ulaşma yolları ve bilgi değişmekte, yönetim yaklaşımları, metotları ve anlayışları değişmektedir. Bilginin üretildiği, öğretildiği ve sunulduğu yerler olarak eğitim örgütleri, bilgi toplumunun vazgeçilmez kurumlarıdır. Ancak öğretim hizmetleri okullardan başka, işletmeler, gönüllü kuruluşlar ve her kesimin görevleri arasına girmiştir (Bilgen, 1996, s. 5). Öğretim hizmetlerinin herkesi ilgilendirmesi, temel işi eğitim öğretimi olan okulların ve okul yöneticilerinin yükünü ve sorumluluğunu azaltmamakta, belki rollerini değiştirmektedir.

Hoppins müdürün değişen rolleriyle ilgili yaptığı araştırmasının sonunda şu tavsiyelerde bulunmaktadır (Hoppins, 2003). Öncelikle müdürlerin kendi beklentilerini ve diğerlerinin beklentilerini karşılamada başarıları, öğrenmeye devam edebilmeye yeteneklerine bağlıdır. Dolayısıyla müdürler öğrenmeye devam etmelidirler. İkinci

tavsiyesi, müdürlerin bilgiyi diğer müdürlerle paylaşmaları ve diğer müdürlerden de bir şeyler öğrenmeleridir. Dönüşümcü, kolaylaştırıcı, ahlaki, öğretim ve yönetim liderliği rollerini yerine getirmek, aynı rolleri oynayanlarla müşterek çalışarak kolaylaştırılabilir. Eğer bilgi güç ise, o zaman denebilir ki bugünün yöneticisi daha fazla güce ulaşmada daha şanslıdır. Müdürler, kendilerine sunulan teknoloji kadar özellikle eğitim liderliği alanında çalışan yazarların çalışmalarından faydalanmalıdırlar. Son yapılan tavsiye ise müdürlerin kendilerini lider yapan özel karakteristiklerini hatırlamalarıdır. Müdürler dürüstlük ve kişisel değerlerini sürdürmelidirler. Kendilerini önce öğretmen sonra yönetici olarak görmeye devam etmelidirler.

Değişim ve Eğitimi Yöneticisi

İnsanı tanımlarken kullanılan bir sözcük olan düşünce, bilinci aracıdır, düşünmeden bilinçli olabilmek, iyi insan, iyi vatandaş olabilmek olası değildir. İnsanlar düşünce gücünü kullanarak bilgilerini çoğaltabilir ve eskiden doğru bildikleri ve alışkanlık haline getirdikleri yanlışları düzeltebilirler (Başar, 1995). Geçmişin alışkanlıkları ile geleceğin sorunlarının çözüleceğini sanmak, değişimi yok saymaktır (Dönmez, 1998). Eğitim sürecinin ve eğitim yöneticisinin bu hızlı değişim sürecine uyum sağlaması, kendisinden beklenen görevleri yerine getirmesine ve gereken yeni rolleri oynayabilmesine bağlıdır (Çelik, 1995, s. 47). Eğitim yöneticisinin yeni rollerini oynayabilmesi yerleşik alışkanlıklarını terk etmesiyle olanaklı gözükmektedir.

Eğitim yöneticisi bir eğitim lideri olarak öncelikle bir vizyon geliştirmeye ve vizyonu çevresiyle paylaşmaya çalışmalıdır (Çelik, 1995). Müdürlerin okulun ortak vizyonunu öğretmen, öğrenci, veliler ve çevre ile paylaşması fikri bir çok yazar tarafından tavsiye edilmekte (Hoppins, 2003; Sergiovanni, 1996), aynı zamanda müdürlerin de demokratik süreçleri desteklemeleri ve karar verme sürecinde diğerlerinin de katılımlarını teşvik etmeleri araştırmalar da belirtilmektedir (Hoppins, 2003; Çelik, 2000).

Bir okul ve onun hitap ettiği topluluk arasındaki ilişkinin kalitesi, büyük bir oranda o okuldaki başarı veya başarısızlığı belirlemektedir (Zins ve Illback, 1995). Katılanların sayısı artırılarak gelişmeler ortaya çıkarılabilir. Okullar dış çevredeki değişimden daha hızlı etkilenmektedirler. Okul ve çevrenin birbirlerini etkilemesi, aynı amaçlara dönük çalışması, birlik ve bütünlük özelliği göstermesi ve birindeki değişimin diğerini izlemesi beklenir (Bursalıoğlu, 2000). Ancak değişim, etkileyeceği grubun ihtiyaç ve inançlarıyla uyummalı, etkilenecek kişiler değişime ilgi duymalıdır. Değişim empoze ile değil katılımı gerçekleştirilmeli, katılım değişimin etkileyeceği her düzeyde olmalıdır (Erdoğan, 2001). Halkın kendi inisiyatifinin yoğun olduğu değişim girişimlerinin daha etkili ve hızlı olduğu söylenebilir. Bu bağlamda yerinden yönetimde toplumun önder ve girişken kişilerinden eğitimin geliştirilmesi yönünde yararlanılabilir (Çınkır, 2002).

Problem ve Yöntem

Hedefi insan davranışlarını olumlu yönde değiştirmek olan okullar da değişim sürecinden etkilenmektedirler. Okul yöneticisinin değişim bilinci ve inancına sahip olarak geçmişin alışkanlıklarından sıyrılmaya çalışması ve etkili yönetsel ve öğretimsel alışkanlıklar kazanması gerekir. Okul yöneticisinin "okulumu daha iyi nasıl yönetebilirim?" sorusunu sürekli kendisine sorarak, demokratik katılımı sağlayarak, aldığı uygun cevaplara göre okulunda yeni davranışlar geliştirmesi ve okulunu yönetmesi beklenir. Okulun en stratejik bölümünün sınıf olması, sınıfın yöneticisi olarak öğretmenin, okul yöneticisinin değişim ve demokratik katılımı ilgili düşünce ve davranışlarıyla ilgili algılamalarının bilinmesi önem taşımaktadır. Bunun için bu araştırmaya özgü şu şekilde bir problem cümlesi belirlenmiştir: Okul yöneticilerinin

değişim ve demokratik katılımı ilgili düşünce ve davranışlarını öğretmenler nasıl algılamaktadırlar?

Geliştirilen problem, anket maddelerindeki sorular sınırlılığında araştırılmıştır. Çalışma evreni olarak Kahramanmaraş, Kayseri, Sivas ve Nevşehir illeri ilköğretim ve orta öğretim okulları seçilmiştir. Bu illerin Türkiye ortalamalarını yansıttığına da inanılmaktadır. İllerin merkez ve taşra ilçelerinden birer okul seçilmiştir. Bu okulların öğretmenleri çalışma grubunu oluşturmuştur. 25 İlçeden 35 okulda görev yapan 600 öğretmene anketler elden ya da postayla ulaştırılmış, dönen 470 anket değerlendirilmiştir.

Aracın güvenilirliği için Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı uygulamasına gidilmiştir (Alpha=.88). Anket maddelerine (11 maddeye) katılım düzeylerinin puan sınırları, beş seçenekli olarak şu şekilde saptanmıştır; hiç; 4.20-5.00, az; 3.40-4.19, orta; 2.60-3.39, çok katılıyorum; 1.80-2.59, pekçok; 1.00-1.79.

Anket formuyla sağlanan veriler SPSS istatistik paket programına işlenmiştir. Gerekli kodlama işlemlerinin ardından her bir maddeye katılım düzeylerinin aritmetik ortalamaları, sd ve t değerler alınmış ve anlamlılık düzeyi olarak .05 kabul edilmiştir. Aritmetik ortalamaların alınması yanında, yöneticinin ilköğretim ve orta öğretim kademesinde bulunmasına ya da cinsiyetine göre, öğretmen algılamalarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek üzere t testi uygulanmıştır. Literatür taraması ve anket verilerine dayanarak bulgu, tartışma ile sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Bulgu Yorum Ve Öneriler

Çalışma grubunu oluşturan deneklerin yaklaşık üçte birinin orta öğretim, diğerlerinin ilköğretim okullarında öğretmenlik yaptığı; yine öğretmenlerin üçte birine yakınının bayanlardan oluştuğu anlaşılmaktadır. Çalışma grubuna giren öğretmenlerin dağılımını gösteren sayısal değerler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubuna Giren Öğretmenlerin Dağılımı

Öğretim Kademesi/Cinsiyet	Frekans	%	Her şeyin sürekli değiştiği, yeni yöntem ve teknolojilerle yüzyüze bulunduğu bir zaman diliminde, önemli derecede etkileme güçleri bulunan yöneticilerin bu gerçeğin bilincinde ve inancında olmaları beklenir. Anket tekniği ile görüşleri alınan öğretmenler (Tablo-2) birinci maddeyle ilgili olarak, okul yöneticilerinin değişim bilincine ve
İlköğretim	325	69	
Orta Öğretim	145	31	
Toplam	470	100	
Bayan	126	27	
Erkek	344	73	
Toplam	470	100	

ve inancına "orta" derecede ($X=2.86$) sahip olduklarını belirtmişlerdir. Buradan, okul yöneticilerinin istenen yeterlilik düzeyinde değişim bilincine ve inancına sahip olmadıkları söylenebilir. Oysa okullarda değişimin başarısı, bu süreçte rol alan okul yöneticisi, öğretmen ve öğrencilerin değişime inanmalarıyla doğrudan ilişkilidir (Töremen 2002, s. 185). Bunun sağlanmasında yöneticinin değişim süreçleri ve engelleri konusunda yetişmiş olması önemli bir etkidir. Değişimi başlatacak ve gerçekleştirecek kişinin bu konularda iyi yetiştirilmesi son derece önemlidir (Keenan, 2000).

İnsanlar düşünce gücünü kullanarak yanlış alışkanlıklarını sırtında taşıma ve sürekli yanlışlarla iç içe olma sıkıntısından ve bunların zararlarından kurtulabilirler (Başar, 1995). Bu araştırmanın "Geçmişin alışkanlıklarından sıyrılmaya, değişimi sağlayacak yeni alışkanlıklar kazanmaya çalışmaktadır" maddesi (2) "orta" düzeyde algılanmıştır ($X=2.63$). Bu sayısal değer olumsuz

olmamakla beraber eğitim sisteminin merkeziyetçi özellikler göstermesi, önemli yetkilerin merkezde toplanması, yöneticileri yetiştirerek atama sürecinin yeni başlamış olması, yöneticilerin değişim bilinçleri ve alışkanlıklarıyla ilgili daha olumlu değerlendirmelerin ortaya çıkmasını engellemiştir. Bu verilere dayanarak okul yöneticilerinin değişim bilinci, inancı ve alışkanlıklarının yüksek yeterlilikte olmadığı söylenebilir. Oysa eğitim yöneticisinin değişim sürecine uyum sağlaması, kendisinden beklenen görevleri yerine getirmesine ve gereken yeni rolleri oynayabilmesine bağlıdır (Çelik, 1995, s. 47). Yöneticinin geçmişin alışkanlıkları ile geleceğin sorunlarının çözülemeyeceği bilmesi (Dönmez, 1998) gerekmektedir.

