

T.C.
ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI

ÇOK BOYUTLU ÖĞRETMEN MAĞDURİYET ÖLÇEĞİ'NİN TÜRKÇEYE
UYARLANMASI, ÖĞRETMENLERİN MAĞDURİYET ALGILARININ VE
KAYGI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ: KARMA MODEL ÇALIŞMA

TEZİ YAZAN
Eyyüp BİRLİK

Danışman: Prof. Dr. Gülşah SEYDAOĞLU (Çukurova Üniversitesi)
Jüri Üyesi: Prof. Dr. Şükrü UĞUZ
Jüri Üyesi: Prof. Dr. Nurgül ÖZPOYRAZ

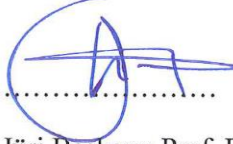
YÜKSEK LİSANS TEZİ

MERSİN / OCAK 2020

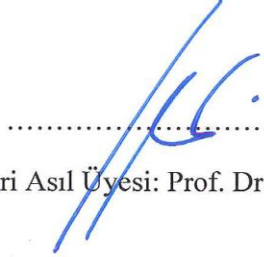
ONAY

T.C
ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ' NE

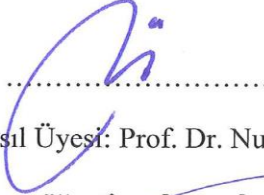
201710041 numaralı öğrencimiz olan Eyyüp BİRLİK tarafından hazırlanan “Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği’nin Türkçeye Uyarlanması, Öğretmenlerin Mağduriyet Algılarının ve Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi: Karma Model Çalışma” başlıklı bu tez çalışması jüri üyelerimiz tarafından oy birliği ile Psikoloji Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.



Üniv. Dışı Asıl Üye-Tez Danışmanı– Jüri Başkanı: Prof. Dr. Gülşah SEYDAOĞLU
(Çukurova Üniversitesi)



Üniv. İçi – Jüri Asıl Üyesi: Prof. Dr. Şükrü UĞUZ



Üniv. İçi - Jüri Asıl Üyesi: Prof. Dr. Nurgül ÖZPOYRAZ

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.



Doç. Dr. Murat KOÇ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 Sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu’ndaki hükümlere tabidir.

İTHAF

Değerli eşim Aysun ve canım oğlum Özgür Halil'e

ETİK BEYANI

Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

10 / 01 / 2020

Eyyüp BİRLİK

TEŞEKKÜR

Bu çalışma sürecinde bilgi ve tecrübesiyle bana yol gösteren, her daim yardımını esirgemeyen, sabırla dinleyen ve fikirlerimi önemseyen, desteğini sürekli hissettiren, cesaret verici tutumuyla en zorlandığım anlarda bile elimden tutan, danışmanlığımı kabul etmekle beni onurlandıran, her daim profesyonelliğiyle, bilgi birikimiyle, kişiliğiyle örnek alacağım, bu çalışmanın asıl mimarı olan değerli danışman hocam Prof. Dr. Gülşah SEYDAOĞLU'na sonsuz şükranlarımı sunar ve önünde saygıyla eğilirim.

Değerli görüşleri ile tezimin gelişmesinde büyük katkıları olan değerli jüri üyelerim Prof. Dr. Şükrü UĞUZ ve Prof. Dr. Nurgül ÖZPOYRAZ'a teşekkürü bir borç bilirim.

Bütün sabrı ve fedakârlığı ile sürekli yanımda olan, hiçbir zaman desteğini esirgemeyen, sevgili eşim Aysun'a sonsuz saygılarımı ve şükranlarımı sunarım. En sevecen tavırlarıyla her zorlandığımda yanağıma tatlı bir öpücük konduran canım oğlum Özgür Halil'e tüm sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunarım.

Her soruma sabırla cevap veren, üzerimde çok emeği olan, hiçbir zaman yardımını esirgemeyen değerli dostum İnan AY'a teşekkürü bir borç bilirim.

Bu zorlu süreçte ekip ruhuyla sürekli destek olan, yardımlarıyla çoğu zaman beni büyük yüklerden kurtaran değerli tez grubu arkadaşlarım Sibel, Beyhan, Öznur, Zehra ve Engin hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Bu günlere gelmemde hakkını ödeyemeyeceğim fedakârlıklara boyun eğen değerli annem İslim ve babam Mahmut'a; her zaman bana destek olan ve sevgisini esirgemeyen kardeşlerim Seydi, Mehmet, Esra ve Fatma Zehra'ya teşekkürü bir borç bilirim.

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlara kaynaklık eden bütün katılımcı öğretmenlere ve çalışmaya katkısı olan ismini hatırlayamadığım tüm değerli insanlara teşekkürü bir borç bilirim.

ÖZET

ÇOK BOYUTLU ÖĞRETMEN MAĞDURİYET ÖLÇEĞİ'NİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI, ÖĞRETMENLERİN MAĞDURİYET ALGILARININ VE KAYGI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ: KARMA MODEL ÇALIŞMA

Eyyüp BİRLİK

Yüksek Lisans Tezi, Psikoloji Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Gülşah SEYDAOĞLU

Ocak 2020, 144 sayfa

Bu araştırmanın amacı, Chunyan Yang ve arkadaşları tarafından geliştirilen Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği'ni Türkçeye uyarlamak, öğretmenlerin mağduriyet algılarını ve mağduriyet ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Bu çalışmada karma model araştırma yöntemlerinden açıklayıcı desen modeli kullanılmıştır. Metodolojik yöntemle yapılan ölçek uyarlama çalışmasının evreni, Şanlıurfa ilinin Hilvan ilçesinde, ortaokul ve liselerde görevli 435 öğretmenden oluşmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmak hedeflendiğinden örnekleme yöntemi kullanılmamıştır. Öğretmenlerin mağduriyet algılarını incelemek için yapılan odak grup görüşmesinin çalışma grubu, amaçsal örnekleme yöntemi ile belirlenen 16 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin mağduriyet ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için korelasyonel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak; Kişisel Bilgi Formu, Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği, Duygusal Şiddete Maruz Kalma Ölçeği, Beck Anksiyete Ölçeği kullanılmıştır.

Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği'nin geçerlik analizlerinde; dil eşdeğerliğinin $r=0,86(p<0,01)$, ölçüt geçerliğinin $r=0,64(p<0,01)$ olduğu belirlenmiştir. Yapı geçerliliği için yapılan AFA sonucunda toplam varyansın %71,2'sini açıklayan altı faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ortaya çıkan bu yapının model uyumu DFA ile test edilmiş ve uyum indekslerinin ($\chi^2/sd=1,5$, RMSEA=0,074, RMR=0,083, GFI=0,86, AGFI=0,92, NFI=0,92, NNFI=0,97, IFI=0,97, CFI=0,97, RFI=0,91) iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Güvenirlik analizlerinde; iç tutarlılık katsayısı $\alpha=0,93$, test-tekrar test güvenirliliği $r=0,93(p<0,01)$, iki yarı güvenirliliği $r=0,83(p<0,01)$ olarak belirlenmiştir.

Madde toplam korelasyon değerlerinin ise $r=0,48$ ile $r=0,71$ arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu bulgulara göre, Türkçeye uyarlanan Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği'nin, ortaokul ve lise öğretmenlerinin mağduriyet düzeylerini belirlemede geçerliği ve güvenilirliği olan bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın genel amaçlarına yönelik yapılan çalışmada öğretmenlerin mağduriyet ve kaygı düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda yapılan çalışmada, öğretmenlerin mağduriyet düzeyleri ile eğitim durumları, çalıştıkları okul kademeleri, mesleki memnuniyetleri, öğrencilerle ilişkileri ve şiddete maruz kalma durumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Odak grup görüşmelerinde, öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarını daha çok “okul ve sınıf kurallarına uymama” (%26,6) olarak tanımladıkları, en fazla “duygusal ve sözel şiddet” (%35,2) yaşadıkları ve çoğunlukla “mesleki itibar kaybı mağduriyeti” (%24) algıladıkları belirlenmiştir.

Sonuç olarak; sonraki çalışmalarda her üç öğretmenden birinin maruz kaldığı şiddeti-mağduriyeti, bu çalışmada ortaya çıkan tüm boyutları ile ölçen psikometrik özelliklere sahip bir ölçme aracının geliştirilmesinin ve öğretmenlerde kaygının tetikleyici unsurları arasında mağduriyet kavramının da incelenmesinin gerektiği düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Ölçek uyarlama, öğretmen mağduriyeti, kaygı, odak grup görüşmesi

ABSTRACT**ADAPTATION OF MULTI-DIMENSIONAL TEACHER VICTIMIZATION
SCALE TO TURKISH, AND AN INVESTIGATION OF TEACHERS'
PERCEPTION OF VICTIMIZATION: A MIXED MODEL STUDY****Eyyüp BİRLİK****Master Thesis, Department of Psychology****Supervisor: Prof. Dr. Gülşah SEYDAOĞLU****January 2020, 144 pages**

The aim of this study is to adapt the Multidimensional Teacher Victimization Scale developed by Chunyan Yang et al. into Turkish and to examine the perceptions of teachers about victimization and the relationship between victimization and anxiety levels.

In this research, descriptive pattern model, one of the mixed model research methods, was used. The universe of scale adaptation study which is made with methodological process consists of 435 teachers working in secondary and high schools in Hilvan district of Şanlıurfa. Sampling method was not used because it was aimed to reach the whole universe. The study group of the focus group interview conducted to examine the perceptions of victimization of the teachers consisted of 16 teachers who were determined by purposive sampling method. Correlational research method was used to examine the relationship between teachers' victimization and anxiety levels. As data collection tools in the research; Personal Information Form, Multidimensional Teacher Victimization Scale, Emotional Violence Exposure Scale, Beck Anxiety Scale were used.

In the validity analysis of the Multidimensional Teacher Victimization Scale; language equivalence was determined to be $r=0,86(p<0,01)$, criterion validity was $r=0,64(p<0,01)$. As a result of the EFA for structure validity, a six-factor structure that explains 71,2% of the total variance was obtained. The model fit of this resulting structure was tested with CFA and the fit indexes ($\chi^2/sd=1.5$, RMSEA =0,074, RMR=0,083, GFI=0,86, AGFI=0,92, NFI=0,92, NNFI=0,97, IFI=0,97, CFI=0,97,

RFI=0,91) are determined to be good. In reliability analysis; internal consistency coefficient was determined as $\alpha=0,93$, test-retest reliability $r=0,93(p<0,01)$, two half reliability $r=0,83(p<0,01)$. It was determined that the total correlation values of the item ranged between $r=0,48$ and $r=0,71$. According to these findings, it was concluded that the Multidimensional Teacher Victimization Scale, which was adapted to Turkish, was a valid and reliable measurement tool in determining the victimization levels of middle and high school teachers.

In the focus group interviews, it was defined that the teachers defined the unwanted student behavior as "non-compliance with school and class rules" (26,6%), experienced the most "emotional and verbal violence" (35,2%) and mostly "perceived loss of professional reputation" (24%).

In the study conducted for the general purposes of the research, in a positive way significant relationship was found between teachers' victimization and anxiety levels.

In the study conducted for the sub-objectives of the research, in a positive way significant relationship was found between the level of teachers' victimization and their educational status, their school level, their professional satisfaction, their relationship with students and their exposure to violence.

As a result; in subsequent studies, it is considered that the development of a measurement tool with psychometric properties revealed in this research which measures all the dimensions the severity-victimization of one of every three teachers and the concept of victimization among the triggering factors of anxiety in teachers should be examined too.

Keywords: Scale adaptation, teacher victimization, anxiety, focus group interview

ÖNSÖZ

Öğretmen mağduriyeti, her geçen gün artış gösteren, ciddi yaralanmalara ve ölümlere yol açabilen olumsuz sonuçları açısından göz ardı edilemeyecek derecede önemli bir sorun haline gelmiştir. Öğretmen mağduriyeti, öğretmenleri fiziksel, duygusal ve mental olarak etkilemektedir. Yapılan araştırmalarda öğretmen mağduriyeti olgusunun, eğitim kalitesinin yanında diğer öğrencilerin öğrenmesini, öğretmenlerin ruh halini, öğretmen ve öğrencilerin performanslarını da etkilediği tespit edilmiştir.

Ülkemizde alan yazın incelendiğinde, öğrencilere yönelik şiddetten dolayı yaşanan öğrenci mağduriyeti konusunda araştırmalar mevcut olmakla birlikte öğretmen mağduriyeti konusunda yapılan araştırmalar azdır. Bu sebeple öğretmenlerin mağduriyet algıladıklarını belirlemek de zordur. Bununla birlikte ülkemizde öğretmenlerin mağduriyet düzeylerini belirlemeye yönelik henüz bir ölçme aracı geliştirilmemiştir.

Ayrıca öğretmenlerin mağduriyet ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi, kaygının iyi yönetilebilmesi ve olumsuz sonuçlarla baş edilebilmesi açısından önemlidir.

Bu çalışmada, Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği'ni Türkçeye uyarlayarak bu alanda daha fazla araştırma yapılmasına ve daha güvenilir sonuçlar elde edilmesine olanak sağlamak, öğretmenlerin mağduriyet algılarını belirleyerek politika geliştiricilere bu alanda alacakları önlemler konusunda yol gösterici sonuçlar ortaya çıkarmak, öğretmenlerin mağduriyet ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyerek ilerde yapılacak araştırmalara ışık tutmak amaçlanmıştır.

10 / 01 / 2020

Eyyüp BİRLİK

İÇİNDEKİLER

KAPAK	i
ONAY	ii
İTHAF	iii
ETİK BEYANI	iv
TEŞEKKÜR	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	viii
ÖNSÖZ	x
İÇİNDEKİLER	xi
KISALTMALAR	xv
TABLolar LİSTESİ	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xviii
EKLER LİSTESİ	xix

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Arka Planı	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Araştırmanın Sayıltıları	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.6. Tanımlar	6

BÖLÜM II

2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Mağduriyet Kavramı	8
2.2. Öğretmen Mağduriyeti	9
2.3. Kaygı (Anksiyete)	10
2.3.1. Kaygı (Anksiyete) İle İlgili Kuramlar	11

2.3.1.1. Psikodinamik kuram	11
2.3.1.2. Bireysel Psikoloji Kuramı	12
2.3.1.3. Bütüncül Kuram	12
2.3.1.4. Varoluşçu Kuram.....	12
2.3.1.5. Davranışçı Kuram.....	12
2.3.1.6. Bilişsel Kuram	12
2.3.2. Kaygıyı Etkileyen faktörler	13
2.4. Şiddet	14
2.5. Öğretmene Şiddet.....	14
2.6. Öğretmene Şiddeti Etkileyen Faktörler.....	16
2.7. İstenmeyen Öğrenci Davranışları.....	18
2.8. Mağduriyetin Ölçülmesi	19
2.9. Karma Model Araştırmalar	21
2.10. Nitel ve Nicel Araştırmalarda Geçerlik ve Güvenirlik	21
2.11. Ölçek Uyarlama Çalışmaları	23
2.11.1. Ölçek Uyarlama İşleminde İzlenmesi Gereken Aşamalar	24
2.11.2. Uluslararası Test Komisyonu Test Çeviri ve Uyarlama Rehberi.....	25
2.11.3. Ölçek Geçerliği ve Güvenirliği Çalışmaları.....	26
2.12. Odak Grup Görüşmesi.....	30
2.12.1. Odak Grup Görüşmesinin Aşamaları	30
2.12.2. Odak Grup Görüşmesinin Planlanması.....	31
2.12.3. Odak Grup Görüşmesinin Raporlaştırılması ve Analizi	32

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Amacı	34
3.2. Araştırmanın Modeli	35
3.3. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	35
3.4. Araştırmanın Yapılışı.....	36
3.5. Veri Toplama Araçları	37
3.5.1. Kişisel Bilgi Formu.....	37
3.5.2. Duygusal Şiddete Maruz Kalma Ölçeği.....	37
3.5.3. Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği.....	38

3.5.4. Beck Anksiyete Ölçeği.....	39
3.6. Ölçek Uyarlama İşlemleri	40
3.7. Odak Grup Görüşmeleri.....	41
3.7.1. Odak Grup Görüşmesi Çalışma Ortamı	42
3.7.2. Odak Grup Görüşmesi Sorularının Belirlenmesi	42
3.7.3. Odak Grup Görüşmesinin Yürütülmesi	42
3.8. Verilerin Analizi.....	43