Sürekli arayış içinde bulunma ve daha iyisini arama etkili bir yöneticinin özelliklerindedir. Bu davranışın somut örneğini yöneticilerin "okulumu daha iyi nasıl yönetebilirim" sorusunu sürekli kendisine ve çevresine sormaları oluşturabilir. 3. maddede ifade edilen yöneticilerin bu davranış, öğretmenler tarafından "orta" sınırlarında ($X=3.21$) algılanmıştır. Bu veri de bu tür davranışların işlevsel düzeyde olmadığını, yöneticilerin sürekli daha iyisini arama düşünce ve davranışlarının geliştirilmesinin gerekliliğini göstermektedir. Sürekli yeni değişikliklerin görüleceği bir çağda (Morgan 1989, s. 32; Ehrlich 1997, s. 87) okul yöneticilerinin de sürekli daha iyi bir yönetimin arayışı içerisinde bulunması gerekir. Aynı şekilde, "insanı merkeze alarak, personelin yetenek, beklenti ve gereksinimlerini karşılamaya çalışmaktadır" şeklindeki 4. maddeye de benzer düzeylerde ($X=3.11$) bir katılım gerçekleşmiştir. Buradan, okul yöneticilerinin insan kaynakları yönetiminin gereği olan davranışları, klasik personel yönetimi anlayışı ile sürdürmekte oldukları olduğu söylenebilir. İnsan kaynakları yönetimi uzmanlığı, çalışanların önemsenmesini, onların yetenek, beklenti ve gereksinimlerinin dikkate alınmasını gerektirmektedir (Lobel, 1997; Losey, 1997; Morgan, 1989). Çalışanların beklenti, ihtiyaç ve amaçlarıyla ilgilenmek, bunları belirlemek, insan kaynakları yöneticisine, çalışanları motive edecek politika ve programlar geliştirmesinde yararlı görüşler kazandırmakta ve sonuçta örgütün verimliliği yükselmektedir (Palmer and Winters 1993, s. 14).

Tablo 2:

Okul Yöneticilerinin Değişim ve Demokratik Katılımla İlgili Düşünce ve Davranışları Hakkında Öğretmen Algıları

MADDE NO	X	ÖĞRETİM KADEMESİNE GÖRE				t Testi	CİNSİYETE GÖRE				t Testi
		X		Sd.			X		Sd.		
		İlk. Öğr. Yön.	Ort. Öğr. Yön.	İlk Öğr. Yön.	Ort Öğr. Yön.		Erk.	Byn	Erk.	Byn	
1	2.86	2.83	2.93	1.09	1.20	-.88	2.96	2.83	1.12	1.13	1.07
2	2.63	2.66	2.55	1.01	1.03	1.11	2.33	2.73	.84	1.05	-3.76*
3	3.21	3.32	2.94	1.52	1.52	2.50*	3.19	3.22	1.64	1.49	-.19
4	3.11	2.98	3.38	1.25	1.47	-3.02*	2.38	3.38	1.27	1.25	-7.56*
5	2.84	2.91	2.68	1.25	1.15	1.92	2.53	2.95	1.27	1.19	-3.32*
6	2.80	2.84	2.65	1.10	1.23	2.00*	2.33	2.97	.95	1.16	-5.46*
7	2.80	2.58	3.30	1.22	1.25	-5.81*	2.46	2.92	1.40	1.20	-3.52*
8	2.28	2.28	2.28	1.02	1.93	-.09	1.85	2.44	.65	1.05	-5.83*
9	2.52	2.56	2.44	1.23	1.29	.92	2.25	2.63	1.07	1.30	-2.84*
10	3.65	3.76	3.42	1.50	1.44	2.34*	3.27	3.80	1.70	1.38	-3.44*
11	3.90	3.97	3.75	3.12	4.54	.61	3.11	4.20	1.80	4.05	-2.89*

*P< 0.05

Okulların amaçlarını gözden geçirmeleri, geleceğin özgür ve çok yanlı düşünebilen bireylerini yetiştirmenin sorumluluklarını taşımaları önem taşımaktadır (Açıkalın, 1995).

Okul yöneticisinin "okulun, özgür ve çok yönlü düşünebilen, sağlıklı, girişimci ve vizyon sahibi, geleceğin bireylerini yetiştirme amacını benimsemiş" düzeyi (madde 5) öğretmenlerce "orta" sınırlarında değerlendirilmiştir ($X=2.84$). Bu değer "çok" sınırına yaklaşması gelecek zamanlarda olumlu gelişmeler yaşanabileceği izlenimini vermektedir. Yine de yöneticilerin böyle bir vizyona sahip olmalarında bazı yetersizlikler yaşadıkları, okulların geleneksel yapılarının sürdürülmesi olmasına dayanarak söylenebilir. Kimi zaman farklı düşünceleri dinlemek bile istemeyen yönetici ve eğitimli kişilerle karşılaşılması, bir makama başvurma cesaretini gösteremeyen bireylere rastlanması bu bulguyla paralellik göstermektedir.

"Öğretmenlere, etkili sınıf yönetimini gerçekleştirmelerinde kılavuzluk yapmakta" (madde 6; $X=2.80$) yargısıyla ilgili yöneticilerin davranışlarının "orta" sınırlarında algılanması, yöneticinin öğretmenlere etkili rehberlik davranışlarını ortaya koyamadığını göstermektedir. Okulun formal bürokratik yapısının öne çıkarılmasının hem güven atmosferini hem de etkili rehberliği olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Oysa okul yöneticileri güvenen-güvenilen kişilik yapılarıyla okulun iklimini ve ilişkilerini olumlulaştırmaktadırlar. Yöneticinin mesleğindeki yetkinliği, güvenilirliğini ve rehberlikteki etkililiğini arttırmaktadır. Araştırmalara göre, okul müdürü, öğretmenin öğretim kalitesini, öğrenci başarı düzeyini ve verimlilik derecesini etkileyen en önemli bir faktördür (Chell, 1991). Aynı zamanda bir öğretim lideri olarak okul müdürünün iyi bir danışman, arabulucu, akıl hocası, girişimci ve denge unsuru olması da gerekir (Cherniss, 2002). Öğretmenlere sınıf yönetiminde rehberlik etme düzeyinin "orta" sınırlarında algılanması, yöneticinin kendini geliştirerek daha etkin bir rehberlik yapmasının gerekliliğini göstermektedir.

Çağdaş okul yöneticilerinin ve diğer okul çalışanlarının mesleki-sivil örgütleri desteklemeleri beklenmektedir. Bununla ilgili 7. maddeye katılımın "orta" sınırlarında ($X=2.80$) çıkması, okul yöneticilerinin mesleki-sivil örgütlenmeyle ilgili bazı endişelerinin olabileceğini göstermektedir. Bu endişelerin kaynağında, örgütlenmenin önemine yeterince inanmama, yetişme sorunu veya üst yönetimin örgütlenme etkinliklerini yeterince desteklememesi gibi nedenlerin bulunduğu söylenebilir. Toplumun genelinde oluşacak iyimser hava, sendikal etkinliklerle ilgili yasaların gelişmiş ülkelerin standartlarına çıkarılması ve sendikal etkinliklerin olumlu sonuçlarının personele yansıtılmasıyla bu tür endişelerin azalacağı, hem yöneticilerin hem de diğer eğitim çalışanlarının sivil örgütlenmeye inanç ve desteklerinin artabileceği düşünülmektedir.

Çalışanlar, örgütsel dayanışma içine girdikleri ve bu yolla güçlerini biraraya getirdikleri takdirde, demokrasi için de çarpıcı ve olumsuz etkileri ortadan kaldıracak, ya da en azından bunları dengeleyecek doğrultuda bir güç oluşturabilmektedirler (Sezen, 1993). Demokrasinin tüm kurum ve kurallarıyla yerleşebilmesi ve etkinliğini sağlayabilmesi; sivil örgütler ve sendikalar gibi baskı gruplarının rahatlıkla örgütlenebilmelerine, bireylerin düşüncelerini özgürce çeşitli yollarla ifade edebilmelerine bağlıdır (Şahin, 1994). Okul yöneticisinin, değişimin etkenlerinden biri olarak çalışanların kendilerini özgürce ifade edebilmelerine uygun ortamı sunması gerekir.

Yöneticilerin "yerel yönetimlerin, eğitim hizmet ve yönetimlerine katkı ve katılımlarının önemine inanma" (madde 8, $X=2.28$) ve "öğretmen ve diğer çalışanların seçime alınmasına, sözleşmeli çalıştırılmalarına katılma" (madde 9; $X=2.52$) davranışları yeterli (çok) sınırlarında kabul edilmiştir. Bu veriler, okul yöneticilerinin zaten yerel makamlarla işbirliği içinde bulduklarını, bunun daha da geliştirilmesinden yana olduklarını gösteren olumlu değerler olarak değerlendirilmiştir. Aynı derecede olmasa da artık okul çalışanlarının (öğretmen ve yöneticiler) atamalarının yerel düzeylerde

yapılması görüşünün paylaşılma da anlaşılmaktadır. Örgütsel değişimde halkın katılımlarının yoğun olduğu değişim girişimlerinin daha etkili ve hızlı gerçekleştiği görülmektedir. Aynı zamanda okullar, dış çevredeki değişime daha hızlı yanıt verebilmektedir (Fullan, 1991). Bu çerçevede, yerinden yönetimde toplumun önder ve girişken kişilerinden, eğitimin geliştirilmesi yönünde yararlanılabilir (Çınkır, 2002).

Yukarıda verilen maddelerle ilgili verilere göre, yerel yönetimlerin katkı ve katılımlarına inanıldığı görülmektedir. Ancak okul yöneticilerinin 10. maddede "çevre-okul işbirliği için, çevredeki kurum ve kuruluşların katkı ve katılımlarını sağlama" ($X=3.65$) ve 11. maddede "okulda fonksiyonel katılımla (öğretmen, öğrenci veli), demokratik ve özgür bir yönetim sergileme" ($X=3.90$) davranışlarının yetersiz "az" algılandığı anlaşılmaktadır. İlk bakışta bu verilerin önceki verilerle çeliştiği görülebilir. Ancak bu verilere dayanarak, okul yöneticilerinin yerel yöneticilerin katkı ve katılımlarına inandıkları buna paralel, gereken etkili bir yönetici davranışını gösteremedikleri söylenebilir. Bir okul ve onun hitap ettiği topluluk arasındaki ilişkinin kalitesi, büyük bir oranda o okuldaki başarı veya başarısızlığı belirlemektedir (Zins ve Illback, 1995). Müdürlerin okulun ortak vizyonunu öğretmen, öğrenci, veliler ve çevre ile paylaşması fikri bir çok yazar tarafından da önerilmekte (Hoppins, 2003; Sergiovanni, 1996), aynı zamanda müdürlerin demokratik süreçleri desteklemeleri ve karar verme sürecinde diğerlerinin de katılımlarını teşvik etmeleri araştırmalar da belirtilmektedir (Hoppins, 2003; Çelik, 2000). Ancak bu araştırmanın verilerine göre, yöneticilerin yerel yönetim makamları olarak valilik, kaymakamlık, belediye ve muhtarlıkların katkı ve katılımlarına inanmakla beraber, okul-sanayi-çevre işbirliğini yeterince gerçekleştiremedikleri düşünülmektedir. Bu verilerden hemen anlaşılacağı üzere, okul yöneticileri formal-resmi makamlarla zaten zorunlu ilişkiler içerisinde bulunmakta, sivil yerel makamlarla ilişkiler ve işbirliği informal ve isteğe bağlı düzeyde kalmaktadır. Aynı şekilde yöneticilerin okul da öğretmen, öğrenci ve velilerin işlevsel katılımına, demokratik ve özgür bir yönetime inandıkları ancak aynı oranda ve işlevsellikte bunun gereklerini davranış olarak gerçekleştiremedikleri düşünülmektedir.