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

4.1. Ölçek Uyarlama Çalışmaları	45
4.1.1. Dil Eşdeğerliği	45
4.1.2. Yapı Geçerliği	46
4.1.3. İç tutarlık ve Madde Analizleri	52
4.1.4. Ölçüt Geçerliği.....	53
4.1.5. Test-Tekrar Test Güvenirliği	54
4.1.6. İki Yarı Güvenirliği.....	55
4.2. Katılımcıların Tanımlayıcı Bilgilerine Göre Mağduriyet Düzeyleri	55
4.3. Katılımcıların Mağduriyet ve Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	61
4.4. Odak Grup Görüşmeleri.....	62

BÖLÜM V

5. TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Ölçek Uyarlama Çalışmaları	76
5.1.1. Dil Eşdeğerliği	76
5.1.2. Yapı Geçerliği	77
5.1.3. İç tutarlılık ve Madde Analizleri	79
5.1.4. Ölçüt Geçerliği.....	80
5.1.5. Test-Tekrar Test Güvenirliği	80
5.1.6. İki Yarı Güvenirliği.....	81
5.2. Katılımcıların Tanımlayıcı Bilgilerine Göre Mağduriyet Düzeyleri	81
5.3. Katılımcıların Mağduriyet ve Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	84

5.4. Odak Grup Görüşmeleri	85
---	-----------

BÖLÜM VI

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç	90
6.1.1. Ölçek Uyarlama Çalışmaları	90
6.1.2. Katılımcıların Tanımlayıcı Bilgilerine Göre Mağduriyet Düzeyleri	92
6.1.3. Katılımcıların Mağduriyet ve Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki	93
6.1.4. Odak grup görüşmeleri.....	93
6.2. Öneriler	94
6.2.1. Politika Geliştiricilere Öneriler	95
6.2.2. Araştırmacılara Öneriler	95
7. KAYNAKÇA	97
8. EKLER	110
9. ÖZGEÇMİŞ	125

KISALTMALAR

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

APA: American Psychology Association

BAE: Bilişsel Anksiyete Ölçeği

BM: Birleşmiş Milletler

CFA: Confirmatory Factor Analysis

ÇBÖMÖ: Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

DŞMKÖ: Duygusal Şiddete Maruz Kalma Ölçeği

EFA: Exploratory Factor Analysis

KMO: Kaiser-Meyer-Olkin

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TBMM: Türkiye Büyük Millet Meclisi

TÜBİTAK: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

WHO: World Health Organization

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.	Nicel ve Nitel Araştırmalarda Sunulan Geçerlik Güvenirlik Kavramlarının Nitel Araştırmalardaki Karşılıkları	22
Tablo 2.	Ölçek Geçerlik ve Güvenirliğini Test Etme Yöntemleri ve Kullanılan İstatistiksel Testler	29
Tablo 3.	Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği Özgün Formunun Uyum İndeki Değerleri	39
Tablo 4.	Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği Türkçe ve Özgün Formları Arasındaki İlişki.....	45
Tablo 5.	Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği Türkçe Formunun Madde Faktör Yükleri ve Varyans Değerleri.....	46
Tablo 6.	Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği Birinci Düzey Doğrulamalı Faktör Analizine İlişkin Bulgular	48
Tablo 7.	Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği İkinci Düzey Doğrulamalı Faktör Analizine İlişkin Bulgular	51
Tablo 8.	Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği'nin Özgün ve Türkçe Formlarının Cronbach (İç Tutarlılık) Alfa Katsayıları.....	52
Tablo 9.	Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği'nin Madde Toplam Korelasyon ve Madde Çıkarıldığında Cronbach Alfa değerleri	53
Tablo 10.	Duygusal Şiddete Maruz Kalma Ölçeği ile Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği Arasındaki İlişki	54
Tablo 11.	Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği'nin Test-Tekrar Test Güvenirlik Analizi Sonuçları	54
Tablo 12.	Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği'nin İki Yarı Güvenirlik Analizi Sonuçları	55
Tablo 13.	Katılımcıların Tanımlayıcı Bilgileri	56
Tablo 14.	Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Dağılımı	57
Tablo 15.	Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre Dağılımı	57

Tablo 16. Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	58
Tablo 17. Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği Puanlarının Mesleki Tecrübe Yılına Göre Dağılımı	58
Tablo 18. Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği Puanlarının Çalıştığı Okul Kademesine Göre Dağılımı.....	59
Tablo 19. Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği Puanlarının Mesleki Memnuniyet Durumuna Göre Dağılımı.....	59
Tablo 20. Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği Puanlarının Yeni Nesil Öğrenciler İle İlişki Durumuna Göre Dağılımı.....	60
Tablo 21. Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği Puanlarının Şiddete Maruz Kalma Durumuna Göre Dağılımı.....	60
Tablo 22. Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği ve Beck Anksiyete Ölçeği Puanları Arasındaki Korelasyon	62
Tablo 23. Alt Temalara İlişkin Miles ve Huberman (MH) Güvenirlilik Formülü Değerleri	62
Tablo 24. Odak Grup Görüşmesinin Analizinde Kullanılan Temalar ve Alt Temalar	63
Tablo 25. Odak Grup Görüşmesi I. ve II. Çalışma Grubu Katılımcılarına İlişkin Bilgiler	64
Tablo 26. Öğretmen Görüşlerine Göre İstenmeyen Öğrenci Davranışları Tanımlamalarının Alt Temalara Göre Dağılımı	65
Tablo 27. Öğretmenlerin Şiddet Algılarının Alt Temalara Göre Dağılımı	68
Tablo 28. Öğretmenlerin Mağduriyet Algılarının Alt Temalara Göre Dağılımı.....	69

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Birinci Düzey Doğrulamalı Faktör Analizi Model Uyum Şeması	47
Şekil 2. Birinci Düzey Doğrulamalı Faktör Analizi “t” Değerleri Şeması	49
Şekil 3. İkinci Düzey Doğrulamalı Faktör Analizi Model Uyum Şeması	50



EKLER LİSTESİ

8.1. Etik Kurul Onayı.....	110
8.2. Kişisel Bilgi Formu	111
8.3. Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği Özgün Formu	112
8.4. Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği Türkçe Formu.....	113
8.5. Beck Anksiyete Ölçeği.....	114
8.6. Beck Anksiyete Ölçeği Puanlama Formu	115
8.7. Duygusal Şiddete Maruz Kalma Ölçeği.....	116
8.8. Dil Geçerlik Formu	117
8.9. Odak Grup Görüşme Soruları Formu.....	118
8.10. Çağ Üniversitesi Araştırma İzni	119
8.11. Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni	120
8.12. Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği Kullanma İzni.....	121
8.13. Duygusal Şiddete Maruz Kalma Ölçeği Kullanma İzni.....	122
8.14. Beck Anksiyete Ölçeği Kullanma İzni.....	123
8.15. Odak Grup Görüşmesi Katılım Kabul Formu.....	124

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Arka Planı

Okul, toplumlarda bireyin sosyal, duygusal, bilişsel gelişimi için bir bağlamdır. Hedeflenen bir toplum oluşturmak amacıyla gerçekleştirilen eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yapıldığı yerler okul ortamlarıdır. Okullar, bireyin kişisel olarak her alanda gelişimini sağlayarak, onları çağın gerekliliklerine uygun bir şekilde yetiştirmeyi amaçlar. Toplumların gelişmişlik düzeyleri bu bağlamda bireylerin okullarda aldığı eğitim ile doğrudan ilişkilidir.

Okullarda eğitim-öğretim yaşantıları öğretmenlerin rehberliğinde gerçekleştirilmektedir. Öğretmenler, sınıf ortamlarında öğrencilere, öğrenmeyi öğreten liderlerdir. Bu bağlamda öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim, öğrenme sürecini doğrudan etkileyen en önemli faktörlerden biridir. Günümüz eğitim-öğretim yaklaşımlarına göre öğretmenlerden beklentiler, çağdaş eğitim ilkelerine göre değişmiştir. Bu durumda öğretmenler sadece ders işleyen, sınav uygulayan kimseler olarak değerlendirilmemekte, aynı zamanda birer lider, rehber, değerlendirici, izleyici ve organizatör olarak görülmektedirler (Demir, 2011, s. 69). Öğrenci davranışlarını olumlu yönde değiştiren, öğrencileri belirlenmiş amaçlara göre yetiştiren, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerini gerçekleştirmesi doğrultusunda onlara liderlik eden, öğrencileri araştırmaya, sorgulamaya, problem çözmeye, yaratıcı ve esnek düşünmeye yönlendiren, çevreden gelecek olası tehlikelere karşı onları korumaya çalışan koordinatörlerdir. Bu denli önemli ve kritik bir rol üstlenen öğretmenlerin psikolojik ve fiziksel olarak sağlam olması, mesleki motivasyonunun ve mesleki doyum seviyesinin yüksek olması, mesleki tükenmişlik düzeylerinin az olması ve öğrencileri ile sağlıklı bir iletişim kurabilmeleri oldukça önemlidir.

Öğretmenlerin bu hedeflerini gerçekleştirebilmesi doğrultusunda karşılaştığı en önemli problemler arasında istenmeyen öğrenci davranışları gelmektedir. Okullarda eğitim faaliyetlerini engelleyen davranışların tümüne istenmeyen öğrenci davranışı denilmektedir (Başar, 1999, s. 95).

Bunların yanı sıra son dönemlerde artış gösteren okulda şiddet olgusu, okuldaki bütün paydaşları olumsuz yönde etkileyen ciddi bir sorun haline gelmiştir. Okulda şiddet kavramı, saldırganlık ve baskıcı davranışlar ile okul iklimini olumsuz

etkileme, mağdurun fiziksel ve psikolojik gelişimlerine zarar verme olarak ifade edilmektedir (Furlong ve Gale, 2000, s. 71). Öğretmene şiddet ise okul veya çevresinde, okula ilişkin bir nedenden ötürü öğrenci, veli veya herhangi birinin içinde bulunduğu kişi ya da grup tarafından, öğretmene zarar vermeyi amaçlayan, fiziksel, sözel, siber, cinsel, eşyaya yönelik gibi farklı şekillerde gerçekleştirilen şiddet içeren olayların tümüdür (Özdere ve Terzi, 2018, s. 69).

Öğretmenlerin maruz kaldıkları şiddet olayları ve istenmeyen öğrenci davranışları, öğretmenlerde mağduriyet olgusunu meydana getirmektedir. Öğretmen mağduriyeti, öğretmenlerin iş doyumunu ve motivasyonunu olumsuz yönde etkilemekte, öğretmenin özgüvenini kırmakta, öğrenci ile olan iletişimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Öğretmenlerin mağduriyet yaşantıları, fiziksel ve psikolojik belirtilerin artması, daha yüksek tükenmişlik düzeyi, stres ve performans düşüklüğü, okul güvenliğinin azalması, moral ve iş tatmini duygusunun düşmesi gibi olumsuz sonuçlarla ilişkilidir (Ingersoll, 2001, s. 503; Özkılıç ve Kartal, 2012, s. 3436).

Kaygı ise, bir tehdit altında hissedilen korku ve gerginlik durumu olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 1997, s. 453). Kaygı, bazı insanlarda yavaş yavaş gelişip uzun süre devam eden stresten sonra; bazı insanlarda; yaşamlarının rotasını kesin bir surette kontrol edemediklerini hissettiklerinde; bazı insanlarda geçmişte yaşamış oldukları stresli olaylarla gelecekte de karşı karşıya gelmekten endişe duyduklarında; bazılarında ise; genetik bir yatkınlıktan ötürü ortaya çıkar. Bu bağlamda ele alındığında kaygının, tek bir nedeni yoktur (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2000). Bu araştırmada öğretmenlerin, geçmişte yaşadıkları mağduriyetlerin kaygı düzeylerini etkileyip etkilemediği araştırılmıştır.

Bu çalışmada, Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği'nin Türkçe uyarlama çalışmalarını yaparak bu alanda daha fazla araştırma yapılmasına ve daha güvenilir sonuçlar elde edilmesine olanak sağlamak, öğretmenlerin mağduriyet algılarını ve mağduriyet düzeylerine bağlı kaygı düzeylerini belirleyerek politika geliştiricilere, bu alanlarda alacakları önlemler konusunda yol gösterici mahiyette sonuçlar ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin mağduriyet düzeylerini ölçen Chunyan Yang ve arkadaşları (2018) tarafından geliştirilmiş, 24 madde ve fiziksel mağduriyet, sosyal mağduriyet, sözel mağduriyet, siber mağduriyet, cinsel taciz ve kişisel mülkiyet

suçları olmak üzere toplam 6 alt boyuttan oluşan Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği'ni Türkçeye uyarlamak, öğretmenlerin mağduriyet algılarını belirlemek, mağduriyet ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu genel amaçlar doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar da incelenmiştir.

1. Öğretmenlerin mağduriyet düzeyleri ile yaşları arasında bir ilişki var mıdır?
2. Öğretmenlerin mağduriyet düzeyleri ile cinsiyetleri arasında bir ilişki var mıdır?
3. Öğretmenlerin mağduriyet düzeyleri ile eğitim durumları arasında bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin mağduriyet düzeyleri ile mesleki tecrübeleri arasında bir ilişki var mıdır?
5. Öğretmenlerin mağduriyet düzeyleri ile çalıştıkları okul kademesi arasında bir ilişki var mıdır?
6. Öğretmenlerin mağduriyet düzeyleri ile mesleki memnuniyet durumları arasında bir ilişki var mıdır?
7. Öğretmenlerin mağduriyet düzeyleri ile yeni nesil öğrenciler ile ilişki durumları arasında bir ilişki var mıdır?
8. Öğretmenlerin mağduriyet düzeyleri ile şiddete maruz kalma durumları arasında bir ilişki var mıdır?
9. Öğretmenlerin, istenmeyen öğrenci davranışları tanımlamaları ve öğretmene şiddet konusundaki algıları, alan yazın ile tutarlılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretmen mağduriyeti, ülkemizde ve dünyada her geçen gün artış gösteren, ciddi yaralanmalara hatta ölümlere yol açabilen olumsuz sonuçları açısından göz ardı edilemeyecek derecede önemli bir sorun haline gelmiştir. Öğretmenlerin mağduriyet yaşantıları, öğretmenleri duygusal ve mental olarak etkilemektedir. Bunun yanı sıra öğretmen mağduriyeti, kurumun etkililiğini, öğretmenin verimliliğini, okul iklimini, diğer öğrenci ve öğretmenlerin motivasyonunu da etkilemektedir.

Öğrencileri tarafından mağduriyet yaşayan öğretmenlerle ilgili yapılan çalışmalarda mağduriyet olgusunun, öğretmenlerin verdikleri eğitim kalitesinin yanında, diğer öğrencilerin öğrenmesini, öğretmenin ruh halini, öğretmen ve öğrencilerin performanslarını da etkilediği belirtilmiştir (Pervin ve Turner, 1998, s. 4; Terry, 1998, s. 262; De Wet ve Jacobs, 2006 s. 58). De Wet (2010) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlere yönelik mağduriyet olaylarının öğretmenlerin kişisel yaşamları, sınıftaki öğrenme-öğretme süreci ve öğretmenlerin toplumdaki diğer bireylerle ilişkileri üzerinde

de etkili olabileceği sonucuna varılmıştır. Öğretmen mağduriyeti yaşanan okullarda mağduriyeti yaşayan öğretmenin yanı sıra okuldaki diğer öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler ve veliler de etkilenebilmektedir. Bu tür mağduriyetlerin yaşandığı okullarda, öğrencilerinin güvenliği konusunda veliler de tedirgin olmaktadır. Sağlıklı ve güvenli okul iklimi oluşturmak, eğitim kalitesinin yükseltilerek günümüz toplum gereksinimleri ile donanımlı bireyler yetiştirmek, ülkenin refah seviyesini üst düzeylere çıkarmak için eğitim liderleri konumunda olan öğretmenlerimizin zihinsel ve duygusal olarak sağlam olması gerekmektedir. Buna göre öğretmenin eğitim performansını ve duygusal durumunu etkileyen en önemli etkenlerden biri olan öğretmene şiddet ve istenmeyen öğrenci davranışlarından kaynaklanan öğretmen mağduriyetinin önüne geçilmesi oldukça önemlidir.