Yönetim Kademesi ve Cinsiyete Göre Yönetici Davranışları

Yöneticilerin ilköğretim ya da orta öğretim kademesinde bulunmalarına göre değişim düşünce ve davranışlarının genelde değişmediği, 5 maddede öğretmen algılamalarında anlamlı ilişkiler görüldüğü, bu maddelerde sınırlı da olsa farklılıklar yaşandığı anlaşılmaktadır. 4 ve 7. maddelerde ilköğretim okulu yöneticilerinin; okul çalışanlarını merkeze alarak onların beklenti ve gereksinimlerini önemseme ve mesleki örgütlenmenin önemine inanarak destekleme davranışları, orta öğretim kademesinde çalışan yöneticilere göre daha olumlu algılanmaktadır. 3. 6. ve 10. maddelerde orta öğretim yöneticilerinin "okulumu daha iyi nasıl yönetebilirim" sorusunu kendilerine sormada, öğretmenlere etkili bir sınıf yönetimi için rehberlik yapmada ve okul-çevre işbirliğini gerçekleştirmede ilköğretim okulu yöneticilerine göre daha olumlu davranışlar sergiledikleri algılanmaktadır.

Yöneticilerin cinsiyete göre 1. ve 3. maddeler hariç diğer maddelerde yer alan düşünce ve davranışlarla ilgili farklılıklar olduğu, bu maddelerde kadın yöneticilerin değişim düşünce ve davranışlarının erkek yöneticilere göre daha olumlu algılandığı görülmektedir. Bu verilerden, kadın yöneticilerin çalışan personel ve öğrenci merkezli yönetimi daha çok önemsedikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlere rehberlik yapmada, yerel yönetimlerle işbirliğinde daha etkili oldukları, katılıma dayalı demokratik yönetimi gerçekleştirmede daha başarılı oldukları ve eğitim çalışanlarının yerel düzeyde belirlenmesine daha çok inandıkları söylenebilir. Nitekim Strachan (1999), kadın yöneticilerin sahip oldukları güçlerini örgüt çalışanları lehine kullandıklarına dikkat

çekmektedir. Erkek müdürler, özellikle de orta kademedeki görev yapanlar, mesleklerinin gerektirdiği (ılımlı, insancıl, işbirlikçi) niteliklerin kadınsı özellikleri çağrıştırdığını düşünerek, yöneticiliğin bu yönlerini kabullenmede zorlanmaktadırlar (Gray, 1989 s. 42). Okul etkinlik literatüründe kabul gören yeni yöneticilik anlayışı verimlilik, sorumluluk, hevesli olmak, mücadelelilik ve rekabet gibi bazı nitelikler vaat etmektedir (Evetts,1990, s. 183, Reay and Ball, 2000 alıntısı). Diğer çalışma alanlarında olduğu gibi, kadınların getirildikleri yöneticilik görevlerini de başarıyla sürdürdükleri görülmektedir. Hatta bu araştırmanın verileri özellikle değişim düşünce ve davranışlarıyla ilgili kadın yöneticiler hakkında daha olumlu algılamalar ortaya koymaktadır.

Sonuçlar

Görüşleri alınan öğretmenler, okul yöneticilerinin değişim bilincine ve inancına sahip olma, geçmişin alışkanlıklarından sıyrılarak değişimi sağlayacak yeni alışkanlıklar kazanma ve değişimi başlatılabilir düzeylerini "orta" sınırlarında belirtmişlerdir. Çalışan "insan" ı merkeze alarak sürekli arayış içinde bulunma ve daha iyisini arama "okulumu daha iyi nasıl yönetebilirim" sorusunu kendisine sorma davranışlarının "orta" sınırlarında algılanması bu tür yönetsel özelliklerin işlevsel düzeyde olmadığını göstermektedir.

Okul yöneticileri, okulların amaçlarını gözden geçirme, geleceğin özgür ve çok yönlü düşünebilen bireylerini yetiştirme vizyonu na sahip olma istekliliğinde bulunmuşlardır. Ancak öğretmenlere göre yöneticiler, etkili sınıf yönetimini gerçekleştirmelerinde öğretmenlere kılavuzluk yapma davranışlarını çok yeterli düzeyde gösterememektedirler. Okul yöneticilerinin mesleki-sivil örgütlenmeyle ilgili bazı tereddütleri bulunmaktadır. Bu tereddütlerin kaynağında, örgütlenmenin önemine yeterince inanmama, yetişme sorunu veya üst yönetimin yeterince desteklememesi gibi nedenler bulunmaktadır.

Okul yöneticileri yerel yöneticilerin katkı ve katılımlarına inanmakla beraber bunun gerektirdiği etkili, demokratik ve katılıma dayalı bir yönetici davranışını yeterince ortaya koyamamaktadırlar. Yine yöneticilerin, yerel yönetim makamları olarak valilik, kaymakamlık, belediye ve muhtarlıkların katkı ve katılımlarına inandıkları ancak, okul-sanayi-çevre işbirliğini yeterince gerçekleştiremedikleri anlaşılmaktadır.

Yöneticilerin ilköğretim ya da orta öğretim kademesinde bulunmalarına göre değişim düşünce ve davranışları genelde değişmemekte; ilköğretim okulu yöneticilerinin okul çalışanlarının beklenti ve gereksinimlerini önemseme ve mesleki örgütlenmenin önemine inanarak destekleme davranışları, orta öğretim kademesinde çalışan yöneticilere göre daha olumlu düzeydedir. Orta öğretim okulu yöneticileri ise, "okulumu daha iyi nasıl yönetebilirim" sorusunu kendilerine sormada, öğretmenlere etkili bir sınıf yönetimi için rehberlik yapmada ve okul-çevre işbirliğini gerçekleştirmede ilköğretim okulu yöneticilerine göre daha olumlu davranışlar sergilemektedirler.

Cinsiyet değişkenine göre yöneticilerin değişim düşünce ve davranışlarında anlamlı ilişkiler bulunmuş, bu maddelerde kadın yöneticilerin değişim düşünce ve davranışları erkek yöneticilere göre daha olumlu algılanmıştır. Buna göre, kadın yöneticiler geçmişin alışkanlıklarından daha çok sıyrılmaya çalışmakta ve çalışan personel ve öğrenci merkezli yönetimi daha çok önemsemektedirler. Öğretmenlere etkili sınıf yönetiminde rehberlik yapma, teknolojiyi kullanma ve yerel yönetimlerle işbirliğinde kadın yöneticilerin daha etkili oldukları, katılıma dayalı demokratik yönetimi gerçekleştirmeye ve eğitim çalışanlarının yerel düzeyde belirlenmesine daha çok inandıkları ortaya çıkmıştır.

Öneriler

Yöneticilerden, okullarında toplumsal değişimin başlatılması yönünde daha etkili yöneticilik ve liderlik davranışları beklenmektedir. Okul yöneticilerinin değişim olgusu, süreçleri ve engelleri konularında, değişim bilinci ve inancına yeterince sahip olmaları yönünde yetiştirilmeleri gerekmektedir.

Okullarda "insan" ı merkeze alan, personelin yetenek, beklenti ve gereksinimlerini karşılamaya çalışan insan kaynakları yönetimi uzmanlığı anlayışı yerleştirilmelidir. Okul-çevre işbirliği ile karşılıklı katkı ve katılımlar sağlanmalı; etkili, demokratik, öğretmen, öğrenci ve velinin işlevsel katılımına dayalı bir okul yönetimi modeline geçilmeli, bunun düşünsel, ekonomik ve yasal önlemleri alınmalıdır.

Sendikal etkinliklerle ilgili yasaların gelişmiş ülkelerin standartlarına çıkarılması ve sendikal etkinliklerin olumlu sonuçlarının personele yansıtılması sağlanarak yöneticilerin sendikalarla ilgili endişeleri giderilmelidir. Hem yöneticilerin hem de diğer eğitim çalışanlarının sivil örgütlenmeye inanç ve desteklerinin artırılması yönünde önlemler alınmalıdır. Değişim sürecinin objektif performans değerlendirme ve ödeme sistemi ile diğer destek sistemlerle birlikte işletilmesinin gerekliliği de göz önünde bulundurulmalıdır.

Kaynakça

- Açıkalın, A. (1995). 2020 Yılında Benim Okulum, *Eğitim Yönetimi*, 1 (1); 7-21.
- Aliç, M. (1990). *Genel Liselerde Örgütsel Değişime İhtiyacı*. Eskişehir :A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları No.15.
- Başar, H. (1995). Alışkanlıklarımızı Sırtımızda Taşıyor muyuz?, *Eğitim Yönetimi*, 1(1), 42-43.
- Bilgen, N. (1996). "21.Yüzyılda Eğitim ve Öğretmen". Sempozyum 96, Modern Öğretmen Yetiştirmede Gelişme ve İlerlemeler. (30 Eylül-4 Ekim 1996); 1-7.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Eğitimde Yönetimi Anlamak Sistemi Çözümlemek*. Ankara: Pegem yayıncılık.
- Chell, J. (1991). "Introducing Principals to the Role of Instructional Leadership " SSTA Research Centre Report, USA.
- Cherniss, C. (2002). Liderler İçin Sosyal ve Duygusal Öğrenme, (Çev.Cihan Gülten), *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156; 1-4.
- Çelik, V. (2000). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Çinkır, Ş. (2002). Eğitim Yönetiminde Yerleşmenin Üstünlükleri ve Sakıncaları, *Eğitim Araştırmaları*, 2(8); 101-110.
- Dikici, A. (1995). Türkiye'de Toplumsal Değişme ve Eğitim, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1-2).
- _____ (1995). Eğitim Yöneticisinin Vizyonu ve Misyonu, *Eğitim Yönetimi*, 1(1), 47-52.
- Diñer, Ö. (1994). *İş Dünyasındaki Değişmeler ve İşletmelerde Stratejik Yönetim, Stratejik Yönetim ve Liderlik*. İstanbul:İz Yayıncılık, 97.
- Dönmez, B. (1998). Sosyo-Teknik Sistem Modeli Açısından Türkiye'nin Eğitim Yönetiminde Değişme Çabaları ve Yöneticinin Konumu, *Eğitim Yönetimi*, 4(1)6, 503-512.
- Ehrlich, C. J. (1997). Human Resource Management: A Changing Script For A Changing World. *Human Resource Management*, 36(1), 85-89.
- Erdoğan, İ. (2001). *Eğitimde Değişim Yönetimi*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Evetts, J. (1990). *Women in Primary Teaching: Career Contexts and Strategies*. London: Unwin Hyman.
- Gray, H. L. (1989). *Gender Considerations in School Management: Masculine and Feminine Leadership Styles*. *Human Resource Management in Education*, USA Bristol: Open University Press Milton Keynes, Philadelphia in Association With The Open University.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Handy, C. (1993). *Understanding Organisations*, 4th ed., Harmondsworth: Harmondsworth Penguin Books.
- Hoppins, R. (2003). "The Changing Roles of the School Principal". Med. Program Synthesis, <http://www.telusplanet.net/public/shoppins/synthesis.html>
- Keenan, C. T. (2000). "Differences in Groupings of Students' Academic Achievement, Attendance and Attitude. As They Move From A Tradational to a Modified 4+4 Block Schdule." West Virginia: Dissertation, Morgantown. <http://www.leed.soe.ecu.edu/>
- Lobel, S. A. (1997). In Praise of The "Soft" Stuff: A Vision for Human Resource Leadership, *Human Resource Management*, 36(1), 135-139.
- Losey, M. R. (1997). SPHR "The Future Hr Professional: Competency Buttressed By Advocacy And ethics". *Human Resource Management*, 36(1), 147-150.
- Luthans, F. (1995). *Organizational Behavior*, New York:McGraw-Hill,Inc., 7th Edition, International Edition.
- MEB (1990). Enformasyon Toplumu ve Eğitim Sistemlerine Etkinlikleri. *Milli Eğitim Bakanlığı, Yurtdışı Eğitimi ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü Ankara*.