Kaygı ise tehdit edici bir durum karşısında birey tarafından hissedilen huzursuzluk ve endişe durumu olarak tanımlamakta, kaygı düzeyinin yüksek olması, bireyin daha katı, daha basit davranışlara gerilemesine, endişeli olmasına ve memnun etmeye aşırı odaklanmasına neden olmaktadır (Işık, 1996). Bununla birlikte orta düzeydeki kaygının organizmayı uyarıcı, koruyucu ve motive edici özelliği vardır. Kaygı iyi yönetildiğinde, bireyin başarılı olmak için daha fazla çalışmasına, yaşanacak olumsuzluklara karşı önlem almasına yardımcı olmaktadır (Akgün ve diğerleri, 2007). Buna göre öğretmenlerin mağduriyet ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinin kaygının iyi yönetilebilmesine ve yaşanacak olumsuzluklara karşı önlem alınabilmesine ve bu alanda yapılacak araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Okul şiddeti konulu çalışmalarda genellikle öğrenciye yönelik şiddetin daha sık incelendiği; yönetici, öğretmen gibi diğer okul paydaşlarına yönelik şiddetin araştırıldığı araştırmaların ise daha az olduğu görülmektedir (Espelage ve diğerleri, 2013, s. 76; McMahon ve diğerleri, 2014, s. 754; Wilson, ve diğerleri, 2011, s. 2355). Fakat öğretmenlere yönelik şiddet probleminin düşünülenin aksine çok daha büyük, sonuçları açısından daha ciddi olduğu, hatta öğretmenlerin şiddete uğrama olasılığının öğrencilerden üç kat daha fazla olduğu ifade edilmektedir (Kondrasuk ve diğerleri, 2005, s. 640).

Yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin mağduriyet düzeylerini belirlemek üzere kullanılan ölçeklerin yetersizliği dikkat çekmektedir. Bu araştırmalarda öğretmenlerin mağduriyet düzeyleri araştırmacılar tarafından hazırlanan bazı anketler ile ölçülmekte, ancak bu anketlerin faktör yapılarının ve psikometrik özelliklerinin yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir (Kauppi ve Pörhölä, 2012,

s. 1060; McMahon ve diğerleri, s. 755, 2014; Mooij, 2011, s. 228). Örneğin, Kauppi ve Pörhölä'nun (2012) konu ile ilgili yaptıkları araştırmada kullandıkları 22 maddelik ölçeğin düşük iç tutarlılık katsayısına (0.38-0.74) sahip olduğu görülmektedir. McMahon ve diğerleri (2014) yaptıkları çalışmalarda, öğretmenlerin mağduriyet biçimlerini değerlendirmek için onaylanmış ölçekler yerine araştırmacılar tarafından hazırlanan anketler kullanmışlardır. Reddy ve diğerleri (2018)'nin yaptıkları araştırmada, öğretmen mağduriyeti ile ilgili yayınlanmış 37 çalışma sistematik olarak incelenmiş, 24 çalışmada mağduriyet yaşantılarının değerlendirilmesinde psikometrik özelliklere sahip ölçekler yerine yazarlar tarafından hazırlanan anketlerin kullanıldığını belirlenmiştir. Ayrıca yine bu araştırmada, incelenen çalışmaların %52'sinde mağduriyet olgusunu ölçmek için kullanılan ölçme araçlarının güvenilirlik ve geçerlilik kanıtlarının sunulmadığı tespit edilmiştir.

Bununla birlikte ülkemizde, öğretmenlerin mağduriyet düzeylerini farklı boyutları ile ölçen, geçerliliği ve güvenirliği kanıtlanmış psikometrik özelliklere sahip bir ölçme aracı henüz geliştirilmemiştir (Polat ve Gül, 2010, s. 47).

Bu araştırma, öğretmenlerin okul ortamlarında karşılaştığı şiddet ve istenmeyen öğrenci davranışlarından kaynaklanan öğretmen mağduriyeti konusuna dikkat çekmektedir. Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması, öğretmenlerin mağduriyet algılarının ve mağduriyet düzeylerine bağlı kaygı düzeylerinin incelenmesi çalışması, bu alanda yapılacak araştırmalarda geçerlik ve güvenirliği test edilmiş bir ölçme aracı ile rasyonel değerlendirme yapılabilmesi, öğretmenlerin mağduriyet algılarının belirlenerek politika geliştiricilerin bu alanda alacakları tedbirler konusunda yol gösterici nitelikte sonuçlar ortaya koyması, öğretmenlerin kaygı düzeylerindeki artışa neden olan faktörlerin incelenmesi araştırmalarında, araştırmacılara fikir veren sonuçlar ortaya çıkarması açısından önemlidir.

1.4. Araştırmanın Sayıltıları

1. Bu araştırmada katılımcıların veri toplama araçlarına doğru, tarafsız ve içten yanıt verdikleri varsayılmıştır.
2. Çeviri ve dil eşdeğerliği çalışmalarına katılan uzmanların İngilizce ve Türkçeye yeterli düzeyde hâkim oldukları varsayılmıştır.
3. Dil eşdeğerliği çalışmasının uygulama grubunu oluşturan 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Milli Eğitim Bakanlığı'nda görevli 34 İngilizce

öğretmenin kaynak dil olan İngilizceye ve hedef dil olan Türkçeye yeterli derecede hâkim oldukları varsayılmıştır.

4. Odak grup görüşmelerine katılan öğretmenlerin görüşlerini rahat bir ortamda, hiçbir baskı altında kalmadan, tarafsız bir bakış açısıyla belirttikleri varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırmanın katılımcıları 2018-2019 eğitim ve öğretim yılı bahar döneminde, Şanlıurfa ilinin Hilvan ilçesinde görev yapmakta olan 435 ortaokul ve lise öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Dil eşdeğerliği çalışmasının uygulama grubu 34 İngilizce öğretmeni ile sınırlıdır.
3. Araştırmanın odak grup görüşmesi verilerine kaynaklık eden katılımcılar, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim dalı Yüksek Lisans programında eğitim almakta olan 16 öğretmen ile sınırlıdır.
4. Odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler, katılımcı öğretmenlerin kişisel görüşleri ve kullandıkları ifadeler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Mağduriyet: “Mağdur” kelimesi, Arapça zulüm, merhametsizlik, haksızlık anlamına gelen “gadr” kelimesinden türetilmiştir. Türk Dil Kurumu (2005)’na göre mağdur, “haksızlığa uğramış kimse, kıygın” şeklinde tanımlanmaktadır.

Kaygı: Kaygı, bir tehdit altında hissedilen korku ve gerginlik durumu olarak ifade edilebilir (Büyüköztürk, 1997, s 453).

Şiddet: Şiddet, Türk Dil Kurumu (2005)’na göre şiddet, “ cezalandırmada ve azarlamada aşırıya gitme, sözle yola getirme yerine kaba kuvvet kullanma, katılık, sertlik” olarak tanımlanmaktadır.

Öğretmene Şiddet: Öğretmene şiddet; okul veya çevresinde, okula ilişkin bir nedenden ötürü öğrenci, veli veya herhangi birisinin içinde bulunduğu bir kişi ya da grup tarafından, öğretmene fiziksel, psikolojik, maddi vb. şekillerde zarar vermeyi amaçlayan, fiziksel, sözel, siber, cinsel, eşyaya yönelik gibi farklı şekillerde gerçekleştirilen, şiddet içeren olayların tümüdür (Özdere ve Terzi, 2018, s. 70).

Karma Model Araştırma: Karma model araştırma, nitel ve nicel araştırma tekniklerinin, yöntemlerinin, yaklaşımlarının veya kavramlarının harmanlanarak veya birleştirilerek tek bir çalışmada kullanılmasıdır (Fırat ve diğerleri, 2014, s. 69).

Ölçek Uyarlama: Farklı kültürlerde geliştirilmiş, geçerlik ve güvenirliği test edilmiş, kanıtlanmış bir ölçeğin farklı bir kültürde ve dilde geçerlik ve güvenirlik çalışması yaparak araştırmacıların kullanımına sunulması çalışmasına ölçek uyarlama çalışması denilmektedir. (Seçer, 2018, s. 65).

Odak Grup Görüşmesi: Odak grup görüşmesi, küçük bir grupla lider arasında yapılan ve grup dinamiğinin etkisini kullanarak tartışma, derinlemesine bilgi edinme ya da düşünce üretme yöntemidir (Bowling, 2002, s. 394).



BÖLÜM II

2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Mağduriyet Kavramı

“Mağdur” kelimesi, Arapça zulüm, merhametsizlik, haksızlık anlamına gelen “gadr” kelimesinden türetilmiştir. Türk Dil Kurumu (2005)’na göre mağdur, “haksızlığa uğramış kimse, kıygın” şeklinde tanımlanmaktadır.

Mağduriyet, herhangi bir konuda zarara ya da haksızlığa uğramış ve bunun neticesinde belirli kazanımlardan mahrum kalmış kişi ya da topluluklar olarak tanımlanmaktadır (Dinler, 2006, s. 58).

Diğer bir tanıma göre mağduriyet, bireysel ya da toplumsal düzeyde yaşanılabilen, haksızlığa uğrama durumu ve mazlumluk olarak tanımlanmaktadır. (Çevik, 2013, s. 65).

Mağdur olan kişiler, başkaları tarafından ya da belirli olaylar karşısında mevcut iyi olma hallerini kaybeden ve bu durumdan dolayı acı çeken kimselerdir (Dussich, 2006, s. 58).

Mağdur kavramına ilişkin tanımlara uluslararası metinlerde de rastlanmaktadır. 29 Kasım 1985 tarihinde Genel Kurul Kararı ile kabul edilen Birleşmiş Milletler Deklarasyonuna göre mağdur, üye ülkelerde yürürlükte olan ceza yasalarını akamete uğratan eylemlerden dolayı fiziksel, ruhsal veya duygusal olarak şiddete uğrayan, maddi kayba maruz kalan veya temel hakları önemli derecede zarar gören birey veya topluluklardır (TBMM Mağdur Hakları İnceleme Raporu, 2014, s 3).

Mağdur kavramı günlük dilde, haksızlığa veya zarara uğrayan kimse şeklinde kullanılmaktadır. Bu nedenle mağdur kavramı farklı alanlarda ve farklı şekillerde ortaya çıkan geniş bir kavramdır (TBMM Araştırma Komisyonu, 2014, s. 2).

Mağduriyet kavramı ortaya çıkış şekli, yoğunluğu, karşılaşılan zararın kapsamı, kişisel ya da toplumsal oluşu açısından çok yönlü ve oldukça geniş kapsamlı bir durumdur (Dinler, 2006, s. 58). Günlük yaşantılarda mağduriyetin çeşitli durumları ile karşılaşmak mümkündür. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda kişi ya da kişilerin mağduriyete uğraması her an ihtimal dâhilinde olabilir.

Mağduriyet türlerini belirlemek için en önemli unsur, mağduriyete neden olan zarar ya da haksızlığın ortaya çıkmasına sebep olan olayın içeriğidir. Bunlar suç

niteliğinde olan fiiller sonucu mağdur olanlar (cinsel saldırı, hırsızlık, yaralama, öldürme, hırsızlık, mala zarar verme gibi) ya da doğal afetlerden kaynaklanan mağduriyetler (sel, deprem gibi) olabilir (Seferoğlu, 2014, s. 17).

Mağduriyet algısı ise bireyde, bir defaya mahsus ya da sürekli tekrarlanmak şeklinde, kişi ya da kişiler tarafından saldırganlık içeren davranışlara maruz kalınması sonucu oluşan algıdır (Şahin, 2017, s. 21). Mağduriyet algısı büyük ölçüde öznel bir olgudur ve kişinin kendisini mağdur olarak algılaması esastır. Diğer kişiler tarafından bilinmeyen, gözlemlenemeyen, kişinin karşı karşıya kaldığı, yüzleştiği ve zarar gördüğü bir olaya dayanmaktadır (Ülbeği ve diğerleri, 2014, s. 102).

2.2. Öğretmen Mağduriyeti

Öğretmene yönelik mağduriyet oluşturan davranışlar, öğrenciler tarafından öğretmenleri görmezden gelme, öğretmenlere yönelik fiziksel saldırı, öğretmenlere küfür etmek veya alay etmek, öğretmenler hakkında dedikodu yapmak ve duygusal olarak onlara zarar vermek olarak tanımlanmıştır (Terry, 1998, s. 261). Okulda mağduriyet oluşturan davranışlar, öğrenciler tarafından diğer öğrencilere, öğretmenler tarafından diğer öğrencilere, okul yöneticileri veya meslektaşları tarafından öğretmenlere ve öğrenciler tarafından öğretmenlere yönelik olarak gösterilmektedir (Pervin ve Turner, 1998, s. 4).

İngiltere’de yapılan çalışmalarda, öğrenciler tarafından öğretmenlere yönelik mağduriyet oluşturan davranışlar incelenmiştir. Pervin ve Turner (1998) tarafından yapılan araştırmaya katılan 84 öğretmenin %90’ı; Terry (1998) tarafından yapılan araştırmaya katılan 101 öğretmenin %56,4’ü, öğrencileri tarafından mağduriyete uğradıklarını belirtmişlerdir. Yeni Zelanda’da yapılan bir araştırmaya katılan öğretmenlerin %28’inin, Güney Afrika’da yapılan bir araştırmada ise araştırmaya katılan 544 öğretmenin %79,7’sinin öğrencileri tarafından mağduriyete uğradıkları tespit edilmiştir (Pervin ve Turner, 1998, s. 4; Terry, 1998, s. 261; De Wet ve Jacobs, 2006 s. 58). De Wet (2010) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise, öğretmenlere yönelik mağduriyet olaylarının öğretmenlerin kişisel yaşamları, sınıftaki öğrenme-öğretme süreci ve öğretmenlerin toplumdaki diğer bireylerle ilişkileri üzerinde etkili olabileceği sonucuna varılmıştır.

Türkiye’de Yaman ve Kocabaşoğlu (2011) tarafından ortaokul ve liselerde çalışan, öğrencileri tarafından zorbalık davranışlarına maruz kalarak mağdur olan öğretmenler ile yapılan nitel bir araştırmada öğretmenler, çoğunlukla öğrenci grupları

tarafından mağdur edildiğini ve mağdur edildikleri öğrencilerin aile yaşamlarında da problemler olduğunu bildirmişlerdir. Bunun yanı sıra medya, sanal çevre ve sosyal çevrenin öğrencilerde zorbalığı ve şiddeti tetiklediğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin yaşadığı bu tür mağduriyet olaylarının sözel, duygusal ve her ikisinin beraber görüldüğü zorbalık çeşitlerine maruz kaldıklarını belirtmişlerdir.

Mevcut araştırmalar, öğretmenlerin mağduriyet olaylarının alt gruplara (cinsiyet, ırk, etnik köken ve sınıf seviyeleri) göre değişim gösterdiği görülmektedir. Örneğin, erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre öğrencilerden gelen tehdit, fiziksel şiddet ve saldırganlık çeşitlerini yaşama olasılıkları daha yüksektir (Berg ve Cornell, 2016, s. 123; McMahon ve diğerleri, 2014, s. 755). Kadın öğretmenlerin ise kişisel mülkiyet suçları gibi sözlü ve fiziksel olmayan şiddet çeşitlerini yaşama olasılıkları daha yüksektir. (Berg ve Cornell, 2016, s. 123; Moon ve diğerleri, 2015; Wei ve diğerleri, 2013).

Öğretmen mağduriyetin önlenmesi için, okuldaki tüm tarafların sergilediği zorbalık davranışlarının incelenmesi gerekmektedir. Fakat okulda mağduriyet konulu çalışmalarda genellikle mağdurun öğrenci olduğu şiddet olayları ve nedenleri üzerinde durulduğu, öğretmenlere yönelik mağduriyet alanında sınırlı sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir (Pervin ve Turner, 1998, s. 4; Terry, 1998, s. 261; James ve diğerleri, 2008, s. 162). Öğrencileri tarafından mağduriyete uğrayan öğretmenlerle ilgili yapılan çalışmalarda mağduriyet olgusunun, öğretmenlerin verdikleri eğitim kalitesinin yanında, diğer öğrencilerin öğrenmesi, öğretmenin ruh hali, öğretmen ve öğrencilerin performanslarının da etkilenebileceği belirtilmiştir.