- Morgan, G. (1989). *Empowering Human Resources. Human Resource Management in Education*. Bristol: Open University Press 12 Cofferridge Close Stony Stratford Milton Keynes MK11 1BY: 32-37.
- Palmer, M. ve Winters, K. T. (1993). *İnsan Kaynakları*. (Çev.Doğan Şahiner). İstanbul:American Management Association/Rota Yayın Yapım Tanıtım.
- Reay, D., & Ball, S. J. (2000). Essentials of Female Management Women's Ways of Working in The Education Market Place?. *Educational Management&Administratio*, 28(2), 145-159.
- Sezen, N. (1993). *Memurların Sendikalaşma Gereği*. Ankara:Hizmet-İş Eğitim Yayınları.
- Sergiovanni, T.J. (1996). *Leadership for The Schoolhouse: How is it different? Why is it Important?* San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Strachan, J. (1999). Feminist Educational Leadership. *Gender&Education*, 11(3).
- Şahin, T. (1994). Türkiye'de Siyasi Katılım ve Baskı Grupları. *Kamu Çalışanları Dergisi*, 43.
- Şimşek, M. Ş. (2001). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış*, Ankara: Nobel Kitabevi.
- Töremen, F. (2002). Eğitim Örgütlerinde Değişimin Engel ve Nedenleri, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1); 185-200.
- Ulrich, D. (1997). Hr of The Future: Conclusions and Observations, *Human Resource Management*, 36(1), 175-179.
- Zins, J. E. ve Illback, R. J. (1995). Consulting to Facilitate Planned Organizational Change in Schools, *Journal of Educational and Psychological Consultation*,6(3), 237-245.

Summary

Change has become one of the permanent features of our lives. People are running to a future where they will experience the above-mentioned density of change. Thinking of solving the awaiting problems with the help of old habits means ignoring the change. The adaptation of educational principals and the process of education to the change depend on the fulfillment of these duties that have been accepted and on the required roles to be acted by them. A principal is expected to administer the school by continuously asking himself to the question 'How can I administer my school better?' and by answering it and thus, to develop new behaviors for his school. Knowledge on the thoughts and the attitudes of the principal concerning change will contribute a lot to examine the change and the development profile of the school.

The purpose of this study was to determine the basic thoughts of school principals about change and democratic participation according to teacher's perceptions. Data were obtained through surveying 470 teachers working in 35 schools in four cities in Turkey.

Teachers perceive that school principals' conscious and belief of change and level of acquiring new habits by leaving old ones is at the middle stage. Perceiving, looking for better while taking "working people" in the centre and administering school with asking "how can I administer my school better" in the "middle" level shows that, this kind of ideas and behaviors aren't in the functional level. School principals are desirous for inspecting the aims of the school and having vision of educating person who thinks free and multidimensional. But principals aren't sufficient in guiding the teachers for effective classroom management and supporting civil-professional organization. Although school principals believe in the staff's and local principals' assistance and participation, they can't show enough democratic and participative attitudes.

Thoughts and attitudes of principals about change don't differ according to primary school and secondary school level. Primary school principals give more importance to the expectations and requirements of school staff than secondary school principals and they support vocational organization more than secondary school principals. But secondary school principals show more positive behaviors in guiding the teachers for effective classroom management and school-environment cooperation than primary school principals. Thoughts and attitudes of women principals about change are more positive than male principals. Women principals try to give up old habits and give more importance to the staff and student centered administration. Women principals believe in realizing participation based democratic administration and choosing the teaching staff locally.

School principals should be trained in a way that they have attitudes and consciousness of change. "Human" based mentality and giving importance to staff's abilities, expectations and requirements must be found in schools. Participation must be provided by school-community cooperation, and new school administering model must be used which is based on teacher's, student's and parent's effective and functional participation, and economic and legal precaution must be taken in this respect. Also, some other precautions must be taken in order to increase the support and belief of teaching staff and principals towards social organizations.

**TÜRKİYE'DE KAMU EĞİTİM HARCAMALARININ ULUSAL
EKONOMİDEKİ PAYI**
**SHARE OF PUBLIC EDUCATION EXPENDITURES IN TURKEY'S
NATIONAL ECONOMY**

Hüseyin ERGEN*

ÖZ: Bu çalışmada, Türkiye'de 1983-2002 arasında, kamu bütçesinden yapılan eğitim harcamalarının konsolide bütçe harcamaları ve GSMH içindeki paylarının dönem içinde gösterdiği gelişim ele alınmaktadır. Eğitime yapılan bütçe harcamalarının dönem içindeki gelişimi ve payları tablolar halinde sunulmakta, daha sonra uluslararası karşılaştırmalar yapılmaktadır. Çalışma sonucunda, kamu eğitim harcamalarının yapısal olarak fazla değişiklik göstermemesinin bütçe süreci ve zorunlu harcamaların belirleyiciliğinden kaynaklandığı; ulusal ekonomi içindeki yerini ilgilendiren gelişmelerin, dönem içinde eğitimin kalkınma açısından öncelikli olduğu yolundaki iddiaları desteklemediği iddia edilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Kamu eğitim harcamaları, konsolide bütçedeki paylar, milli gelir içindeki paylar.

ABSTRACT: This study analyzes the evolution and shares of public expenditures on education within consolidated budget expenditures and GNP between 1983 and 2002. Related data are computed and tabulated; then international comparisons are made. In conclusion with the analysis, it was found that the structural rigidity of the expenditures stemmed from the budget process and the determining effect of entitlements; and that the changes in the relative importance of public education expenditures within national economy did not support the claims that the education had a priority from the viewpoint of development.

Keywords: Public education expenditures, shares in consolidated budget, shares in national income.

Giriş

Türkiye'de eğitim sektörü, kamu kuruluşları içinde en çok işgören istihdam eden sektör olmasının yanı sıra, öğrenci ve ailelerinin sayısı açısından çok büyük bir kitleyi ilgilendirmektedir. Eğitim sektörünün ekonomik büyüklüğüne ilişkin göstergeler de sistemin verimli işleminin önemini ortaya koymaktadır. Eğitim sisteminin etkinliğinin belirlenmesi, büyük ölçüde bütçesinden finanse edildiği devlet açısından, kıt kaynaklardan alternatif yatırım alanlarındaki giderek büyüyen talebin karşılanabilmesi için hayati önem taşımaktadır. Bir sistemin verimli çalışıp çalışmadığını anlamanın yollarından biri, sistemin maliyet-fayda çözümlenmesinin yapılmasıdır. O halde, eğitimin maliyetinin hesaplanmasının hem planlamacılar hem de politika belirleyiciler için ilk elde gereksinim duyulan bir çözümlenme olduğu belirtilebilir. Bu çözümlenme kapsamında, eğitim harcamalarının kendi içindeki bileşiminin belirlenmesi için, eğitim harcamalarının belirli ölçütlere göre sınıflandırılması gerekir. Eğitim harcamaları harcama türlerine, eğitim kademelerine, finansman kaynaklarına ve eğitim faaliyetinin amaç ve işlevine göre sınıflandırılabilir. Bu yolla eğitim sisteminin mali yapısı ile ilgili ayrıntılı bilgiler elde edilebilir, planlama açısından da ölçütler geliştirilebilir. Öte yandan, planlama çalışmalarının sadece sektörün arz yönüyle değil, talep yönüyle de ilgilenmesi gerektiği iddia edilebilir. Talep yönüyle ilgilenmek için ise, öğrencilerin ve

* Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü.

ailelerin yaptıkları doğrudan eğitim harcamaları hakkında bilgilere gereksinim duyulacağı açıktır.

Eğitim sektörünün ulusal ekonomi içindeki yerinin belirlenmesi, planda açısından bir başka kritik konudur. Bunun için, kamu eğitim harcamalarının toplam kamu harcamaları içindeki göreceli önemi ile kamu ve toplam eğitim harcamalarının ulusal gelir içindeki göreceli öneminin belirlenmesi gerekir. Bu tür bir analiz, harcama türlerini ve eğitim kademelerini de içerecek şekilde genişletilebilir. Eğitim sistemine yapılan dışsal kaynak tahsisi düzeyinin belirlenmesi, kalkınma açısından getirisi en yüksek alan olan insani sermaye yatırımlarının ulusal ekonomi içindeki öncelikli konumunun belirlenmesine ve bu konuma ulaşmaya yönelik çabalara yol gösterici olabilir. Eğitim harcamalarının ulusal ekonomi içindeki göreceli önemine yönelik bir başka ölçüt de uluslararası karşılaştırmalar yoluyla elde edilebilir. Eğitime ayrılan kaynakların göreceli büyüklüğü açısından gelişmiş ülkelerle gelişmekte olan ülkeler arasındaki farklar, insani gelişmeye verilen önemin de bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Tablo 1:

Türlerine Göre MEB Bütçe Harcamaları (milyar TL)

Yıllar	(1) Toplam Cari Harc.	(2) Personel Harc.	(3) Diğer Cari Harc.	(4) Yatırım Harc.	(5) Transfer Harc.	(6) Toplam Harc.
1983	227	213	14	25	7	259
1984	304	285	19	31	29	365
1985	413	388	25	41	53	506
1986	578	545	33	60	80	718
1987	960	910	49	111	119	1.189
1988	1.617	1.534	83	271	155	2.043
1989	4.002	3.869	133	479	230	4.711
1990	8.586	8.318	268	930	472	9.988
1991	15.402	14.884	519	1.361	770	17.533
1992	30.211	29.311	900	3.946	1.367	34.524
1993	54.790	53.162	1.628	5.154	2.781	62.725
1994	80.159	77.344	2.815	6.429	3.107	89.695
1995	135.732	130.323	5.409	11.996	4.884	152.612
1996	269.151	257.514	11.637	29.797	9.721	308.669
1997	570.074	543.271	26.803	89.860	20.676	680.610
1998	1.164.559	1.114.592	49.967	216.897	54.219	1.435.675
1999	2.031.723	1.959.423	72.300	374.667	74.870	2.481.260
2000	2.876.970	2.765.663	111.307	463.226	120.596	3.460.792
2001	4.379.423	4.214.565	164.858	621.401	144.252	5.145.076
2002	6.877.873	6.578.857	299.016	949.262	215.879	8.043.014

Kaynak Maliye Bakanlığı, Muhasebat Genel Müdürlüğü, Hazine Genel Hesabı.

Bu tartışmalar, eğitimin maliyetiyle ilgili yapılan analizlerde genel olarak makro veya mikro bakış açıları gerektiren, birbirini bütünleyen iki tür soruya yanıt bulunmasını gerektirmektedir. Makro ölçekli sorulardan birisi, toplam eğitim harcamalarının gelişiminin irdelenmesini gerektiren, eğitim harcamalarının nasıl bir eğilim gösterdiğini içeren sorudur.

Akla gelen bu ve benzeri soruların yanıtlanmasına temel olmak üzere ise, kamu eğitim harcamalarının büyüklüğü ve zaman içindeki gelişiminin ele alınması yararlı olabilir. Çünkü eğitim harcaması denildiğinde tek bir harcama kavramıyla değil, farklı bakış açılara göre farklı eğitim harcaması kavramlarıyla ve dolayısıyla farklı büyüklüklerle karşılaşılmaktadır. Reel fiyatlarla bir analiz yapılabileceği gibi (Kasnaoğlu ve Erdil 1994), cari fiyatlarla ve harcama bileşenlerinin toplam içindeki paylarıyla yapılan bir inceleme de yapılabilir.

Eğitime Bütçeden Yapılan Harcamaların Gelişimi

Harcama türleri eğitim harcamalarının, bütçe deyimiyle, *ekonomik ayırımı* ifade etmektedir. Harcama türlerine göre ele alındığında eğitim harcamalarını cari, yatırım ve transfer harcamaları şeklinde sınıflandırılmaktadır. Cari harcamalar eğitim sisteminin bir mali yıl içinde tükettiği fiziksel ve insani kaynakların parasal değerini ifade eder. Tablo 1, 2 ve 3'ten görülebileceği gibi cari harcamalar yaklaşık olarak, toplam harcamaların, ilk ve ortaöğretimde %85-90'ını, yükseköğretimde %75-80'ini, ikisinin toplamında ise %80-85'ini açıklamaktadır.

Ekonomi kuramında kısa vadede sermaye harcamaları sabit, cari maliyetler ise değişken olarak kabul edilmesine karşın, uygulamada cari maliyetlerin de büyük ölçüde sabit olduğu görülmektedir. Bu durumun sebeplerinden bir tanesi bütçe süreci, diğeri de devletin yüklenmiş olduğu zorunlu harcamalar olarak görünmektedir.

Tablo 2:

Türlerine Göre YÖK+Üniversitelerin Bütçe Harcamaları
(milyar TL)

Yıllar	(1) Toplam Cari Harc.	(2) Personel Harc.	(3) Diğer Cari Harc.	(4) Yatırım Harc.	(5) Transfer Harc.	(6) Toplam Harc.
1983	56	43	13	21	4	82
1984	78	59	19	24	11	112
1985	117	89	28	34	17	167
1986	173	133	40	48	23	243
1987	276	216	60	75	33	384
1988	444	352	91	127	32	603
1989	1.046	918	128	213	49	1.308
1990	2.224	1.955	269	484	147	2.855
1991	3.897	3.421	476	1.099	345	5.340
1992	7.099	6.288	810	2.073	704	9.876
1993	12.730	10.996	1.734	4.114	1.594	18.438
1994	22.280	19.312	2.968	5.937	2.784	31.001
1995	42.488	36.474	6.014	9.544	6.157	58.189
1996	85.842	74.851	10.991	25.948	15.275	127.065
1997	187.569	162.811	24.758	61.632	31.094	280.295
1998	344.651	295.876	48.775	97.929	55.221	497.801
1999	595.491	515.311	80.180	138.474	96.883	830.848
2000	845.931	720.030	125.901	256.935	153.441	1.256.307
2001	1.292.970	1.099.239	193.731	353.788	228.608	1.875.366
2002	2.135.163	1.772.764	362.399	655.437	317.477	3.108.077

Kaynak: Maliye Bakanlığı, Muhasebat Genel Müdürlüğü, Katma Bütçeli İdareler Genel Hesabı.

Bütçe süreci, hazırlık, onay, uygulama ve denetim olmak üzere dört aşamada incelenebilir. Birinci aşamada her kurum, o yılın temmuz ayı sonuna kadar ödenek önerilerini Maliye Bakanlığına gönderir. Maliye Bakanlığı da kendi gider bütçesiyle gelir bütçesini bunlarla birleştirerek genel bütçe tasarısını oluşturur. Maliye Bakanlığı ağustos, eylül ve ekim aylarında çalışmalarını tamamlayarak bütçe tasarısını Bakanlar Kurulunun onayına sunar. Bu tasarı Anayasa gereğince 15 ekim tarihine kadar parlamentoya sunulur.

Birinci aşamada öngörülen bu harcamaları daha önceden kabul edilip edilmediklerine göre iki gruba ayırabiliriz. Belli bir mali yılda yapılan harcamaların büyük kısmı (personel harcamaları, devlet borçlarının faiz ve anapara ödemeleri gibi) daha önce çıkarılmış kanun ya da kararnameler gereği zorunlu hale gelmiş harcamalardır. Bunlarda o mali yıl içinde ciddi değişiklikler yapılamaz. Böyle değişiklikler de uzun vadeli politika yönelimlerine bağlıdır. Eğitim harcamaları söz konusu olduğunda, bütçenin büyük kısmının personel harcamaları gibi bu birinci gruba giren harcamalar olduğunu görürüz. Personel harcamaları ilk ve ortaöğretimde toplam harcamaları ortalama %81'ini, yükseköğretimde ise %60'ını açıklamaktadır (Tablo 1 ve 2).

Tablo3:

Türlerine Göre MEB+YÖK+Üniversitelerin Bütçe Harcamaları (milyar TL)

Yıllar	(1) Toplam Cari Harc.	(2) Personel Harc.	(3) Diğer Cari Harc.	(4) Yatırım Harc.	(5) Transfer Harc.	(6) Toplam Harc.
1983	284	257	27	46	12	341
1984	382	344	38	55	40	477
1985	530	477	52	74	70	674
1986	751	679	72	108	103	961
1987	1.236	1.126	109	186	152	1.573
1988	2.061	1.886	175	398	187	2.646
1989	5.048	4.787	261	693	279	6.020
1990	10.810	10.274	536	1.414	619	12.843
1991	19.299	18.305	994	2.459	1.115	22.873
1992	37.310	35.600	1.710	6.019	2.071	44.400
1993	67.521	64.158	3.362	9.268	4.375	81.163
1994	102.439	96.656	5.783	12.366	5.891	120.696
1995	178.220	166.797	11.423	21.540	11.041	210.801
1996	354.993	332.365	22.628	55.745	24.996	435.734
1997	757.643	706.082	51.561	151.492	51.770	960.905
1998	1.509.210	1.410.468	98.742	314.826	109.440	1.933.476
1999	2.627.214	2.474.734	152.480	513.141	171.753	3.312.108
2000	3.722.901	3.485.693	237.208	720.161	274.037	4.717.099
2001	5.672.393	5.313.804	358.589	975.189	372.860	7.020.442
2002	9.013.036	8.351.621	661.415	1.604.699	533.356	11.151.091

Kaynak: Maliye Bakanlığı, Muhasebat Genel Müdürlüğü, Hazine Genel Hesabı; Katma Bütçeli İdareler Kesin Hesabı.

Diğer grupta ise haklılığı kanıtlanabilen yeni harcamalar yer alır. Bu yeni "ödenek önerilerinde bir kısma yapılması hususunda Maliye Bakanının hukuki bir yetkisi yoktur. Ancak, uygulamada masraf bütçeleri ilgili kuruluşlarla Maliye Bakanlığı arasındaki

pazarlıklarla kararlaştırılmaktadır" (Uluatam 1988:71). Eğitimde niteliğin yükseltilmesine yönelik, daha yüksek teknoloji kullanılması, daha nitelikli personel istihdamı veya mevcut öğretmenlerin niteliklerinin yükseltilmesi gibi programlar genellikle ek harcamalar gerektirir. Bu ek harcamalarsa ancak önemi Maliye Bakanlığı'ndaki uzmanlar tarafından kabul edildiği ölçüde gerçekleştirilebilmektedir. Ancak bu tür harcamaların sınıf tekrarlarını ve okul terklerini azaltıcı etkisi olduğu düşünülürse, orta ve uzun vadede bütçeye eklenen yükün aynı etki oranında sıfırlanacağı görülebilir. Gerçekten de, yüksek sınıf tekrarı ve okul terk oranları eğitim bütçesinin bir kısmının boşa harcanmasını gerektirebilir.

Bütçe sürecinin ikinci aşamasında, bütçenin yasama organınca görüşülüp onaylanması yer alır. Bu aşamada, önce bütçe tasarısı ilgili komisyonlarda incelenir; sonra parlamentonun genel kurulunda tartışılır ve kabul edilir; son olarak da yayımlanarak halka duyurulur. Parlamentoların bütçeyi görüşmesi sırasında, çeşitli süre kısıtlamalarının yanı sıra, tasarıda değişiklik yapma hakları da değişik şekillerde sınırlanmıştır. Parlamenterler harcamaları arttıracak veya gelirleri azaltacak önerilerde bulunamazlar (Ancak TBMM içtüzüğüne göre belli bir sayıda imzayı taşıyan öneriler bu sınırlamanın dışındadır). Bu durumda, giderler için bir tavan, gelirler içinse bir taban belirlendiği söylenebilir. Bu çerçevede amaç, en az maliyetle misyonuna ulaşabilecek program kombinasyonlarını seçebilmektir.

Zorunlu harcamalar (*entitlements*), devletin belli bir yıl içinde, belli kişilere ya da örgütlere, diğer devlet kademeleri de dahil olmak üzere, yapmaya yükümlü olduğu ödemelerdir (Hyman 1987:255). Eğitim harcamaları günümüzde tamamen bu kapsamda anlaşılacak şekilde birlikte, devletin yazılı belgelerle zorunluluğu üzerine aldığı eğitim kademeleri vardır. Bu tür harcamalar, yasal olarak bağlayıcı hükümlere dayandıklarından, belli bir yıl içinde kontrol edilemezler. Ancak zaman içinde yasama organları zorunlu harcamaları değiştirmeye yönelik işlemler yapabilir ya da alternatif olarak, seçme ölçütlerini ya da bu harcamaların hedef kitlelerinin niceliğini değiştirebilir. Uzun vadede siyasi otorite zorunlu harcamalar kapsamındaki harcamaları kontrol edebilir.