2.3. Kaygı (Anksiyete)

Kaygı S. Freud tarafından, 19'uncu yüz yılda bilimsel olarak incelenmeye başlanmıştır. S. Freud'un çalışmaları ile kaygı kavramı korkudan ayrılmış ve korku, kişiyi dışarıdan tehdit eden gerçek bir tehlikeye karşı gösterilen tepki olarak tarif edilirken, kaygı kişiyi içeriden tehdit eden tehlikeye karşı gösterilen bir tepki olarak tanımlanmıştır (Karagüven, 1999, s. 203).

Kaygı, bir tehdit altında hissedilen korku ve gerginlik durumu olarak ifade edilebilir (Büyüköztürk, 1997, s 453).

Kaygı, başa bir tehlike geleceği duygusu, huzursuzluk, gerilim ve korku ile karakterize edilen, hoş olmayan duygusal bir durumdur ve solunum hızının değişmesi, kalp vuruş hızının artması, benzin sararması, ağız kuruluğu, terleme, kaslarda gerginlik

ve titremeyi içeren karakteristik bir otonom sinir sistemi faaliyeti şeklinde kendini gösterir (Karagüven, 1999, s. 203).

Işık (1996) kaygıyı, tehdit edici bir durum karşısında birey tarafından hissedilen huzursuzluk ve endişe durumu olarak tanımlamaktadır. Kaygı düzeyinin yüksek olması, bireyin daha katı, daha basit davranışlara gerilemesine, endişeli olmasına ve memnun etmeye aşırı odaklanmasına neden olmaktadır.

Bununla birlikte orta düzeydeki kaygının organizmayı uyarıcı, koruyucu ve motive edici özelliği vardır. Kaygı iyi yönetildiğinde, bireyin başarılı olmak için daha fazla çalışmasına, yaşanacak olumsuzluklara karşı önlem almasına yardımcı olmaktadır (Akgün ve diğerleri, 2007).

Teorik olarak incelediğimizde Freud kaygıyı toplumsal faktörlere, Adler aşağılık hissine, Jung bilinçdışındaki mantıksız fikirlere, Sullivan kişisel başarısızlıklara, Horney korku duygusunun bastırılmış dürtülerle arasındaki çelişkiye, Rank ise anneden ayrılma duygusunun bireyde yarattığı korkuya, Beck olayların o birey açısından algılanış biçimine bağlamıştır (Gençtan, 2003).

2.3.1. Kaygı (Anksiyete) İle İlgili Kuramlar

Bu bölümde kaygı (anksiyete) kavramı ile ilgili kuram ve yaklaşımlar hakkında bazı tanımlamalar ve bilgiler sunulmuştur.

2.3.1.1. Psikodinamik kuram

Kaygı, başlangıçta biyolojik bir temeli olduğu söylenirken zaman içerisinde psikolojik bir olgu olarak kabul edilmiştir. Freud kaygının bireyi tehlikelere karşı uyarıcı ve dengeli bir hayat yaşamak gibi işlevlere sahip olduğunu söylemiş ve mantık dışı bir hal aldığı anda anormal olarak kabul edilmesi gerektiğini belirtmiştir (Aynacı, 2018). Freud kaygıyı suçluluk kaygısı, nevrotik kaygı ve gerçeklik kaygısı olarak üç'e ayırmıştır. Suçluluk kaygısı bireyin kendi vicdanına karşı yaşadığı bir durum iken, nevrotik kaygı bireyin içgüdüler üstündeki kontrolü ortadan kalktığında cezaya sebep olabilecek şekilde davranma korkusudur. Gerçeklik kaygısı ise somut bir durum karşısında hissedilir (Gençtan, 2003).

2.3.1.2. Bireysel Psikoloji Kuramı

Adler bireydeki kaygıya sebep olarak aşağılık duygusu ve üstün olma çabasını göstermiştir. Birey, üstün olabilmek için kaygı ile çevresini kontrol etmeye çalışır. Bu çaba başarısız olduğunda bireyde kaygı ortaya çıkar (Aynacı, 2018).

2.3.1.3. Bütüncül Kuram

Horney ise korku ve kaygı kavramının neredeyse eşanlamı olduğundan ve bu iki kavramın benzerliğinden bahsetmiştir (Dursun, 2019, s. 7). Fakat bireyde biyolojik olarak benzer tepkiler ortaya çıkarmasına rağmen bu iki kavram arasında belirgin farklılıklar bulunmaktadır. Kaygı, ortamda somut bir tehdit olmamasına rağmen oluşurken, korku gerçekten tehlike içeren bir durumda ortaya çıkar. Ayrıca Horney, kaygının sadece çocukluk yıllarındaki yaşantılardan kaynaklı bir tepki olmadığını söyleyerek, Freud'a göre farklı bir yorum yapmıştır (Aynacı, 2018).

2.3.1.4. Varoluşçu Kuram

May, kaygının olumlu ve olumsuz olmak üzere iki etkisinden bahsetmiştir. Olumlu etkisi bireyin kaçtığı ya da tedirgin olduğu durumlarla yüzleşme sağlayarak yaşamlarının zenginleşmesini sağlamalarıdır. Olumsuz etki ise kaygısı ile yüzleşmekten kaçınan bireylerin dar bir alanda kendileri ve hayatlarını sınırlandırıp kaygılarının esiri olmalarıdır (Aynacı, 2018).

2.3.1.5. Davranışçı Kuram

Davranışçı kuram, bireyde endişeye neden olan davranışı değiştirerek, yerine anksiyete oluşturmayacak davranışı öğretmeyi amaçlamaktadır. kişi için daha önceden anksiyeteye yol açmayan (nötr) uyaran, kişide anksiyeteye neden olacak bir uyaran ile birlikte verildiğinde anksiyete oluşur. bu noktada, daha önceden nötr olan uyaran özelliğini kaybederek, anksiyeteye neden olan bir uyaran haline gelmiş olur (Uğuryol, 2016).

2.3.1.6. Bilişsel Kuram

Bilişsel kuram anksiyeteyi, kişinin yaşanan bir olay karşısında olayın kendisinden çok, kişinin olayı nasıl algıladığı ve olaya yüklediği anlamla ilişkilendirmektedir. Bu noktada bireyin duyguları ve geçmiş deneyimleri önem taşır.

Bilişsel kuram'a göre anksiyetenin devam etmesi, bilişsel hataların devam etmesi ile ilgilidir (Beck, 2008; Öz, 2004). Kişi bir tehdit algıladığında, bu tehdit ile ilgili olarak kişinin bilişsel şemaları harekete geçer ve bilişsel şemalar olayı değerlendirir ve olaya anlam yükler (Beck ve diğerleri, 2006; Bayraktar, 2015).

2.3.2. Kaygı Etkileyen faktörler

Kaygı, bazı insanlarda yavaş yavaş gelişip uzun süre devam eden stresten sonra; bazı insanlarda; yaşamlarının rotasını kesin bir surette kontrol edemediklerini hissettiklerinde; bazı insanlarda geçmişte yaşamış oldukları stresli olaylarla gelecekte de karşı karşıya gelmekten endişe duyduklarında; bazılarında ise; genetik bir yatkınlıktan ötürü ortaya çıkar. Bu bağlamda ele alındığında kaygının, tek bir nedeni yoktur (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2000).

Bazı faktörler kaygı kavramının ortaya çıkmasında daha etkin bir rol oynar. Bunlardan ilkinde yaş faktörü örnek verilebilir. Kaygının tüm yaşama kıyasla en şiddetli olduğu zamanlar 0-2 yaş aralığı ve bireyin ergenlik periyodu geçirdiği yıllardır. (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2000).

Kişilik de, yaş gibi kaygıyı tetikleyen bir faktördür. Yapılan araştırmalarda kaygı seviyesi yüksek olan kişilerin düşük olanlara göre problemlili kimlik gelişimi yaşadıkları görülmüştür (Aynacı, 2018).

Aynı zamanda cinsiyette yine bireydeki kaygı düzeyini etkiler. Yapılan birçok araştırmada kadınlarda kaygı seviyesinin erkeklere oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Özyürek ve Demiray, 2010).

Kaygının faydalı ya da zararlı olduğuna karar verebilmek için kaygı düzeyine bakılması gerekir. Bu nokta da kaygı düzeyini etkileyen faktörler önem kazanır. Alisinanoğlu ve Ulutaş (2000) yapmış oldukları çalışmada bu faktörleri araştırmışlar ve cinsiyet, bireyin akademik performans sonuçları, maddi durumu, ebeveyn eğitim seviyeleri ve ebeveyn meslekleri gibi faktörlerle karşılaşmışlardır.

Kaygı düzeylerini etkileyen değişkenlerin ortaya çıkarılması amacıyla yapılan bir çalışmada cinsiyet, akademik başarı, bireyin arkadaşlık ilişkileri, ekonomik durum ve ebeveyn meslek ve davranışları kaygı düzeyini etkilerken; ailedeki çocuk sayısı ve ebeveyn eğitim düzeyinin kaygı düzeyini belirlemede etkili olmadığı sonucuna varılmıştır (Varol, 1990).

2.4. Şiddet

Şiddet, Türk Dil Kurumu (2005)'na göre şiddet, “ cezalandırmada ve azarlamada aşırıya gitme, sözle yola getirme yerine kaba kuvvet kullanma, katılık, sertlik” olarak tanımlanmaktadır.

Dünya Sağlık Örgütü (2015)'e göre şiddet, “fiziksel güç veya iktidarın kasıtlı bir tehdit veya gerçeklik biçiminde bir başkasına uygulanması sonucunda maruz kalan kişide yaralanma, ölüm ve psikolojik zarara yol açması ya da açma olasılığı bulunması” durumu olarak tanımlanmaktadır.

Özcebe (2002)'ye göre şiddet, bireyin yaralanmasına ve ölmesine neden olan ya da gelişimini olumsuz yönde etkileyen fiziksel, psikolojik ya da cinsel olarak uygulanan kasıtlı davranışlardır.

Ağlamaz (2006) yaptığı araştırma neticesinde lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin cinsiyet ve okul türü değişkenleri bakımından şiddetin, bireyde bulunan öfke durumlarının dışa vurumu ile vücut dilinden sözlü ifadelerle kadar, canlılara zarar verme amacı taşıyan davranış biçimleri olarak tanımlanabileceğini belirtmiştir.

En basit anlamıyla şiddet, canlılara fiziksel, duygusal ve ruhsal yönden zarar veren her türlü davranış olarak tanımlanabilir. Şiddet türleri içerisinde en çok bilinen fiziksel şiddettir. Fiziksel şiddet insan bedenine dışarıdan müdahale yoluyla yöneltilen sert ve acı verici bir eylemdir. Yaralanma ve hatta ölümle sonuçlanan fiziksel şiddet toplumda en sık görülen şiddet türüdür.

Teknoloji imkânlarının ve modernleşmenin getirdiği kolaylıklar, insan hayatını kolaylaştırmanın yanında, yaşamda da karmaşa yaratabilmektedir. Değişen ve gelişen teknoloji çağına ayak uydurmaya çalışmak, insanların ruh sağlığını etkileyebilmekte ve kişilerde stres oluşturabilmektedir (Şahin, 2016, s. 47). Bireyin, stres ve öfke yaratan bu karmaşıklıktan sağlıklı bir şekilde kurtulabilmesi için bazı stresle başa becerileri geliştirmesi gerekmektedir. Bu becerileri geliştiremediği takdirde ise öfke patlamaları yaşayabilmekte ve bir takım şiddet olayları meydana gelebilmektedir.

2.5. Öğretmene Şiddet

Öğretmene şiddet; okul veya çevresinde, okula ilişkin bir nedenden ötürü öğrenci, veli veya herhangi birisinin içinde bulunduğu bir kişi ya da grup tarafından, öğretmene fiziksel, psikolojik, maddi vb. şekillerde zarar vermeyi amaçlayan, fiziksel, sözel, siber, cinsel, eşyaya yönelik gibi farklı şekillerde gerçekleştirilen, şiddet içeren olayların tümüdür (Özdere ve Terzi, 2018, s. 70).

Öğretmene karşı yapılan saldırılar ve şiddet olayları geçen zaman içerisinde sürekli artış göstermektedir. Öğretmene şiddet kimi zaman öğrenci velisinden, kimi zaman ise bizzat öğrencinin kendisinden kaynaklanmaktadır. Eğitim sisteminin en önemli unsurlarından olan öğretmenlerin sıklıkla şiddete maruz kaldıkları ve bu şiddetin yaralanmalara ve hatta ölümlere kadar yol açtığı, yapılan araştırmalarda ve basına yansıyan haberlerde görülmektedir.

Okul şiddeti konulu çalışmalarda genellikle öğrenciye yönelik şiddetin daha sık incelendiği, yönetici, öğretmen gibi diğer okul paydaşlarına yönelik şiddetin araştırıldığı araştırmaların daha az olduğu görülmektedir. (Espelage ve diğerleri, 2013, s. 76; McMahon ve diğerleri, 2014, s. 754; Wilson, ve diğerleri, 2011, s. 2355). Fakat öğretmenlere yönelik şiddet problemin düşünülenin aksine çok daha büyük, sonuçları açısından daha ciddi olduğu, hatta öğretmenlerin şiddete uğrama olasılığının öğrencilerden üç kat daha fazla olduğu ifade edilmektedir (Kondrasuk ve diğerleri, 2005, s. 640).

Daniels ve diğerlerinin (2007) yaptıkları bir araştırmaya göre, Amerika'da yaklaşık her yıl 234.000 öğretmenin çeşitli türlerde okul şiddetine uğradığı tespit edilmiştir. ABD Eğitim Departmanına göre, 2011-2012 arasında öğretmenlerin yaklaşık % 20'sinin sözlü olarak şiddete uğradığını, % 5'inin fiziksel şiddete uğradığı bildirilmiş, ayrıca Amerika Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi tarafından yapılan başka bir araştırmada ise 1997 ve 2001 yılları arasında Amerika'da ülke çapında mağdur olduklarını bildiren öğretmenlerin oranının % 80 olduğu belirtilmiştir (APA, 2016).

Yapılan çalışmalar, ülkemizde de öğretmenlere yönelik şiddetin yaygın bir şekilde yaşandığını göstermektedir. Özkılıç (2012)'nin çalışmasında öğretmenlerin % 40,9'unun, Cumaoglu (2007)'nin çalışmasına ise % 50'sinin şiddete uğradığı tespit edilmiştir. Özdemir (2012) tarafından 902 öğretmenin %24'ü duygusal/psikolojik şiddete, %15'i sözel şiddete, %6,3'ü fiziksel şiddete ve %4,6'sı da cinsel şiddete uğradıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin %26'sı özellikle sınıf düzenini bozma ve kendilerini korkutmayı amaçlayan söz ve davranışlara maruz kaldıklarını, %22,5'i kişisel eşyalarına (araba, ev vb.) zarar verildiğini, %20,7'si açıkça veya imalı biçimde tehdit edildiklerini, %12,7'si hakarete uğradıklarını, %10,8'i kendilerine lakap takıldığını veya alay edildiğini, %8,4'ü ise öğrenciler veya onların ailelerinin fiziki saldırısına uğradıklarını ifade etmiştir.

Özdere ve Terzi (2018)'nin 604 öğretmenle yaptığı bir araştırma bulguları, katılımcıların %20,9'unun farklı şekillerde gerçekleşen toplam 236 şiddet vakası yaşadığını göstermektedir. Katılımcıların en sık olarak sözel, en az ise diğer (cinsel ve

siber) şiddete uğradıkları tespit edilmiştir. Yaşanıldığı ifade edilen 236 şiddet olayının %68,2'si sözel, %15,7'si eşyaya yönelik, %9'u fiziksel ve %7,2'si diğer tür (cinsel ve siber) şiddet olarak gerçekleştiği belirlenmiştir. Uğranıldığı belirtilen toplam 236 şiddet vakasının %69,9'unun öğrenciler, %21,6'sının grup ve %8,5'inin ise veliler tarafından gerçekleştirildiği bulunmuştur. Saldırganın öğrenci olduğunun belirtildiği şiddet olaylarının %43,6'sının sözel, %14,8'inin eşyaya yönelik, %6,4'ünün cinsel ve %5,1'inin ise siber şeklinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Öğrenci ve/veya velinin içinde bulunduğu grup saldırıları incelendiğinde, gerçekleştiği belirtilen şiddet olaylarının %18,2'sinin sözel, %1,7'sinin diğer (cinsel ve siber), %1,3'ünün fiziksel, %0,4'ünün ise eşyaya yönelik şiddet olduğu bulunmuştur. Veliler tarafından gerçekleştirilen şiddet olaylarının %6,4'ünün sözel, %1,3'ünün fiziksel, %0,4'ünün eşyaya yönelik ve diğer (cinsel ve siber) şiddet olayları olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın şiddet olaylarının tekrarlanma sıklığına ilişkin bulguları incelendiğinde ise, olayların genellikle tek seferlik, münferit olaylar olduğu görülmektedir. Uğranıldığı belirtilen şiddet olaylarının %72,9'unun bir defa , %21,6'sının iki defa, %5,5'inin ise en az üç defa gerçekleştiği belirlenmiştir.