Yatırım harcamaları ele alındığında, toplam eğitim bütçesi içindeki yatırım harcamaları oranının %10'lar seviyesinde kaldığı görülmektedir. Tablo 4'te görüleceği gibi; toplam eğitim bütçesinden yapılan yatırım harcamaları dönem içinde, 1986'daki en düşük seviyesi olan %6,6'dan 1999'da en yüksek seviyesi olan %33,2'ye çıkmış ve dönemi %23,3 pay ile tamamlamıştır. 1992'deki seviyenin korunamamasındaki en büyük açıklayıcı etkenin alternatif yatırım alanlarının göreceli kârlılığı olduğu ileri sürülebilir.

Bir başka soru da yatırım harcamalarının zamanlamasıyla ilgilidir. Okul bina ve tesislerinin inşaatı için seçilecek en uygun zaman inşaat sektörünün kısmen atıl ve yeni işlere istekli olduğu zamandır (Coombs ve Hallak 1987:28). Bu zamanlamanın etkili bir şekilde yapılabilmesi için bu harcamaları yapacak yöneticilerin piyasa hakkında iyi bilgilendirilmiş olmaları gerekir. Eğer bu yapılabilirse, eğitim bütçesinde çok büyük miktarlar tasarruf edilebilir. Bu inşaatlar yapılırken aşırı lüksten kaçınarak sermaye maliyetlerinin düşürülmesi ise tasarruf sağlayıcı başka bir yoldur (Kavak ve Ekinci 1994:69).

Eğitim Harcamalarının Konsolide Bütçe İçindeki Payı

Eğitime yapılan harcamalar, ekonomik büyümeyi uyarmada önemli bir rol oynamaktadır (Psacharopoulos ve Woodhall 1985:15). Gelişmekte olan ülkeler ele alındığında, eğitime yapılan yatırımın gerek sosyal gerekse kişisel getirisi oldukça fazla olduğundan (Woodhall 1987: 23), eğitim harcamalarının artırılmasının kalkınma açısından ne denli önemli olduğu anlaşılabilir. Bu nedenle toplam mali kaynaklar içinde

eğitime ne kadar pay ayrılacağı önemli bir karardır. Eğitime ulusal kaynaklardan ayrılan pay iki şekilde değerlendirilmektedir. Birincisi, eğitime yapılan kamu harc amalarının toplam kamu harcamaları içindeki yerinin ne olduğunun değerlendirilmesidir. İkincisi ise toplumun eğitime ayırdığı kaynakların ulusal gelir içindeki yeriyle ilgilidir.

Eğitime yapılan kamu harcamalarının toplam kamu harcamaları içindeki payı göz önüne alındığında, MEB ve üniversitelerin personel/cari/yatırım/toplam harcamalarının, genel/katma ve konsolide bütçe personel/cari/yatırım/toplam harcamalarına oranları değerlendirilmektedir. Bu oranların zaman içindeki gelişimi kamu sektörü içindeki kaynak tahsisi kararlarına temel oluşturacak önemli bilgiler sağlayabilir. Bu oranlara esas teşkil eden değerlerin zaman içindeki artış oranlarının karşılaştırılması da önemli bilgiler sağlayabilir.

MEB ve yükseköğretim kurumlarının toplam harcamaları ile konsolide bütçe harcamaları karşılaştırıldığında, Tablo 4'te sunulan oranlara ulaşılmaktadır. Tablo'dan kamu eğitim kurumlarının toplam kamu bütçesinden aldığı payın dönem başındaki %14'lük seviyeden, 1992 yılındaki en yüksek seviye olan %24,5'e tırmandığı; 1992'den 1997'ye kadar olan dönemde ise istikrarlı bir şekilde düşerek %16,7'ye ulaştığı görülmektedir. Sekiz yıllık zorunlu eğitime geçilen yıl olan 1998'deki reform heyecanına bağlanabilecek sıçramadan sonra yine istikrarlı bir düşüşle 2002'de %17,5'luk seviyeye ulaşılmıştır. Eğitimin kamu harcamaları içindeki payındaki değişikliklerin esas olarak yatırım harcamalarındaki görece artış ve azalışlardan kaynaklandığı da Tablo'dan çıkarılabilecek bir başka sonuçtur. Çünkü sıçrama olan yıllarda yatırım harcamalarının oranı artmaktadır. Böylece, eğitimde reform arayışlarının yatırım harcamalarıyla ilişkilendirilebileceğini, personel harcamalarında görece yüksek bir artış ile birlikte düşütülmeyeceğini ifade edilebilir.

Tablo 4:

Konsolide Bütçeden Yapılan Eğitim Harcamalarının Konsolide Bütçe Harcamalarına Oranı

Yıllar	Cari	Persone l	Diğer Cari	Yatırım	Transfer (Faiz dahil)	Transfe r (Faiz hariç)	Toplam (Faiz dahil)	Toplam (Faiz hariç)
1983	0,266	0,383	0,068	0,097	0,011	0,013	0,131	0,142
1984	0,256	0,384	0,064	0,079	0,025	0,034	0,126	0,143
1985	0,253	0,374	0,064	0,072	0,032	0,046	0,127	0,145
1986	0,246	0,369	0,060	0,066	0,029	0,048	0,118	0,141
1987	0,255	0,340	0,071	0,094	0,026	0,042	0,124	0,151
1988	0,262	0,344	0,073	0,146	0,018	0,034	0,126	0,165
1989	0,284	0,349	0,064	0,179	0,017	0,034	0,158	0,202
1990	0,305	0,360	0,078	0,207	0,025	0,057	0,191	0,241
1991	0,293	0,335	0,089	0,210	0,021	0,039	0,176	0,215
1992	0,300	0,341	0,085	0,316	0,026	0,055	0,200	0,245
1993	0,305	0,345	0,095	0,254	0,019	0,039	0,167	0,220
1994	0,278	0,327	0,079	0,246	0,012	0,033	0,135	0,201
1995	0,277	0,332	0,081	0,235	0,011	0,028	0,123	0,186
1996	0,277	0,341	0,073	0,234	0,010	0,027	0,111	0,178
1997	0,272	0,341	0,072	0,237	0,011	0,022	0,119	0,166
1998	0,291	0,364	0,075	0,315	0,012	0,034	0,124	0,205
1999	0,286	0,358	0,067	0,332	0,010	0,026	0,118	0,191
2000	0,273	0,349	0,065	0,291	0,009	0,027	0,101	0,180
2001	0,277	0,349	0,068	0,235	0,007	0,025	0,087	0,178
2002	0,290	0,361	0,084	0,233	0,007	0,021	0,097	0,175

Kaynak: MEB+YÖK harcamaları için Maliye Bakanlığı, Muhasebat Gen. Müd., Hazine Genel Hesabı ve Katma Bütçeli İdareler Kesin Hesabı; konsolide bütçe harcamaları için, 1983-2001 mali yılları için DPT Ekonomik ve Sosyal Göstergeler: 1950-2001; 2002 mali yılı için DİE Türkiye Ekonomisi İstatistik ve Yorumlar.

Not: (a) Faiz kalemi transfer harcamalarının içinde yer alan iç ve dış borç faiz ödemelerini ifade etmektedir. (b) Milli Eğitim Bakanlığı harcamaları özel ilk ve ortaöğretim kurumlarının harcamalarını içermemektedir. (c) YÖK+Üniversite harcamaları vakıf üniversitelerinin harcamalarını; Harp Okulları, Harp Akademileri, Gülhane Askeri Tıp Akademisi ve Polis Akademisi'nin harcamalarını; Kamu eğitim harcamaları Maliye Bakanlığı bütçesinden vakıf üniversitelerine yapılan hazine yardımlarını içermemektedir. (d) Yatırım işçiliği personel harcamalarının içinde yer almaktadır.

Türkiye'nin 1994 yılında kamu kaynaklarından eğitime ayırdığı payın, OECD ortalaması olan %12.1'in üzerinde kaldığı görülmektedir (OECD 1997: 75). Ancak eğitime yapılan toplam harcamalar içinde kamu bütçe kaynaklarının payının %90'lar civarında olduğu (Kasnaoğlu ve Erdil 1994: 522) göz önüne alınırsa bu durumun Türkiye için yeterli olmadığı ortaya çıkacaktır. Nitekim 1994 için OECD ülkeleri toplamında özel kesim harcamalarının payının %39'u bulunduğu görülmektedir (OECD 1997: 63). Ayrıca, kamu eğitim bütçesinin konsolide bütçe içindeki payı zaman içinde iyice aşınmış ve 1997'deki %11'ler seviyesini bulmuştur.

Tablo 4'ten gözlenen bir başka nokta 1990'lı yıllardaki düşüş süreci içinde eğitim bütçesindeki personel harcamalarının konsolide bütçe personel giderleri içindeki payı görece fazla değişmezken, diğer cari harcamalarla ilgili söz konusu oranın istikrarlı bir şekilde düşmesidir. Bu bulgunun ışığında kamu tasarruf politikalarının eğitim sektöründe daha başarılı olduğu ve eğitim sektörünün tekeli olan devletin diğer cari harcamalar içinde yer alan harcamaların yükünü giderek bireylere ve ailelere aktarma eğiliminde olduğu sonucuna varılabilir. Aynı dönemde eğitim bütçesinden yapılan transfer harcamalarının konsolide bütçe transfer harcamaları içindeki payında gözlenen düzenli azalma da bu yargıyı destekler niteliktedir. Ancak bu yargının görece olduğu, yani söz konusu harcamaların reel büyüklüklerindeki değişmelerle ilgili olmadığını da belirtilmesi gerekir. Çünkü bu düşüşler ulusal gelir ve konsolide bütçe harcamaları ve konsolide bütçenin GSMH içindeki payı artarken gerçekleşmiştir (Tablo 4).

Bu oranların hesaplanmasının önemi şu noktalar göz önüne alındığında daha iyi ortaya çıkacaktır (IIEP 1985: 31): (a) Kamu eğitim harcamalarının sabit fiyatlarla arttığı gözlenirken, aynı anda kamu bütçesi içinde eğitime ayrılan payın azaldığı gözlenebilir; (b) Eğitime ayrılan kamu kaynaklarının toplam içindeki payının düştüğü gözlenirken, aynı anda eğitime bütçeden ayrılan payın GSMH içindeki payının arttığı gözlenebilir.

Eğitim Harcamalarının GSMH İçindeki Payı

Eğitimin toplumun oluşturduğu toplam katma değerden ne kadarını aldığı da önemli bir soru olabilir. Tablo 5 yardımıyla bu soruya yanıt aranmaktadır.

Dönem içinde MEB ve yükseköğretim kurumlarının toplam eğitim harcamalarının GSMH'ye oranı ortalama %3,1 düzeyinde olmuştur. Bu oran %1,88'le 1986'da en düşük düzeyine, %4,23 ile 1999'da en yüksek düzeyine ulaşmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı harcamalarının GSMH içindeki payı dönem içinde ortalama %2,3 düzeyinde olurken kamu yükseköğretim kurumlarının bütçe harcamalarının GSMH içindeki payı dönem içinde ortalama %0,77 düzeyinde gerçekleşmiştir. İki kurumun payları 1986 ve 1998 yılları hariç birlikte artıp birlikte yükselmiştir. İzledikleri trend aynı olmasına karşın, MEB'in payı 1993 ve 1999 yıllarında en yüksek seviyelere ulaşırken, yükseköğretim kurumlarının payı en yüksek düzeyini 1997'den itibaren arttırmaya başlamıştır. İki kurumun payları da 1993 yılında o zamana kadarki en yüksek düzeylerine ulaştıktan

sonra 1995 yılının dip nokta olduğu bir düşüş dönemine girmiş, daha sonra tekrar yükselmeye başlamıştır. Yükseköğretim kurumlarının payındaki 1997 yılındaki binde birlik artış dört yeni üniversitenin kurulduğu 1990 yılındaki artıştan bu yana gerçekleşen en yüksek artış olmuştur. Yirmi beş yeni üniversitenin kurulduğu 1993 yılındaki artış ise binde 0,3 düzeyinde kalmıştır.

Tablo 5'in (3) numaralı sütununda 1987 yılı fiyatlarıyla GSMH'deki yüzde değişimler görülmektedir. Buna göre 1991 yılı hariç olmak üzere GSMH'nin büyüme oranındaki daralmaların eğitimin payında hemen yansımaları bulunduğu gözlenmektedir. Daralma dönemlerinde eğitimin payının düşmesi (1991 hariç) eğitim sektörünün ilk önce fedakârlık edilecek sektörlerden olduğunu göstermektedir. 1985 yılındaki düşüşün ise kamu finansmanı açısından eğitim harcamalarının öncelikli olduğuna ilişkin inançları zedeleyecek nitelikte olduğu söylenebilir. Çünkü bir önceki dönemdeki daralmanın etkisinin henüz karşılanamadığı ve eğitimin de bunun yükünü fazlasıyla hissettiği anlaşılmaktadır.

Türkiye için 1977-1987 yıllarını kapsayan bir çalışmada Kasnakoğlu (1988: 4), Konsolide bütçenin GSMH'ye oranındaki düşüşlerin eğitimin bütçedeki payına hemen yansıdığı, ancak konsolide bütçenin GSMH'ye oranındaki artışların eğitimin bütçedeki payına yansımadağı gözlenmiş ve bu eğilimlerin eğitimin öncelikli olduğuna ilişkin iddiaları desteklemediği sonucuna varılmıştır. Tablo 4'den izlendiği kadarıyla bu eğilim 1987 ve 1992 yılları hariç devam etmiş, hatta konsolide bütçenin GSMH içindeki payının önemli ölçüde arttığı 1991, 1993 ve 1996 yıllarında eğitim harcamalarının konsolide bütçe içindeki payında önemli düşüşler gözlenmiştir.

Tablo 5:

Kamu Bütçesinden Yapılan Eğitim Harcamalarının GSMH ve Konsolide Bütçe İçindeki Payları.

Yıl	(1) Konsolide Bütçe Harc.	(2) GSMH (trilyon TL)	(3) %	(4) %	(5) %	(6) %	(7) %	(8) %	(9) %	(10) %
1983	2,6	13,9	4,2	18,8	9,9	1,9	3,1	0,6	13,1	2,45
1984	3,8	22,2	7,1	17,1	9,7	1,7	3,0	0,5	12,6	2,15
1985	5,3	35,4	4,3	15,0	9,5	1,4	3,1	0,5	12,7	1,91
1986	8,2	51,2	6,8	16,0	8,8	1,4	3,0	0,5	11,8	1,88
1987	12,7	75,0	9,8	16,9	9,4	1,6	3,0	0,5	12,4	2,10
1988	21,0	129,2	1,5	16,3	9,7	1,6	2,9	0,5	12,6	2,05
1989	38,1	230,4	1,6	16,5	12,4	2,0	3,4	0,6	15,8	2,61
1990	67,2	397,2	9,4	16,9	14,9	2,5	4,3	0,7	19,1	3,23
1991	130,3	634,4	0,3	20,5	13,5	2,8	4,1	0,8	17,6	3,61
1992	221,7	1.103,6	6,4	20,1	15,6	3,1	4,5	0,9	20,0	4,02
1993	485,2	1.997,3	8,1	24,3	12,9	3,1	3,8	0,9	16,7	4,06
1994	897,3	3.887,9	-6,1	23,1	10,0	2,3	3,5	0,8	13,5	3,10
1995	1.710,6	7.854,9	8,0	21,8	8,9	1,9	3,4	0,7	12,3	2,68
1996	3.940,2	14.978,1	7,1	26,3	7,8	2,1	3,2	0,9	11,1	2,91
1997	8.050,3	29.393,3	8,3	27,4	8,5	2,3	3,5	1,0	11,9	3,27
1998	15.614,4	53.518,3	3,9	29,2	9,2	2,7	3,2	0,9	12,4	3,61
1999	28.084,7	78.283,0	-6,1	35,9	8,8	3,2	3,0	1,1	11,8	4,23
2000	46.705,0	125.596,1	6,3	37,2	7,4	2,8	2,7	1,0	10,1	3,76
2001	80.579,1	176.484,0	-9,5	45,7	6,4	2,9	2,3	1,1	8,7	3,98
2002	115.485,6	273.463,2	7,8	42,2	7,0	2,9	2,7	1,1	9,7	4,08

Kaynak: DİE; Maliye Bakanlığı; DPT.

Not: (a) Konsolide bütçe harcamalarına dış ve iç borç faiz ödemeleri dahil edilmiştir. (b) Milli Eğitim Bakanlığı harcamaları özel ilk ve ortaöğretim kurumlarının harcamalarını içermemektedir. (c) YÖK+Üniversite harcamaları vakıf üniversitelerinin harcamalarını; Kamu eğitim harcamaları Harp Okulları, Harp Akademileri, Gülhane Askeri Tıp Akademisi ve Polis Akademisi'nin harcamalarını; Kamu eğitim harcamaları Maliye Bakanlığı bütçesinden vakıf üniversitelere yapılan hazine yardımlarını içermemektedir. (d) Sütun başlıkları: Sütun (3)'teki yüzdeler, 1987 sabit fiyatlarıyla GSMH'deki yüzde değişimleri; sütun (4)'teki yüzdeler, konsolide bütçe harcamalarının GSMH'ye oranını; sütun (5)'teki yüzdeler, MEB bütçe harcamalarının konsolide bütçe harcamalarına oranını; sütun (6)'daki yüzdeler, MEB bütçe harcamalarının GSMH'ye oranını; sütun (7)'deki yüzdeler, YÖK+üniversitelerin bütçe harcamalarının konsolide bütçe harcamalarına oranını; Sütun (8)'deki yüzdeler, YÖK+üniversitelerin bütçe harcamalarının GSMH'ye oranını; sütun (9)'daki yüzdeler, konsolide bütçe eğitim harcamalarının konsolide bütçe harcamalarına oranını; sütun (10)'daki yüzdeler, konsolide bütçe eğitim harcamalarının GSMH'ye oranını göstermektedir.

Kasnakoğlu ve Erdil (1994) eğitim harcamalarının trendini reel terimlerle analiz etmişlerdir. Ulaştıkları bir sonuç farklı deflatörlerin kullanılmasının eğitim harcamalarının trendini anlamlı düzeyde etkilemediği, ancak büyüklüklerin kamu harcamaları deflatörüyle GSMH deflatörüne göre azaldığı yolundadır. Bu bulgunun ışığında; kamu harcamaları deflatöründeki GSMH deflatörüne görece değişikliklerin eğitim sektörünün girdilerinin kalitesindeki değişikliklerle pozitif bir ilişki içinde olduğu kabul edilirse, reel eğitim harcamalarında daha yavaş düşüşlerin ve daha hızlı artışların eğitimin kalitesi pahasına gerçekleştirildiği sonucuna varmışlardır (Kasnakoğlu ve Erdil 1994: 539).

OECD Ülkeleriyle Karşılaştırmalar

Dünya ülkeleriyle karşılaştırıldığında da Türkiye'nin eğitime ulusal gelirinden yeteri kadar kaynak ayıramadığı görülebilir. Oysa Türkiye'nin eğitime ayırdığı payı yüksek tutmasını gerektiren nüfus artış hızı, nüfusun kompozisyonu, kentleşme, işsizlik, eğitime olan yüksek talep gibi gelişmekte olan ülkelerde karakteristik olan birçok sebep vardır.

"UNESCO ve Dünya Bankası verilerinden hareketle yapılan analiz, gelişmekte olan ülkelerin eğitime ayırabildikleri kaynağın nüfuslarının büyüklükleriyle orantılı olmadığını, büyük ekonomilerin öğrenci başına çok yüksek kaynak tahsis edebildiklerini ortaya koymaktadır. 1980-1992 dönemine ait nüfus ve öğrenci başına harcamalar esas alınarak yapılan incelemeye göre 1980 yılında dünya nüfusunun yaklaşık %80'ini oluşturan gelişmekte olan ülkelerde öğrenci başına yılda yaklaşık 45 ABD Doları harcama yapılırken toplam dünya nüfusunun %20'sini kapsayan gelişmiş ülkeler ise öğrenci başına ortalama yaklaşık 1150 ABD Doları tahsis edebilmektedir." (Bolay ve diğerleri 1996: 180).

Tablo 6'da Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) ülkelerinde, 1995 ve 2000 yıllarında ulusal kaynakların ne kadarının eğitime ayrıldığı görülmektedir. 1995 yılı için, "Kamu ve özel kaynakların tümü göz önüne alındığında, OECD ülkeleri, ortalama olarak Gayri Safi Yurt İçi Hasılanın (GSYİH) %5,9'unu eğitim kurumlarına harcamaktadır. Yükseköğretime yapılan harcamaların GSYİH içerisindeki payı ise, OECD ülkeleri için ortalama %1,6'dır. OECD ülkelerinde, eğitime yapılan kamu harcamalarının GSYİH'ye oranı, ortalama olarak %4,7'dir." (YÖK 1999: 3). Bu ortalamalar 2000 yılında da yaklaşık aynı seviyeleri korumuştur (Tablo 6). Türkiye'nin Tablo'daki her kategoride eğitime ayırdığı kaynakların ortalamasının altında kaldığı, toplamda ise en az kaynak ayıran ülke olduğu görülmektedir. Tablo'dan çıkarılacak bir

başka sonuç ise, Türkiye için özel kesim kaynaklarının ya çok düşük düzeyde olduğu ya da kayıt altına alınamadığı için verilere yansımamıştır. Bu tablodan 1995 ile 2000 arasında Türkiye'nin önemli bir gelişme gösterdiği yorumu yapılabilir. Ancak, daha önceki bölümde ele alınan veriler 1995 yılının Türkiye'de eğitim harcamalarının ulusal ekonomideki payı açısından bir çöküş yılı olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla Tablo 6'daki artışın ihtiyatla değerlendirilmesi gerekir.

Tablo 6:

Bazı OECD Ülkelerinde Eğitime Yapılan Kamu ve Özel Sektör Harcamalarının GSYİH'ye Oranları.