Sonuç olarak öğretmenlere yönelik okul şiddeti ve etkisini inceleyen çalışmalar problemin evrensel, bütün toplum üyelerini etkileyen ciddi bir sorun olduğunu göstermektedir (Daniels ve diğerleri, 2007; Espelage ve diğerleri, 2013). Öğretmenlere yönelik şiddetin dolaylı olarak öğrencilere, kuruma, sisteme ve topluma yönelik gerçekleşen evrensel bir sorun olarak kabul edilmesi ve sorunun çözümü için toplumun bütün üyeleri ile birlikte harekete geçilmesi gerekmektedir (Espelage ve diğerleri, 2013; Martinez ve diğerleri, 2016; McMahon ve diğerleri, 2014; Wilson ve diğerleri, 2011). Konu ile ilgili yapılan çalışmalar genel olarak problemin ciddi, üzerinde çalışılması gereken, ancak kurumlar, aileler, medya ve benzer kuruluşların koordineli işbirliği ile çözülebilecek bir sorun olduğu yönünde benzer düşünceler ortaya koymaktadır (Özdemir, 2012, s. 57).

2.6. Öğretmene Şiddeti Etkileyen Faktörler

Alan yazın incelendiğinde öğretmene şiddet ve okulda şiddet sorununun genellikle bireysel faktörler (çocuğun özellikleri vb.), aileye ilişkin faktörler (bireyin yakın çevresini oluşturan aile, akran gibi grupların özellikleri vb.), toplumsal özellikler ve okula ilişkin faktörler (okulun fiziksel özellikleri, okul iklimi vb.) açılarından incelenmekte olduğu görülmüştür (Dönmez, 2001, s. 65; Kızmaz, 2006, s. 256).

Cinsiyet faktörünün şiddete uğramaya etkisini inceleyen çalışmalar incelendiğinde genellikle kadın öğretmenlere göre erkek öğretmenlerin daha sık şiddete uğradıkları tespit edilmiştir. Örneğin, McMahon ve diğerlerinin (2014), yaptıkları çalışmada, erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlerden daha sık şiddete maruz kaldıkları, erkek öğretmenlerin genellikle küfür, cinsel içerikli hareket, sözlü tehdit gibi şiddet olayları yaşarken, kadın öğretmenlerin ise gözdağı verme, sindirme gibi şiddet olayları yaşadıkları belirlenmiştir. Johnson ve Barton-Belessa (2014) ve Martinez ve diğerleri (2016), erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha sık şiddete uğradığını, erkeklerin uğradıkları şiddet olaylarının daha ciddi olduğunu tespit etmişlerdir. Türkiye’de konuya ilişkin çalışmalarda da benzer bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda erkeklerin şiddete uğrama oranlarının kadınlara göre daha yüksek olduğu ama bu farkın anlamlı olmadığı belirtilmektedir (Cumaoğlu, 2007; Özdemir, 2012; Özkılıç, 2012).

Öğretmenlerin eğitim düzeylerinin şiddete uğrama durumuna etkisi olup olmadığını inceleyen Ertürk (2011)’ün çalışmasında, lisansüstü eğitim düzeyindeki öğretmenlerin diğerlerine göre daha sık şiddete uğradıkları belirtilmektedir. Hacıcaferoğlu (2013) da çalışmasında lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin lisans düzeyindeki öğretmenlere göre daha sık yıldırma davranışlarına (mobbing) maruz kaldıklarını bulmuştur.

Öğretmenlerin hizmet yılı ile şiddete uğramaları arasında ilişki olup olmadığını inceleyen çalışmalara göre, genellikle mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin daha sık şiddete uğradıkları anlaşılmaktadır. Martinez ve diğerleri (2016) öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça şiddet olayları yaşama ihtimalinin düştüğünü, yeni mesleğe başlamış öğretmenlerin ise öğrenci davranışlarını, sınıf yönetimini kontrol etmede zorluk yaşadıkları ve bu durumların soruna yol açtığı için daha sık şiddete uğradıklarını belirtmektedirler. Hatta mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yaşadıkları sıkıntılardan dolayı birkaç yıl içinde mesleği bıraktıkları, mesleğe devam eden öğretmenlerin ise öğrencileri daha rahat kontrol edebildikleri ve bu yüzden daha az şiddete uğradıklarını iddia etmektedirler. Benzer şekilde Lokmic ve diğerleri (2013) ise, hizmet süresinin artması ile uğranılan şiddet sıklığının azaldığını, fakat bunun nedeninin öğretmenlerin zaman içinde daha umursamaz hale gelmesi, hassasiyetlerinin azalması ya da daha iyi disiplin sağlar hale gelmesi gibi nedenlerden kaynaklanabildiğini belirtmektedirler. Ertürk (2011) ise öğretmenlerin kıdemlerinin ilk 18 yılında şiddete daha açık olduklarını ifade ederken, Cumaoğlu (2007) ise, Türk toplumunda yaşlıya saygının temel bir düstur

olduğunu ve bu nedenle yaş faktörünün koruyucu bir faktör olarak kabul edilebileceğini belirtmektedir.

Ayas ve Pişkin (2011), çalışmalarına okul şiddetinin en çok yaşandığı liselerin endüstri meslek liseleri, en az şiddet yaşanan liselerin ise Anadolu liseleri olduğunu bulmuşlardır. Meslek liselerinde okul şiddetinin daha sık yaşanmasının nedeni bu okullara devam eden öğrencilerin düşük akademik başarısı, aile ve çevrenin düşük sosyoekonomik, sosyokültürel durumu, okulların farklı dinamiklerinin öğrencinin davranışlarının şekillenmesinde etkisi olabileceği düşünülmektedir.

Ayrıca Özcebe, Üner ve Çetik (2006), Türkiye’de şiddete eğilimin 15–16 yaşları arasında en yüksek seviyeye olduğunu ve bu yaş grubunun risk faktörü oluşturduğu belirtmektedir. Buna göre liselerde çalışan öğretmenlerin, ortaokulda çalışanlara göre daha fazla şiddete uğrama riski taşıdıkları söylenebilir.

Okulun bulunduğu yer ile öğretmene yönelik okul şiddeti arasında ilişki konusunda farklı bulgulara ulaşılmıştır. Atmaca ve Öntaş (2014) yaptıkları çalışmada özellikle şehir merkezine uzak, sosyoekonomik seviyesi düşük yerlerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin daha sık şiddete uğradıklarını bulmuşlardır. Fakat yabancı alanyazınında genellikle şiddetin şehirlerdeki okullarda daha yaygın olduğu yönünde bir görüş hâkimdir. Gregory, Cornell ve Fan (2012), şehirdeki okullardaki öğrenci ve öğretmenlerin kırsaldaki okullara göre şiddet olaylarına daha sık maruz kaldıklarını belirlemişlerdir. McMahon ve diğerleri (2014), şehirdeki okullarda öğretmenlere yönelik şiddetin daha sık yaşandığını belirtmişlerdir. Martinez ve diğerleri (2016) ise, şehirdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin kırsalda görev yapan öğretmenlere göre daha sık şiddete uğradıklarını ifade etmişlerdir.

2.7. İstenmeyen Öğrenci Davranışları

Shrigley tarafından istenmeyen öğrenci davranışları, öğretim etkinliğini bozan psikolojik, fiziksel veya ekonomik olarak rahatsızlık ve zarar veren her türden davranış olarak tanımlamıştır (Akt. Öztürk 2017, s. 152).

Bir davranışın istendik olup olmadığı, davranışın olduğu ortamın özelliklerine, toplumun yazılı olan-olmayan kurallarına göre değişen yargılardır. Bu bağlamda istenen davranış kavramı öznel olmanın dışında, yazılı olan veya olmayan kurallardır (Başar, 1999, s. 95).

Okullarda öğretmenlerin karşılaşmak istemedikleri öğrenci davranışları bir bakıma önemli bir disiplin sorunudur ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesine

engel teşkil etmektedir. Okullarda ve sınıflarda eğitim faaliyetlerine engel olan davranışların tümüne istenmeyen öğrenci davranışı denilmektedir (Yüksel ve Ergün, 2005, s. 1490). Sınıf içerisinde istenmeyen davranışların tanımlanması, bu tür davranışların değiştirilmesi ya da önüne geçilmesi açısından önemlidir. Bu anlamda okul iklimi içerisinde eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesine karşı direnç mahiyetinde olan davranışların tümüne istenmeyen öğrenci davranışı denilebilir.

2.8. Mağduriyetin Ölçülmesi

Mağduriyeti ölçmek için yapılan araştırmalar, toplumun belirli bir kesimini kapsayan, yerel/bölgesel, ulusal ve uluslararası çalışmalar olmak üzere dört farklı şekilde yapılmaktadır (Seferoğlu, 2014, s. 21). Mağduriyet araştırmaları, mağdur olanlar ve olmayanların mağduriyet sıklığı, uğradıkları fiziksel zararlar ve maddi kayıplar ile güvenlik algısı ve suç korkusu gibi konular hakkında bilgi sağlarken, mağduriyet risklerine, mağdurların suçla mücadele tecrübelerine ve polisi haberdar etme davranışlarına ışık tutmaktadır (Schneider, 2001, s. 452).

Mağduriyet araştırmalarının tam olarak neyi ölçtükleri ve uzun dönemli hedefleri de belli değildir. Bu araştırmaların hedefinin, ceza kanunlarında tanımlanan suçlardan dolayı mağdur olanların yaşadığı mağduriyetleri mi, yoksa araştırmaya katılanların tecrübe ettiği kişisel mağduriyetleri mi ölçmek olduğu veya başka bir ifadeyle bu araştırmaların suçu mu, yoksa mağduriyeti mi ölçtüğü konusu çok belirgin değildir (Fattah, 2000, s. 63).

Mağduriyetin ölçülmesi ve araştırılması için farklı birçok araştırma türü söz konusudur. Mağduriyet alanında yapılan en zor araştırmalar nedensel araştırmalardır. Örneğin; bazı mağdurlar bir olaydan ciddi şekilde travmatik olarak etkilenirken diğerlerinin aynı olaydan daha az etkilenebilmektedir (Dussich, 2006, s. 120). Bu gibi durumların sebeplerini araştırmak için nedensel araştırmalar kullanılmaktadır. Bir diğer araştırma türü olan betimleyici araştırma ise, öncelikle belirli bir temanın miktarı, sıklığı ve kategorileri hakkında temel bilgilere ulaşmak için, bir olguyu genel olarak tanımlamakla ilgilenmektedir. Mağduriyet alanında yapılan en önemli betimleyici araştırma türü mağdur anketleridir (Dussich, 2006, s. 121).

Türkiye’de ise henüz ulusal çapta bir mağduriyet anketi yapılmamıştır (Polat ve Gül, 2010, s. 47). Yapılan araştırmalar, araştırmacıların bireysel düzeyde yaptıkları çalışmaların yanında, Jahic ve Akdaş (2005) tarafından TÜBİTAK’ın desteklediği bir proje kapsamında 2005 yılında İstanbul’da gerçekleştirilen bir araştırma ile Bahar

(2007) tarafından, benzer şekilde TÜBİTAK'ın desteklediği bir proje kapsamında, İstanbul'da gerçekleştirilen “İstanbul'da Kapkaç sorununun Temel Nedenlerinin Belirlenmesi ve Kapsamlı Çözüm Önerilerinin Tespiti” adıyla yürütülen çalışmalarda kullanılan mağdur anketleriyle sınırlıdır. Bunların yanında, Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) da, 2003 yılından itibaren uygulanan yaşam memnuniyeti araştırması kapsamında, son bir yılda yaşanan asayiş ile ilgili olaylara ilişkin mağduriyet bildirimlerini kaydetmektedir (TÜİK, 2012). TÜİK'in tespitleri, gelir düzeyi ve yaşam koşulları veya işgücü düzeyi gibi ekonomik göstergeler şeklinde, yaşam kalitesini betimleyen sosyal bir gösterge niteliğindedir. Fakat özgün bir mağdur anketi değildir ve yalnızca yaşam memnuniyeti kapsamında, suçları tespit etmeyi amaçlayan sorular ile sınırlıdır (Polat ve Gül, 2010, s. 50).

Mağduriyet konusunda yapılan araştırmalarda cinsel taciz ve şiddet kavramlarının benzer olduğu ve mağduriyet olgusunun değerlendirilmesinde bu boyutlarının birlikte incelenmesi gerektiği belirtilmektedir (Gruber ve Fineran, 2016, s. 2). Bu faktörlerin yanında teknoloji ve sosyal medya kullanımının artmasıyla birlikte siber mağduriyet olayları da artış göstermektedir. Siber mağduriyet, mesajlaşma veya sosyal medya platformlarında, dijital yollarla (cep telefonları, bilgisayarlar, tabletler vb.) meydana gelen bir saldırganlık biçimi olarak kabul edilmiştir (Gardella ve diğerleri, 2017, s. 282; Kowalski ve diğerleri, 2014, s. 1). Siber taciz boyutu öğretmen mağduriyetine yönelik çalışmalara dâhil edilmektedir (McMahon ve diğerleri, 2014, s. 754). Ayrıca, kişisel mülkiyet hırsızlığı, kişisel mülke zarar veya mülke yönelik saldırıları da içeren kişisel mülkiyet suçları yaygın olarak tanımlanmış başka bir mağduriyet biçimi olarak değerlendirilmektedir (Mynard ve Joseph, 2000, s. 170). Araştırmacılar, öğretmen mağduriyetini ölçerken taciz ile beraber kişisel mülkiyet suçlarının değerlendirilmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır (McMahon ve diğerleri, 2014, s. 755). Ayrıca yetişkin mağduriyetinin birden fazla faktörün sonucu olduğunu görülmektedir. Her ne kadar fikir birliği olmasa da, sözel, fiziksel ve sosyal mağduriyet okullarda öğretmenlerin yaşadığı mağduriyet boyutlarındandır (Marsh ve diğerleri, 2011, s. 702; Mynard ve Joseph, 2000, s. 170; Reddy ve diğerleri, 2018, s. 9; Yang ve diğerleri, 2018, s. 1).

2.9. Karma Model Araştırmalar

Karma model araştırma, nitel ve nicel araştırma tekniklerinin, yöntemlerinin, yaklaşımlarının veya kavramlarının harmanlanarak veya birleştirilerek tek bir çalışmada kullanılmasıdır (Fırat ve diğerleri, 2014, s. 69). Karma yöntem araştırmaları nitel ve nicel yöntemlerin basit bir birleşimi değil, bunların güçlü yanlarının birbirini destekler nitelikte kullanıldığı kapsamlı uyum çalışmalarıdır.

Büyüköztürk (2009)'e göre karma model araştırmalar açıklayıcı desenler, zenginleştirilmiş desenler ve keşfe yönelik desenler olmak üzere üçe ayrılır. Açıklayıcı desenlerde araştırmacı öncelikle nicel verileri toplar ve analiz eder. Daha sonra bu verileri tanımlamak ve rafine edebilmek için nitel verileri toplar. Nicel verilerden elde ettiği sonuçlarda dikkat çeken yönleri açığa çıkarmak ve detaylandırmak için nitel verilerden elde ettiği sonuçları kullanır. Zenginleştirilmiş desenlerde nicel ve nitel veriler eş zamanlı olarak toplanır ve elde edilen bulguların birbirini destekleyip desteklemediği kontrol edilir. Keşfe yönelik desenlerde ise araştırmacılar önce nitel verileri toplar, daha sonra da bu bulguları nicel veri toplanmasına yön vermek için kullanırlar (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009, s. 260).