OECD Ülke	Kamu ve Özel Toplam		Toplam Kamu		İlk ve Orta Öğretim		Yüksek Öğretim	
	2000	1995	2000	1995	2000	1995	2000	1995
Avustralya	6,0	5,6	4,6	4,6	4,4	3,9	1,6	1,7
Avusturya	5,7	6,3	5,4	5,9	3,9	4,2	1,2	1,3
Kanada	6,4	7,0	5,2	6,2	3,6	4,3	2,6	2,3
Çek Cum.	4,6	5,4	4,2	4,9	3,1	3,8	0,9	1,0
Danimarka	6,7	6,3	6,4	6,1	4,2	4,0	1,6	1,6
Finlandiya	5,6	6,3	5,5	6,3	3,5	4,0	1,7	1,9
Fransa	6,1	6,3	5,7	5,9	4,3	4,4	1,1	1,1
Almanya	5,3	5,5	4,3	4,5	3,6	3,7	1,0	1,1
Yunanistan	4,0	3,0	3,7	2,9	3,0	2,3	0,9	0,7
Macaristan	5,0	5,5	4,4	4,9	3,0	3,6	1,1	1,0
İzlanda	6,3	5,1	5,7	4,5	4,9	3,7	0,9	0,5
İrlanda	4,6	5,3	4,1	4,7	3,0	3,9	1,5	1,3
Japonya	4,6	4,7	3,5	3,5	2,9	3,0	1,1	1,0
Meksika	5,5	5,6	4,7	4,6	3,8	4,0	1,1	1,1
Hollanda	4,7	4,8	4,3	4,6	3,1	3,1	1,2	1,4
Yeni Zelanda	5,8	4,8	5,8	4,8	4,6	3,6	0,9	1,1
Norveç	5,9	7,1	5,8	7,0	3,7	4,2	1,3	1,7
Polonya	5,2	5,5	5,2	5,5	3,7	3,6	0,8	0,9
Portekiz	5,7	5,3	5,6	5,3	4,1	3,8	1,1	0,9
Slovakya	4,2	5,1	4,0	4,6	2,8	3,3	0,8	0,8
İspanya	4,9	5,5	4,3	4,6	3,3	3,9	1,2	1,0
İsveç	6,5	6,4	6,3	6,3	4,4	4,1	1,7	1,6
Türkiye	3,4	2,3	3,4	2,3	2,4	1,7	1,0	0,7
Birleşik Krallık	5,3	5,5	4,5	4,6	3,8	3,9	1,0	1,2
Ülke Ort.	5,5	~	4,8	~	3,6	~	1,3	~
OECD Top.	5,9	~	4,6	~	3,6	~	1,7	~

Kaynak: (OECD Education At A Glance, 2003).

Sonuç

Kamu eğitim harcamalarının konsolide bütçe harcamalarının içindeki önemi ele alındığında, toplamda eğitimin payının 2002'de, halen 1993 yılındaki düzeyine yeniden ulaştığı gözlenmektedir. Düşüş dönemlerinde personel harcamalarında çok büyük gerilemeler gözlenmezken; kamu kaynaklarından eğitime ayrılan personel dışı cari, yatırım ve transfer harcamalarının ilgili konsolide bütçe harcama türleri içindeki paylarında düzenli düşme olduğu ve toplamdaki düşüşün kaynağının buralarda olduğu

görülmektedir. GSMH'nin büyüdüğü ve konsolide bütçe harcamalarının GSMH içindeki payının arttığı dönemlerde, eğitimin konsolide bütçe içindeki payının azalması ve sonradan eski seviyesine ulaşması, eğitimin maliyetinin giderek ailelere yüklendiği yönünde bir eğilimin söz konusu olduğu düşünülebilir. Çünkü ekonomi büyüdükçe eğitim harcamalarının payının daha fazla artması beklenir.

1983-2002 döneminde konsolide bütçenin GSMH içindeki payının azaldığı daralma yıllarında bunun hemen eğitim bütçesinin konsolide bütçe içindeki payında bir düşüş olarak yansımaları bulduğu, ancak genişleme yıllarında bunun tersinin gerçekleştiği gözlenmektedir. Bu bulguya dayanarak eğitim harcamalarının öncelikli olduğuna ilişkin iddiaların desteklenemeyeceği sonucuna varılabilir. Türkiye'nin OECD ülkeleri arasında GSYİH'sinde eğitime en az kaynak aktaran ülke olması da bu sonucu desteklemektedir.

Elde edilen verilerden özel kesimde harcamaların oldukça düşük düzeyde gerçekleştiği (Tablo 7), kamu kesiminde ise kaynak tahsisi açısından eğitimde büyük atılımlar yapmaya yetecek ölçüde değişiklikler yapmanın oldukça güç olduğu gözlenmiştir. Eğitime ayrılan kaynakların artırılabilmesi için, gerek kamu kesiminde, gerekse özel kesimde farklı finansman olanakları sağlayacak yöntemlerin geliştirilmesi zorunlu görünmektedir.

Kaynakça

- Bolay, Süleyman Hayri, Mustafa İsen, Mümtaz'er Türköne, Zuhul Cafoğlu, İrfan Erdoğan, Öner Kabasakal ve Alparslan Yasa, (1996). *Türk Eğitim Sistemi: Alternatif Perspektif*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Coombs, Philip H. ve Jacques Hallak, (1987) *Cost Analysis in Education: A Tool for Policy and Planning*. EDI Series in Economic Development, The World Bank, Baltimore: John Hopkins University Press.
- Devlet İstatistik Enstitüsü (DİE) , (2003), *Türkiye Ekonomisi İstatistik ve Yorumlar*. Ankara: DİE Matbaası.
- Devlet Planlama Teşkilatı (DPT), (1998), *Ekonomik ve Sosyal Göstergeler: 1950-2001*, <http://ekutup.dpt.gov.tr/ekonomi/gosterge/tr/1950-01>.
- Hallak, Jacques, (1974/1969), *Eğitimde Maliyet ve Harcamalar*. Çev. Mahmut ADEM, Talim ve Terbiye Dairesi Yayınları, 25, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Hyman, David N., (1987), *Public Finance: A Contemporary Application of Theory to Policy*. Second Edition, New York: The Dryden Press, Holt, Rinehart and Winston Inc.
- International Institute for Educational Planning (IIEP), (1985), *Cost and Financing of Education*. IIEP Advanced Training Programme in Educational Planning and Administration, Self-Learning Materials, B3, Module7, Paris: UNESCO.
- Kasnakoğlu, Zehra, (1988), "Costs and Financing of Education in Turkey: 1977-1987." EMENA Working Paper, Washington D.C: The World Bank.
- , (1989), "Costs and Financing of Education in Turkey Revisited." ERC Working Paper, No: ERC/1989-3, Ankara: METU.
- Kasnakoğlu, Zehra ve Erkan Erdil, (1994), "Trends in Education Expenditures in Turkey: 1975-1991." *METU Studies in Development*, 21(4) 1994, 521-542.
- Kavak, Yüksel ve C. Ergin EKİNCİ, (1994), "Eğitimin Finansmanı Sorunu ve Maliyetlerin Azaltılmasına İlişkin Alternatif Stratejiler." *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1994), 65-72.
- Maliye Bakanlığı, (1983-2002), *Hazine Genel Hesabı*, Muhasebat Genel Müdürlüğü, Ankara.
- , (1983-2002), *Katma Bütçeli İdareler Kesin Hesabı*, Muhasebat Genel Müdürlüğü, Ankara.
- OECD, (1997), *Education At A Glance: OECD Indicators 1997*. Paris: OECD.
- , (2003), *Education At A Glance: OECD Indicators 1997*. Paris: OECD.
- Psacharopoulos, George ve M. Woodhall, (1985), *Education for Development: Analysis of Investment Choices*. The World Bank, New York: Oxford University Press.
- Uluatam, Özhan, (1988), *Kamu Maliyesi*. Ankara: Teori Yayınları, Verso A.Ş.
- Ünal, Işıl, (1996), *Eğitim ve Yetiştirme Ekonomisi*. Ankara: Epar Yayınları.
- Woodhall, M. (1988), "Cost Analysis in Education," in G. Psacharopoulos (Ed.) *Economics of Education: Research and Studies*. Pergamon Press, pp. 393-399.
- YÖK, (1999), *Yükseköğretim Finansmanı*. <http://www.yok.gov.tr/mart99/bolum8.html>.

Summary

Current debate on cost of education brings about two broad approaches in cost analyses: (macro and micro), and requires answers to two complementary questions. One of the macro scale questions concerns the evolution of and trends in total education expenditures. Another critical subject is determination of priority level of education sector in national economy. For this matter relative importance of budget education expenditures in total budget expenditures and in national income should be analyzed. Another criterion for the relative importance of education expenditures in national economy can be attained through international comparisons.

This study analyzes the evolution and shares of public expenditures on education within consolidated budget expenditures and GNP between 1983 and 2002, in Turkey. Related data are computed and tabulated; then international comparisons are made.

Although the economic theory suggests that capital expenditures are fixed and current expenditures are variable in the short-run, in practice current expenditures are also fixed to a large extent. One of the reasons for such a pattern is budget process, while another is the level of entitlements. Most of the expenditures in a budget year (such as personnel expenditures or interest payments of public debts) are those expenditures that have gradually become obligatory in previous years. Any significant modification in such expenditure can hardly be done. Such modifications require long-term policy assessments. When the education expenditures are concerned, it can be seen that largest portion of the budget goes to this sort of expenditures, like personnel expenditures. Personnel expenditures explain 81% of the Turkey's pre-university education expenditures, and 60% of university expenditures (see Table 1 and 2).

Expenditures on education have an important role in stimulating economic growth. In developing country context, returns to investment in human capital through education are comparatively higher both individually and socially. For that, increasing education expenditures is critical for development. Therefore the decision on how much of financial resources will be devoted on education is critical one. National resources devoted to education can be assessed in two ways. First is assessment of share of budget expenditures to education in total public budget expenditures. Second is related to relative importance of resources devoted on education in national economy.

One of the findings of the study is that changes in shares of education expenditures in total public expenditures come mainly from increases and decreases in investment expenditures. It can be concluded from this result that reform efforts in education can be associated largely with investment expenditures rather than personnel expenditures during the period.

Another finding is that during 1990's, while share of personnel expenditures in consolidated budget expenditures, the related share of other current expenditures was consistently decreasing. This finding suggests that public saving policies are exceptionally successful in education sector and such expenditures are inclined to be burdened largely to individuals and parents. Another finding supporting this suggestion during the same period is the regular decrease in share of transfer expenditures of education budget in consolidated budget transfer expenditures. However, this situation is a relative one, meaning that it does not consider the growth of real terms, because this decreases were realized while the GNP, consolidated budget expenditures, and the share of consolidated budget in GNP were all increasing.

Within 1983-2002 period, it is observed that in shortage years while the share of consolidated budget expenditures in GNP was decreasing, this decrease was immediately reflected in the share of education budget expenditures in consolidated budget expenditures. However the reverse is not true for expansion years. Depending on this finding it can be concluded that the changes in the relative importance of public education expenditures within national economy did not support the claims that the education had a priority from the viewpoint of development. This conclusion is also supported by the fact that Turkey devotes least resources from her GDP among OECD countries.