Fırat ve diğerleri (2014)'e göre karma yöntem araştırmaların kullanıldığı çalışmalar ve kullanılma amaçları aşağıdaki biçimde sıralanabilir.

1. Ölçek, anket formu ve diğer veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve iyileştirilmesinde, geliştirme, uygulama ve değerlendirme çalışmalarında,
2. Verilerin onaylanması ve çapraz doğrulamasında,
3. Aynı konuların farklı yönleriyle incelemesinde,
4. Farklı açılardan karmaşık olguların keşfedilmesinde kullanılır.

2.10. Nitel ve Nicel Araştırmalarda Geçerlik ve Güvenirlik

Nicel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve güç analizi sayısal göstergelerle kanıtlanmaktadır. Ancak nitel araştırmalarda bunu kanıtlayacak sayısal veriler olmadığı için geçerlik, güvenilirlik ve güç analizi yapmak zordur (Başkale, 2016, s. 23).

Nicel araştırmada bir sorunun durumun doğruluğunu ve önemini tanımlayan belirli sayısal ölçümler sunulur. Nicel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik sayısal göstergelerle kanıtlanmaktadır. Ancak nitel araştırmalarda bunu kanıtlayacak sayısal veriler yoktur. Bu nedenle nitel araştırmalarda geçerlik güvenirliliğin nasıl sağlanacağından ziyade inandırıcılığı önemlidir (Guba ve Lincoln, 1982).

Guba ve Lincoln (1982)'a göre nicel araştırmalarda sunulan geçerlik, güvenilirlik kavramlarının nitel araştırmalardaki karşılığı Tablo 1' de sunulmuştur.

Tablo 1

Nicel ve Nitel Araştırmalarda Sunulan Geçerlik Güvenirlik Kavramlarının Nitel Araştırmalardaki Karşılıkları

NİCEL ARAŞTIRMALAR	NİTEL ARAŞTIRMALAR
İç geçerlik <i>Bağımlı değişkende gözlenen değişmelerin, bağımsız değişkenle açıklanabilirlik derecesi nedir?</i>	İnanılrlık <i>Sonuçlar inandırıcı mı?</i>
Dış geçerlik <i>Sonuçların evrene genellenebilirlik derecesi nedir?</i>	Aktarılabirlik <i>Sonuçlar diğer kişi ve durumlara aktarılabir mi?</i>
Güvenirlik <i>Ölçme sonuçlarının tesadüfi hatalardan arınık olma derecesi nedir?</i>	Güvenilebilirlik <i>Çalışma benzer koşullarda benzer katılımcılarla tekrarlandığında sonuçlar benzer mi?</i>
Objektiflik <i>Değerlendiricinin kişisel kanı ve görüşleri değerlendirme sonucunu etkiliyor mu?</i>	Onaylanabilirlik <i>Önyargılar azaltılarak objektiflik artırıldı mı?</i>

Yıldırım ve Şimşek (2006)'e göre nitel araştırma, gerçeklerin bireylere ve içinde bulunulan ortama göre sürekli değişme içinde olduğunu, araştırmanın benzer gruplarda tekrarlanmasının aynı sonuçlara ulaşmayı mümkün kılmadığını ve araştırmacının olayları algılama ve yorumlama biçiminin farklı olabileceğini savunmaktadır.

Nitel araştırmalardaki güvenilirlik tanımı nicel araştırmalardan farklıdır. Nitel araştırmalarda araştırmacılar davranıştaki tutarlılığa bakmak yerine daha çok yaptıkları gözlemin doğruluğuna bakarlar. Bu nedenle güvenilirlik, çalışılan ortamda meydana gelen her şeyi veri olarak kaydetmektir. Nitel bir çalışmada detaylı kayıtların alınması, araştırma ekibi tarafından doğru ve kapsamlı bilgi sağlaması, doğruluk için alan notlarının katılımcılar tarafından incelenmesi, ses ve görüntü kayıtların tutulması, katılımcılardan alıntı yapılması ve alıntıların ekleme yapılmadan olduğu gibi verilmesi güvenilirliği arttırmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009, s. 259).

Nitel araştırmalarda iç geçerlik, araştırmacının belirlediği kategorilerin ve yorumların gerçekleşen doğrularla örtüşmesine ve gerçeği yansıtmasına bağlıdır. Nitel araştırmalarda dış geçerlik nicel araştırmalarda olduğu gibi sonuçların genellenebilirliğine bağlıdır. Nitel araştırmalarda amaç belli bir olgunun derinlemesine anlaşılmasını sağlamak olduğu, geniş bir örnekleme temsil ettiği ve seçilen yöntem yapılan çalışmaya özgü olduğu için nitel araştırmaların genellenebilirliği düşüktür. Nitel araştırmalarda karşılaştırılabilirlik ve dönüştürülebilirlik kavramları dış geçerlikle ilişkili analizler, kalıplar kısacası aşamaların her biri ne kadar iyi tanımlanırsa, diğer araştırmacıların sonuçları anlaması ve başka ortamlarda benzer çalışmaları yapmaları o kadar kolay olur (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009, s. 259-260).

2.11. Ölçek Uyarlama Çalışmaları

Ölçekler, ölçmeye konu olan özelliklerin sınıflanması, sıralanması ya da miktar ve derecelerinin belirlenmesi için uyulması gereken kural ve kısıtlamaları belirleyen ölçme araçlarıdır (Deniz, 2007, s. 4). Ölçekler, ölçme işlemini kolaylaştırmanın yanı sıra, elde edilen sonuçların niteliğinin de belirlenmesini sağlar. Bilimsel gelişme ölçmeye dayanır, duyarlı ölçüm araçlarıyla yapılan ölçmeler de bu gelişmeyi artırır (Tavşancıl, 2002).

Farklı kültürlerde geliştirilmiş, geçerlik ve güvenirliği test edilmiş, kanıtlanmış bir ölçeğin farklı bir kültürde ve dilde geçerlik ve güvenirlik çalışması yaparak araştırmacıların kullanımına sunulması çalışmasına ölçek uyarlama çalışması denilmektedir. (Seçer, 2018, s. 65). Bir ölçeğin yalnızca başka dile çevrilip kullanılması yerine o ölçekle ilgili temel psikometrik işlemlerin de yapılması süreci, ölçeğin başka dil ve kültürlerle uyarlanması olarak bilinmektedir (Deniz, 2007, s. 4). Ölçek uyarlama, belirli bir yapıya sahip olan, bir kültürde ve dilde geliştirilmiş ölçme aracının, aynı yapıyı farklı bir kültür ve dilde ölçüp ölçemeyeceğine karar verilmesi, çeviri yapacak kişilerin seçilmesi, testi uyarlama ve uyarlanmış formu ile özgün formun dil eşdeğerliğini inceleme gibi işlemlerin tamamını kapsar (Seçer, 2018, s. 66). Türkiye’de psikoloji alanında kullanılan testlerin önemli bir kısmı yurtdışında geliştirilen testlerin Türkçeye uyarlanması şeklinde olmaktadır.

Ölçek uyarlama çalışmasının olumlu yanlarının yanında olumsuzlukları da vardır. Başka bir kültür ve dildeki bir ölçeğin Türkçeye uyarlanmasının önemli bir avantajı, zaman ve emek bakımından zor bir işlem olan, teorik çerçeveyi inceleyerek ölçülecek ölçme gücüne en uygun madde yazma çabasına gerek kalmadan hazır halde bulunan bir ölçeğin uyarlama işlemi yapılarak doğrudan güvenirlik ve geçerlilik çalışmalarına başlanmasını mümkün kılmasıdır. Bunun yanında ölçek uyarlamanın en önemli dezavantajlarından biri, uyarlanan ölçeğin Türk kültür yapısına uygun olmayabileceğidir. Bu durum her iki kültürün ve dilin farklılığından kaynaklanabilmektedir (Seçer, 2018, s. 66).

Hambleton ve Patsula (1999)’ya göre ölçek uyarlamaya karar verilmesinin sebepleri aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

1. Ölçek uyarlama çalışmaları ölçek geliştirmeye göre, daha hızlı ve daha ucuz bir süreçtir.
2. Kültürlerarası karşılaştırmalarda ölçek uyarlama yoluna başvurmak, başka bir dilde benzer bir test ortaya çıkarmanın etkili bir yoludur.

3. İkinci bir dilde yeni bir test geliştirmede, uyarlamaya göre uzman bulmak daha zordur.
4. Geçerlik ve güvenirliği önceden kanıtlanmış bir testi uyarlamak, geliştirmeye göre daha güvenilir bir sonuç verir.
5. Bir ölçeğin farklı dillere uyarlama çalışmasının yapılması, diğer etnik gruplarda da bu ölçeği uyarlama çalışması yapacak araştırmacılar için de eşitliğin sağlanmasını mümkün hale getirir.

2.11.1. Ölçek Uyarlama İşleminde İzlenmesi Gereken Aşamalar

Ölçek uyarlama çalışmalarının iyi sonuç verebilmesi adına işlem basamaklarının iyi bilinmesi oldukça önem arz etmektedir. Hambleton ve Patsula (1999), Erkuş ve Selvi (2019)'ye göre uyarlama işlemi basamakları aşağıda sunulmuştur.

1. Yeni bir ölçme aracı geliştirmeye göre mevcut bir ölçeğin uyarlanması çalışmasının kullanışlı olup olmadığına karar verilmelidir.
2. Uyarlama çalışmasına karar verildiğinde yapılacak ilk iş izin almaktır.
3. Testin dilsel ve kültürel bakımdan yapısal eşdeğerliğinin oluşturulması konusunda kesin bilgiye sahip olunmalıdır.
4. Nitelikli çevirmenler seçilmelidir.
5. Ölçeğin hedef dile çevrilmesi ve uyarlaması yapılmalıdır.
6. Ölçeğin uyarlanmış hali kontrol edilmeli ve gerekli olan düzeltmeler yapılmalıdır.
7. Ölçeğin uyarlanmış formunun deneme grubunda uygulaması yapılmalıdır.
8. Bir deneme grubu üzerinde yapılan deneme uygulamasından ulaşılan verilerle güvenirlik-geçerlilik analizleri ve madde analizleri yapılmalıdır.
9. Asıl form ve uyarlanan formlarından ulaşılan puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek için istatistiksel bir yöntem belirlenmelidir.
10. Amaç kültürlerarası bir karşılaştırmının yapılması ise, ölçme aracının her iki dil sürümleri arasında dil eşdeğerliği sağlanmalıdır.
11. Uygun geçerlilik çalışmaları yapılmalıdır.
12. Süreç raporlaştırılmalı ve uyarlanan testi kullanacak olan bireyler için bir el kitabı hazırlanmalıdır.
13. Testi kullanacak olan kişilere gerekli eğitim verilmelidir.
14. Testin güncelliği ileride yapılacak çalışmalarla korunmalıdır.

2.11.2. Uluslararası Test Komisyonu Test Çeviri ve Uyarlama Rehberi

Bir testin uyarlanması sürecine yönelik dikkat edilmesi gereken hususlara ilişkin belirlemeler, testlerin çevrilmesi ve uyarlanması için Uluslararası Test Komisyonu tarafından hazırlanan rehberde yer alan Ön koşul, Bir Testin Geliştirilmesi ve Uyarlanması, Onaylama, Uygulama ve Testin Raporlaştırılması şeklinde yer alan bölümler aşağıda özet olarak sunulmuştur (International Test Commission, 2017).

A. *Ön Koşul*

1. Herhangi bir uyarlama yapmadan önce, teste ilişkin fikri mülkiyet/telif haklarına sahip kişilerden gerekli izin alınmalıdır.
2. Testle ölçülmek istenen yapının tanımı ve içeriğindeki örtüşme miktarının ve ilgilenilen popülasyonlardaki madde içeriğinin, puanların kullanımı için yeterli olup olmadığı değerlendirilmelidir.
3. İlgili popülasyonlarda testin amaçlanan kullanımlarıyla ilgili olmayan kültürel ve dilsel farklılıkların etkisi en aza indirilmelidir.

B. *Bir Testin Geliştirilmesi ve Uyarlanması*

1. Çeviri ve uyarlama süreçlerinin, ilgili uzmanlığa sahip kişilerin seçilmesiyle, test uygulanacak grubun dilsel, psikolojik ve kültürel farklılıklarının göz önünde bulundurulması sağlanmalıdır.
2. Test adaptasyonunun uygunluğunu arttırmak için uygun çeviri desenleri kullanılmalıdır.
3. Test talimatlarının ve madde içeriğinin test uygulanacak tüm gruplar için benzer bir anlama sahip olduğuna dair kanıt sağlanmalıdır.
4. Uyarlanmış testte gerekli herhangi bir düzeltmenin yapılabilmesi için madde analizi, güvenilirlik değerlendirmesi ve geçerlilik çalışmaları için uyarlanmış testle ilgili deneme grubundan veriler toplanmalıdır.

C. *Onaylama*

1. Testin amaçlanan kullanıma ve deneysel analizlere uygun sayıya ve özelliklere sahip örneklerden biri seçilmelidir.
2. Test uygulanacak tüm gruplar için yapı eşdeğeri, yöntem eşdeğeri ve madde eşdeğeri hakkında istatistiksel kanıtlar sağlanmalıdır.
3. Test uygulanan gruplarda testin uyarlanmış versiyonunun normlarını, güvenilirliğini ve geçerliliğini destekleyen kanıtlar sağlanmalıdır.
4. Bir testin farklı dil versiyonlarından elde edilen puanları karşılaştırırken uygun bir desen ve veri analizi prosedürleri kullanılmalıdır.

D. Uygulama

1. Puanlardan elde edilen çıkarımların geçerliliğini etkileyebilecek uygulama prosedürleri ve cevaplardan kaynaklanan kültür ve dil ile ilgili sorunları en aza indirmek için uygulama materyalleri ve talimatları hazırlanmalıdır.
2. İlgili tüm popülasyonlarda yakından takip edilmesi gereken test koşullarını belirtilmelidir.

E. Testin Raporlaştırılması

Test kullanıcıları için, yeni çalışma gruplarında uyarlanmış bir testin kullanılmasında iyi uygulamaları destekleyen belgeler rapor edilmelidir.

1. Test ile ölçülen yapılar tanımlanmalı ve bilgiler özetlenmeli; uyarlama süreci açıklanmalıdır.
2. Madde içeriğinin kültürel uygunluğu, test talimatları, cevap formatı vb. uyarlamayı destekleyen kanıtlar özetlenmelidir.
3. Testin çalışma gruplarındaki çeşitli alt gruplarla ve testi kullanmadaki diğer kısıtlamalarla kullanılmasının uygunluğu tanımlanmalıdır.
4. Testin uygun bir uygulaması ile ilgili göz önünde bulundurulması gereken konular açıklanmalıdır.
5. Gruplar arası karşılaştırmaların yapılıp yapılmadığı ve nasıl yapılabileceği açıklanmalıdır.
6. Puanlama ve normlama için gerekli bilgiler sağlanmalı veya kullanıcıların puanlama işlemlerine nasıl erişebilecekleri açıklanmalıdır.
7. Test puanlarından çıkarılabilecek çıkarımlar üzerindeki geçerlilik ve güvenilirlik verilerinin etkileri hakkındaki bilgiler de dâhil olmak üzere, sonuçların yorumlanması için kılavuzlar hazırlanmalıdır (International Test Commission, 2017).

2.11.3. Ölçek Geçerliği ve Güvenirliği Çalışmaları

Geçerlik, bireyin ölçülmek istenilen özelliğinin başka bir özelliği ile karıştırılmadan, doğru ölçme derecesidir. Bir başka anlatımla ölçme sonuçlarının geçerliği, amaçlanan ölçmenin gerçekleştirilebilme derecesidir. Bir psikolojik testin geçerliğini test etmek için kullanılan yöntemler üç farklı grupta toplanabilir ve bir psikolojik test bu üç geçerliği de sağlamış olmalıdır. Bunlar kapsam geçerliği, ölçüt geçerliği ve yapı geçerliğidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009, s. 116).

1. **Kapsam geçerliği:** Bir ölçme aracını oluşturan maddelerin, ölçeğin ölçülmek istenilen nitelikler evrenini yeterince temsil edebilmesi ya da yeterince kapsamı olarak adlandırılmaktadır (Seçer, 2018, s. 18). Bir ölçme aracında kapsam geçerliğini belirlemede iki yol vardır. Bunlardan biri konu ile ilgili olarak uzmanların görüşüne başvurmaktır. Diğer yol ise test puanlarının aynı kapsamı ölçtüğü bilinen bir başka testten elde edilen puanlar arasındaki korelasyonunun hesaplanmasıdır. Korelasyonun yüksek çıkması, testin kapsam geçerliğinin bir kanıtı olarak düşünülebilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009, s. 116).
2. **Ölçüt geçerliği:** Test puanlarının, testin ölçtüğü özellikle ilişkili olduğu düşünülen bir başka ölçme sonuçları ile korelasyonu puanların ölçüt geçerliğini gösterir. Ölçüt geçerliği, ölçüt puanlarının elde ediliş zamanına göre, eş zaman geçerliği ve yordama geçerliği olmak üzere ikiye ayrılır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009, s. 117).
 - a. **Eş zaman geçerliği:** Geliştirilmek ya da uyarlanmak istenilen bir ölçme aracından elde edilen bulguların o sırada hâlihazırda var olan ve geçerliğe ve güvenilirliğe sahip olduğu bilinen başka bir ölçütle karşılaştırılmasıdır (Seçer, 2018, s. 20).
 - b. **Yordama geçerliği:** Psikolojik testlerden elde edilen puan ile gelecekte ölçülecek davranış arasındaki ilişkinin incelenmesi suretiyle test puanlarının gelecekteki davranışı ne derece yordadığı geçerlik yöntemidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009, s. 118).
3. **Yapı geçerliği:** Ölçülmek istenilen nitelik ya da yapının ne derece doğru ölçülebildiği ile ilişkili bir kavramdır. Ölçek geliştirme süreçlerinde yapı geçerliği bir yandan testin ölçtüğü nitelikleri belirleme sürecidir, diğer yandan bireylerin bu testten aldıkları puanların ne anlama geldiğini belirleme sürecidir (Seçer, 2018, s. 21). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında bir ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin veri elde etmek amacıyla en çok başvurulan yöntem faktör analizidir. Faktör analizi, birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek, kavramsal olarak anlamlı daha az sayıda yeni değişkenler (faktörler, boyutlar) bulmayı ve keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli istatistiksel bir yöntemdir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009, s. 119). Yapı geçerliğini belirlemede kullanılan faktör analizi, iki farklı teknikte yapılır. Yapı geçerliğini incelemeye amaç ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkartmak ise “açımlayıcı faktör analizi”; amaç daha önce belirlenen ölçek faktör yapısının doğrulanması ise “doğrulayıcı faktör analizi” teknikleri kullanılır.

- a. Açımlayıcı faktör analizi (AFA):** Bir ölçme aracında yer alan maddelerin (değişkenlerin) kaç alt boyut altında toplanabildiğini ve aralarında ne tür bir ilişki olduğunu belirleme yöntemidir. Açımlayıcı faktör analizi ile ölçme aracında yer alan maddelerin belli alt faktörler veya alt boyutlar altında toplanması beklenir (Seçer, 2018, s. 78).
- b. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA):** Doğrulayıcı faktör analizi, önceden tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapının model uygunluğunun doğrulanıp doğrulanmadığının test edildiği bir analiz yöntemidir. Bu analiz yöntemi ile geliştirilen bir modelin doğrulanıp doğrulanmadığı veya beklenen modelle incelenen modelin ne ölçüde uyum gösterdiği belirlenmeye çalışılır (Çokluk ve diğerleri, 2016, s. 275-276). Bu analiz yöntemi kuramsal yapının veya modelin doğrulanması anlamına da gelmektedir.

Güvenirlik ise aracın, ölçmek istediği değişkeni ne tutarlılıkla ölçtüğünün ya da ölçme sonuçlarının hatalardan arındırılmış olması derecesidir (Karakoç ve Dönmez, 2014, s. 39). Büyüköztürk ve diğerleri (2009)'ne göre ölçmede güvenilirlik, duyarlılık, kararlılık ve tutarlılık olmak üzere üç farklı anlamda kullanılmaktadır.

Duyarlılık, ölçme aracının ve veya ölçme sonuçlarının biriminin büyüklüğü ile ilgilidir. Ölçmenin birimi küçüldükçe duyarlılık artacaktır. Kararlılık, bir özelliğin aynı araçla birden çok ölçüldüğünde, ölçme sonuçlarının birbirinden dikkate değer biçimde farklılık göstermemesidir. Tutarlılık, bir testi oluşturan madde puanlarının testten elde edilen toplam puan ile dikkate değer pozitif korelasyon vermeleridir. Maddelerin ölçülmek istenen özellik bakımından benzeşik olması tutarlılığı arttıracaktır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009, s. 107).

Ölçeklerin geliştirilmesi, uyarlanması ve kullanılması aşamalarında bir çok kriter ve standarda uygun çalışılması gerekir. Aksi halde ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik düzeyi düşük olur. Psikolojik testlerde güvenilirliği belirlemek için dört farklı yöntem kullanılmaktadır. Bunlar; test-tekrar test yöntemi, iki yarı güvenilirliği, eşdeğer formlar yöntemi ve iç tutarlılık güvenilirlik yöntemidir (Seçer, 2018, 22-24).

- 1. Test-tekrar test yöntemi:** Ölçme aracının kararlılık gösterip göstermediğinin test edilmesine imkân veren bir yöntemdir. Testin aynı gruba belirli bir zaman aralığında uygulanması ve iki uygulamadan elde edilen puanlar arasındaki korelasyonun hesaplanması esasına dayanmaktadır (Seçer, 2018, s. 23).
- 2. Eşdeğer formlar yöntemi:** Eşdeğer niteliklere sahip olan iki ölçme aracının aynı gruba iki farklı oturumda verilmesi esasına dayanan güvenilirlik belirleme yöntemidir (Seçer, 2018, s.23).

3. **İki yarı güvenirliliği:** Testin iki eş formundan elde edilen puanlar arasındaki korelasyona dayalı olarak testin tümü için güvenirlilik tahmini yapılması yöntemidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009, s. 110).
4. **İç tutarlılık güvenirlilik yöntemi:** Bir testteki maddelere verilen cevaplar toplam test puanı ile uyumlu ise bu durumda testin iç tutarlılığa sahip olduğu söylenebilir. Yani bir testi oluşturan maddelerin birbiriyle uyumu iç tutarlılığı ifade eder. İç tutarlılığa dayalı güvenirlilik yöntemleri KR-20, KR-21 ve Cronbach Alpha yöntemleridir.
- a. **KR-20 güvenirlilik yöntemi,** KR-20 formülü ile hesaplanır ve bir test maddesine verilen cevaplar 1 (doğru) ve 0 (yanlış) ile puanlandığında kullanılan bir yöntemdir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009, s. 119).
- b. **KR-21 güvenirlilik yöntemi,** bir testi oluşturan maddelerin zorluk dereceleri birbirine çok yakın ise veya güçlük dereceleri %50 ise bu durumda kullanılan güvenirlilik belirleme yöntemidir (Seçer, 2018, s. 28).
- c. **Cronbach Alpha (iç tutarlılık) güvenirlilik katsayısı yöntemi** ise, tek bir uygulama gerektiren güvenirlilik belirleme yöntemidir. KR-20 ve KR-21 yöntemlerinin aksine 0-1 şeklinde puanlanabilen testlerde değil, likert benzeri derecelendirme yönteminin kullanıldığı ölçme araçlarında ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek için kullanılır (Seçer, 2018). Cronbach Alpha (α) iç tutarlılık katsayısının hesaplanmasında testi oluşturan maddelerin varyanslarının toplam puanların varyanslarına bölünmesi temel alındığından test maddelerinin ölçmenin bütünüyle ne kadar tutarlı oluşunu gösterir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009, s. 110).

Ölçek geçerlik ve güvenirliliğini test etmek için kullanılan yöntemler ve yöntemlerde uygulanan istatistiksel testler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Ölçek Geçerlik ve Güvenirliliğini Test Etme Yöntemleri ve Kullanılan İstatistiksel Testler

		Yöntem	İstatistiksel Test
Güvenirlilik	Duyarlılık	Uzman görüşü	
	Kararlılık	Test-tekrar test	Korelasyon
	Tutarlılık	Eş değer formlar	Korelasyon
	İç tutarlılık	İki yarı güvenirliliği	Korelasyon
		KR-20 ve KR-21	KR güvenirlilik katsayıları
		Cronbach alpha	Güvenirlilik katsayıları
Geçerlik	Kapsam geçerliği	Uzman görüşü	
	Ölçüt geçerliği	Eş zaman geçerliği	Korelasyon
		Yordama geçerliği	Korelasyon
	Yapı geçerliği	Faktör analizi	Doğrulayıcı faktör analizi
			Açımlayıcı faktör analizi

2.12. Odak Grup Görüşmesi

Odak grup görüşmesi, küçük bir grupta lider arasında yapılan ve grup dinamiğinin etkisini kullanarak tartışma, derinlemesine bilgi edinme ya da düşünce üretme yöntemidir (Bowling, 2002, s. 394). Odak grup görüşmeleri, 8-15 kişinin katılımı ve 2-3 saatten fazla olmayan bir süre zarfında, bir gözlemci ve bir raportörün katılımıyla gerçekleştirilen ve araştırılan belirli bir konuyla etkileşim halindeki ve o grubu temsil edebilecek üyelerinin düşünce, görüş ve eğilimlerinin öğrenildiği toplantılardır (Böke, 2017, s. 307). Odak grup görüşmesi, önceden hazırlanmış bir yönergeye bağlı kalınarak, araştırmanın amacına yönelik, katılımcıların rahat bir ortamda, serbestçe fikirlerini beyan ettikleri nitel bir veri toplama yöntemi olarak tanımlanabilir.

Odak grup görüşmelerinde temel amaç, belirli bir konu hakkında, katılımcıların bakış açılarını, konu hakkındaki düşünce ve önerilerini katılımcıların yaşantılarına, deneyimlerine algılarına, tutumlarına ya da duygularına göre detaylı olarak incelemektir (Bowling, 2002, s. 395). Odak grup görüşmelerinin en önemli unsuru, katılımcıların gerçek düşüncelerini söyleyebilecekleri özgür bir ortam oluşturmaktır. Grup ortamında yapılan görüşmelerde ortaya çıkan karşılıklı etkileşim sayesinde diğer katılımcılarda çağrışımlar meydana getirip birbirlerinin zihinlerindeki duygu ve düşünceler tetiklenir. Bu sayede zengin bir bilgi akışı gerçekleşir. Bu yöntemde katılımcıların sosyal onaylanma ve beğenilirlik gibi engellerden kurtularak gerçek fikirlerini, duygu ve düşüncelerini aktarmaları amaçlanır. Odak grup görüşmelerinin amacı bir anlam çıkarmak değil anlamak, durumu asıl algıladıklarını belirlemek, genelleme yapmaktan ziyade fikir çeşitliliklerine odaklanmaktır.

Odak grup görüşmesinden önce problem belirlenir, kimlerle, nerede ve ne zaman görüşme yapılacağı belirlenir. Katılımcılar belirlenir. Katılımcıların konuya göre genellikle aynı özelliklere sahip kişilerden seçilmesine dikkat edilir. Moderatörlerin eğitilmiş, sabırlı, empati sahibi ve deneyimli kişilerden seçilmesi gerekir. Moderatörün grup görüşmesine hazırlıklı gelmesi sağlanmalıdır. Konu hakkında detaylı bilgi sahibi olması, mümkünse ilgili kısa da olsa bir literatür taraması yapması sağlanmalıdır. Sorulacak sorular, başlıklar, alt başlıklar önceden belirlenmelidir (Böke, 2017, s. 308).

2.12.1. Odak Grup Görüşmesinin Aşamaları

Çokluk ve diğerleri (2011)'ne göre odak grup görüşmelerinde bir moderatör ve bir raportör bulunur. Genel olarak dört aşamada gerçekleşir.

1. İlk aşamada araştırması konuyu ayrıntılı bir şekilde inceler ve odak görüşmesinde kullanılacak alanları önem sırasına koyar.
2. Sonraki aşamada görüşmeye katılacak katılımcılar ve görüşmede sorulacak sorular ve ana başlıklar belirlenir.
3. Diğer aşamada görüşmenin yeri, zamanı, moderatör, raportör belirlenir, planlama yapılır ve görüşme gerçekleşir.
4. Son aşamada ise görüşmede elde edilen veriler özetlenir, kısa notlar ve raporlar incelenir, görüşme analiz edilir ve raporlaştırılır.

2.12.2. Odak Grup Görüşmesinin Planlanması

Çokluk ve diğerleri (2011)'ne göre odak grup görüşmelerinin planlanmasında şu aşamalar gerçekleştirilir.

1. **Soruların Belirlenmesi:** Odak grup görüşmelerinde sorulacak sorular görüşme yöntemine göre yapılandırılmış, yapılandırılmamış ya da yarı yapılandırılmış şekilde hazırlanabilir. Hazırlanan sorular bir amaca yönelik ve katılımcıların kolayca anlayabileceği açıklıkta, katılımcıların kolayca cevap verebilecekleri nitelikte olmalıdır. Sorular açık uçlu ve kısa cevap gerektirmeyen, ifadeleri derinleştirmeye, sorunun nedenini ortaya çıkarmaya yönelik olmalıdır.
2. **Zamanın Planlaması:** Odak grup görüşmesinde kısa süre içerisinde bilgi elde etmek amaçlanmaktadır. İdeal bir odak grup görüşmesi için ön görülen süre her katılımcı için 10-15 dakika, toplam 60-120 dakikadır.
3. **Katılımcıların belirlenmesi:** Alan yazında odak grup görüşmelerinde katılımcı sayısına yönelik farklı görüşler bulunmaktadır. Bu sayı genellikle 4 ila 10 kişi arasında değişmektedir. Fakat genel kanıya göre araştırmacılar odak grup görüşmelerinde katılımcı sayısının az olması gerektiğini belirtmektedirler. Görüşmelerde katılımcı sayısının 10'da fazla olması grup dinamiğini olumsuz etkilemekte, grup kontrolünü zorlaştırmakta ve katılımcılar arasındaki etkileşimi düşürmektedir.
4. **Moderatörün belirlenmesi ve görevleri:** Bu aşamada grup dinamiğini ve etkileşimini arttıracak, araştıranın hedeflerine yönelik katılımcı görüşlerini ortaya çıkarabilecek alanında uzman moderatörler belirlenmelidir. Odak grup görüşmelerini yönlendirmek, tartışma akışı bünyesinde belirlenen sürede araştırma hedeflerine yönelik bilgilere ulaşmak grup moderatörünün sorumluluğundadır. Gruba açık ve net sorular sorarak grup etkileşimini

arttırmak, samimi ve doğal bir ortam oluşturmak, katılımcıların düşüncelerini derinlemesine ve detaylı bir şekilde ortaya çıkarmak moderatörün asli görevlerindendir.

Çokluk ve diğerleri (2011)'ne göre odak grup görüşmesi uygulanırken yapılması gerekenler şunlardır:

1. Görüşme başlamadan önce moderatör ve raportör gruba kendini tanıtmalıdır.
2. Moderatör, görüşmenin amacını açıklamalıdır.
3. Moderatör, izlenecek aşamalar, uygulanacak format, katılımcılardan beklentiler, görüşmenin yaklaşık süresi hakkında bilgi vermelidir.
4. Görüşmenin temel sorularına geçmeden önce katılımcıların konuya ısınmalarına yönelik hazırlayıcı sorular ya da açıklamalar ile başlamalıdır.
5. Raportör kısa notlar almalı, katılımcıların görüşlerini bildirmeleri esnasındaki duygu ifadelerini gözlemlemeli, görüşme esnasında eksik kalan yerler hakkında moderatörün dikkatini çekmelidir.

2.12.3. Odak Grup Görüşmesinin Raporlaştırılması ve Analizi

Odak grup görüşmelerinde ses ya da görüntü kayıt cihazından elde edilen veriler metin haline getirilerek bir veri tabanı oluşturulur. Elde edilen bu veriler bazı veri analizi yöntemleri ile incelenebilir. Odak grup görüşmelerinde katılımcıların sadece sözel ifadelerinin değil, beden dili, ifade şekli gibi unsurlarının da göz önünde bulundurulması oldukça önemlidir (Şahsuvaroğlu ve Ekşi, 2008, s. 135). Kayıt sırasında alınan kısa notlar daha sonra yapılacak analizler için oldukça yararlıdır. Odak grup görüşmesinin raporlaştırılmasında önemli olan sayılar değil katılımcıların ne söylediğidir. Nitel araştırmalarda veri analizleri, fenomenolojik analiz, içerik analizi, betimsel analiz, yerleşik kuram ve sabit karşılaştırma analizi, söylem analizi ve etnometodoloji analizi yöntemleri ile yapılabilir (Özdemir, 2010, s. 333). Bu araştırmada odak grup görüşmelerinin çözümlemesi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

İçerik analizi, belli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik bir tekniktir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009, s. 263). Yıldırım ve Şimsek (2006)' e göre içerik analizi için izlenecek adımlar şöyledir;

1. Öncelikle, genel bir çerçeve içinde kodlama yapılır. Bu kodlama türüne göre, verilerin analizinden önce araştırılan tutum konusunda genel bir kavramsal yapı oluşturulur. Daha sonra, araştırmanın kavramsal çerçevesi dikkate alınarak, kaydedilen veriler, araştırmacı tarafından anlamlı bölümlere ayrılır ve her bölüme tanımlayıcı isimler (kodlar) verilir.
2. İkinci olarak kavramlar oluşturulur. Kodlanan veriler arasında yer alan anlamlı bölümlere ve olaylara o bölümdeki anlamı en iyi yansıtabilecek tanımlamalar yapılır.
3. Son olarak kavramlar daha önceden belirlenmiş temalar kapsamında sınıflandırılır. Bunun için ortaya çıkan kodların benzerlik ve farklılıkları, yakınlık ve uzaklıkları değerlendirilir ve birbiri ile ilişkili kodlar önceden belirlenen veya yeni belirlenecek olan temalar altında bir araya getirilerek düzenlenir. Böylece birbiri ile anlamlı bütün oluşturan veriler, belirli temalar altında yer almış olur.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın amacı, modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanması, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin mağduriyet düzeylerini ölçen Chunyan Yang ve arkadaşları (2018) tarafından geliştirilmiş, 24 madde ve fiziksel mağduriyet, sosyal mağduriyet, sözel mağduriyet, siber mağduriyet, cinsel taciz ve kişisel mülkiyet suçları olmak üzere toplam 6 alt boyuttan oluşan Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği'ni Türkçeye uyarlamak, öğretmenlerin mağduriyet algılarını belirlemek, öğretmenlerin mağduriyet düzeylerine bağlı kaygı düzeylerini incelemektir. Bu genel amaçlar doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar da incelenmiştir.

1. Öğretmenlerin mağduriyet düzeyleri ile yaşları arasında bir ilişki var mıdır?
2. Öğretmenlerin mağduriyet düzeyleri ile cinsiyetleri arasında bir ilişki var mıdır?
3. Öğretmenlerin mağduriyet düzeyleri ile eğitim durumları arasında bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin mağduriyet düzeyleri ile mesleki tecrübeleri arasında bir ilişki var mıdır?
5. Öğretmenlerin mağduriyet düzeyleri ile çalıştıkları okul kademesi arasında bir ilişki var mıdır?
6. Öğretmenlerin mağduriyet düzeyleri ile mesleki memnuniyet durumları arasında bir ilişki var mıdır?
7. Öğretmenlerin mağduriyet düzeyleri ile yeni nesil öğrenciler ile ilişki durumları arasında bir ilişki var mıdır?
8. Öğretmenlerin mağduriyet düzeyleri ile şiddete maruz kalma durumları arasında bir ilişki var mıdır?
9. Öğretmenlerin, istenmeyen öğrenci davranışları tanımlamaları ve öğretmene şiddet konusundaki algıları, alan yazın ile tutarlılık göstermekte midir?

3.2. Araştırmanın Modeli

Karma model çalışma; nitel ve nicel araştırma tekniklerinin, yöntemlerinin, yaklaşımlarının veya kavramlarının harmanlanarak veya birleştirilerek tek bir çalışmada kullanılmasıdır (Fırat ve diğerleri, 2014, s. 69). Karma model çalışmalar açıklayıcı desenler, zenginleştirilmiş desenler ve keşfe yönelik desenler olmak üzere üçe ayrılır. Açıklayıcı desenlerde araştırmacı öncelikle nicel verileri toplar ve analiz eder. Daha sonra bu verileri tanımlamak ve rafine edebilmek için nitel verileri toplar. Nicel verilerden elde ettiği sonuçlarda dikkat çeken yönleri açığa çıkarmak ve detaylandırmak için nitel verilerden elde ettiği sonuçları kullanır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009, s. 260). Bu sebeple, bu çalışmada karma model araştırma yöntemlerinden açıklayıcı desen modeli kullanılmıştır.

Metodolojik araştırma yöntemi; bir ölçme aracı geliştirmek ya da uyarlamak, gözlem ve ölçümlerin kalitesini belirlemek için kullanılan bir araştırma yöntemidir (Özdamar, 2003, s. 70). Bu sebeple, araştırmanın ölçek uyarlama çalışmaları bölümünde metodolojik araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Korelasyonel araştırma, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009, s. 221). Araştırmanın bu bölümünde de öğretmenlerin mağduriyet düzeyleri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlandığından korelasyonel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Odak grup görüşmesi yöntemi, küçük bir grupta lider arasında yapılan, görüşme ve grup dinamiğinin etkisini kullanarak tartışma, derinlemesine bilgi edinme ya da düşünce üretme yöntemidir (Bowling, 2002, s. 394). Araştırmanın bu bölümünde de öğretmenlerin mağduriyet algıları hakkında derinlemesine bilgi edinmek amaçlandığından odak grup görüşmesi yöntemi kullanılmıştır.

3.3. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu araştırmanın ölçek uyarlama çalışmasının evreni, Şanlıurfa ilinin Hilvan ilçesinde 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde ortaokul ve liselerde görevli 435 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın ölçek uyarlama çalışmalarında evrenin tamamına ulaşılmak hedeflendiğinden örnekleme yöntemi kullanılmamıştır. Araştırma evreninde bulunan 435 öğretmenin, 60'ı (ortaokulda görev yapan 15 kadın, 15 erkek ve liselerde görev yapan 15 kadın, 15 erkek öğretmen) ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamaya katılan öğretmenler asıl uygulamaya dâhil edilmemiştir. Üç öğretmen

araştırmaya katılmak istemediğinden, dokuz öğretmen, uygulamanın yapıldığı gün okulda dersinin olmaması, sağlık sorunları ve özel durumlar gibi sebeplerden dolayı araştırmaya katılmamıştır. İki öğretmenin bazı soruları yanıtsız bıraktıkları tespit edilmiş ve çalışmanın güvenilirliğini etkilememesi için araştırmaya dâhil edilmemiştir. %82,9 katılım oranıyla 435 öğretmenin 361'i ile asıl uygulama çalışması yapılmıştır. Asıl uygulama grubundan belirlenen 45 öğretmen ile (27 kadın, 18 erkek) test-tekrar test, 34 İngilizce öğretmeni (19 erkek, 15 kadın) ile dil eşdeğerliği çalışmaları yapılmıştır.

Öğretmenlerin mağduriyet düzeyleri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi için yapılan korelasyonel çalışma, ölçek uyarlama çalışmalarında belirlenen 361 öğretmenden elde edilen veriler üzerinden yürütülmüştür.

Amaçsal örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanıyan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009, s. 90). Bu çalışmada da derinlemesine araştırma yapmak amaçlandığından odak grup görüşmelerine katılan çalışma gruplarının belirlenmesinde, amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buna göre belirlenen odak grup görüşmelerinin çalışma grupları, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim dalı Yüksek Lisans programında eğitim almakta olan ve aynı zamanda ülkenin değişik bölgelerinde görev yapan 16 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcılar belirlenirken grupların heterojen olmasına dikkat edilmiştir.

3.4. Araştırmanın Yapılışı

Bu araştırmanın yapılışı farklı aşamalarda gerçekleşmiştir. Gerekli izinler alındıktan sonra ölçek uyarlama çalışmalarının ilk aşamasında, araştırmaya katılmayı kabul eden 60 öğretmen ile pilot uygulama, 361 öğretmen ile asıl uygulama yapılmış, Kişisel Bilgi Formu, Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği Türkçe formu ve Duygusal Şiddete Maruz Kalma Ölçeği uygulanmıştır. Dil eşdeğerliği çalışması için her iki dile de yeterli düzeyde hâkim oldukları varsayılan 34 İngilizce öğretmenine Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği Türkçe ve özgün formları, test-tekrar test güvenilirliği çalışması için 45 öğretmene Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği Türkçe formu 15 günlük zaman aralıklarıyla uygulanmıştır. Uygulamalar sonucunda elde edilen veriler ile geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırmanın alt amaçlarına yönelik olarak katılımcıların, Kişisel Bilgi Formunda yöneltilen sorulara verdikleri cevaplar ile ölçek puanlarının ortalamaları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmanın diğer aşamasında öğretmenlerin mağduriyet ve kaygı düzeylerini belirlemek için ölçek uyarlama çalışmalarına katılan 361 öğretmene Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği ve Beck Anksiyete Ölçeği uygulanmıştır.

Araştırmanın son aşamasında odak grup görüşmesi yöntemi kullanılmıştır. Odak grup görüşmeleri bir hafta arayla iki ayrı toplantı şeklinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde aynı sorular yöneltilmiştir. Araştırmada veriler ses kaydı ile toplanmıştır. Görüşmeler bir sohbet havasında ilerlemiş, katılımcılar rahat bir şekilde düşüncelerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin, mesleki ve kişisel sıkıntılarını ve deneyimlerini paylaştıkça daha az kontrollü, daha samimi cevaplar verdikleri gözlenmiştir. Katılımcılara, ilerleyen aşamalarda odak grup görüşme soruları yöneltilmiş ve cevaplar alınmıştır. Görüşme tamamlandıktan sonra katılımcıların onayı ile ses kaydı verileri araştırmada kullanılmıştır.

3.5. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak; Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği Türkçe ve özgün formları, Duygusal Şiddete Maruz Kalma Ölçeği, Beck Anksiyete Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Öğretmenlerin mağduriyet algılarını belirlemek için ise odak grup görüşme soruları formu kullanılmıştır.

3.5.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın alt amaçlarına yönelik yapılan çalışmada, katılımcıların bazı demografik bilgileri, yeni nesil öğrenciler hakkındaki algıları, mesleki memnuniyeti ve şiddete maruz kalma durumları ile ilgili veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ile elde edilmiştir.

3.5.2. Duygusal Şiddete Maruz Kalma Ölçeği

Eskici ve Tinkir tarafından 2019 yılında geliştirilen Duygusal Şiddete Maruz Kalma Ölçeği, üniversite öğrencilerinin duygusal şiddete maruz kalma seviyelerini belirlemektir. 29 maddeden oluşan 5 puanlık likert tipi bir ölçektir. 1, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 11 ve 13. maddeler “Engellenme” alt boyutu, 2, 6, 10, 19 ve 22. maddeler “tehdit edilme” alt boyutu, 14, 25, 26, 27, 28 ve 29. maddeler “aşağılanma” alt boyutu, 12, 15, 16, 17, 18 ve 24. maddeler “zarar verilme” alt boyutu, 20, 21 ve 23. maddeler “sözel yıpratılma” alt boyutu olmak üzere toplam 5 alt boyuttan oluşmaktadır. En yüksek puan 145, en düşük puan ise 29 dur. Cronbach Alpha değeri $\alpha=0,92$ olarak belirlenmiştir.

AFA sonucunda ortaya çıkan 5 faktörlü yapının doğruluğunu sınamak için yapısal eşitlik modeli üzerine kurulmuş olan DFA gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda model uygunluğu için elde edilen değerlerin uyum indekslerinin $\chi^2/df= 3.32$, TLI=0,86, CFI=0,88 ve RMSEA=0,058 olduğu bulunmuştur. Uyum değerlerinin iyi uyum için kabul edilebilir düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Eskici ve Tinkir, 2019, s. 2-9).

3.5.3. Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği

Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği, Chunyan Yang ve arkadaşları tarafından 2018 yılında geliştirilmiş, 2019 yılı Nisan ayında İngilizce dilinde yayınlanmıştır. Öğretmenlerin, öğrenciler tarafından kendilerine uygulanan saldırganlık, şiddet ve istenmeyen öğrenci davranışlarını içeren eylemlerini değerlendirmek için kapsamlı, çok boyutlu ve yeterli psikometrik özelliklere sahip bir öz bildirim ölçeği sağlamak amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi aşamalarında kesitsel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen bir araştırma tasarımı kullanılarak, 58 okuldan 7-12. sınıflarda görev yapan 1.711 öğretmen örnekleminde veriler toplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, bir genel “öğretmen mağduriyeti” faktörü ve altı alt faktörden (fiziksel mağduriyet, sosyal mağduriyet, sözel mağduriyet, siber mağduriyet, cinsel taciz, kişisel mülkiyet suçları) oluşan bir yapı göstermiştir. Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği’nin son versiyonu, öğretmenlerin, son okul yılı içerisinde öğrencileri tarafından gerçekleştirilen şiddetten dolayı yaşadıkları mağduriyet düzeylerini belirlemektedir. Ölçek, 5 puanlık Likert ölçeği (1= asla, 2= birkaç ayda bir, 3= bir ayda birkaç kez, 4= haftada bir kez, 5= bir haftada bir defadan fazla) şeklinde ve 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 120, en düşük puan ise, 24’tür. Cronbachs alfa (iç tutarlılık) güvenirlik katsayıları, alt boyutlara göre “fiziksel mağduriyet” için $\alpha=0,99$, “sosyal mağduriyet” için $\alpha=0,92$, “sözel mağduriyet” için $\alpha=0,91$, “siber mağduriyet” için $\alpha=0,97$, “cinsel taciz” için $\alpha=0,87$ ve “kişisel mülkiyet suçları” için $\alpha=0,96$ olarak belirlenmiştir. Test-tekrar test güvenirliği, ölçek toplamı için $r=0,72$, alt boyutlar için $r=0,56$ (fiziksel mağduriyet) ile $r=0,77$ (kişisel mülkiyet suçları) arasındadır. Ölçüt geçerliği çalışması sonucunda ölçeğin alt boyutları $r=0,71$ ile $r=0,96$ arasında değişen güçlü korelasyon katsayıları göstermiştir. Ölçüt geçerliğinin kanıtı olarak, toplam öğretmen mağduriyet puanları ile toplam tükenmişlik puanı ve alt ölçek (duygusal tükenme, başarı ve duyarsızlaşma) puanları arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Hem toplam ölçekte, hem de ölçek alt boyutlarda yeterli iç

tutarlılık güvenilirliği ve test-tekrar test güvenilirliği sağlanmıştır (Yang ve diğerleri, 2019, s. 244-251). Ölçeğin DFA sonucunda elde edilen uyum indeksi değerleri verileri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği Özgün Formunun Uyum İndeki Değerleri

Örneklem	<i>n</i>	χ^2	<i>df</i>	CFI	SRMR	RMSEA
Ortaokul	877	530.81	246	0,946	0,061	0,037
Lise	792	724.19	246	0,909	0,032	0,063
Erkek	655	617.27	246	0,918	0,054	0,048
Kadın	1.014	642.91	246	0,920	0,035	0,040
Bütün örneklem	1669	652.57	246	0,949	0,041	0,031

n = Frekans

χ^2 = Ki-kare değeri

df = Serbestlik derecesi

CFI = Karşılaştırmalı Uyum Endeksi

SRMR = Standart hata kareleri ortalama karekökü

RMSEA = Tahminin ortalama karekökü hatası

3.5.4. Beck Anksiyete Ölçeği

Beck ve ark. (1988) tarafından, kişinin yaşadığı anksiyete belirtileri sıklığının belirlenebilmesi amacı ile geliştirilen, Ulusoy, Şahin ve Erkmen (1996) tarafından Türkçeye uyarlanan bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Grup olarak da uygulanabilmektedir. 12 yaş ve üstü (ergen ve erişkin) bireyler için kullanılmaktadır. Zaman sınırı bulunmamaktadır. 2 alt boyut ve 21 maddeden oluşmaktadır. 1, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 17 ve 19. maddeler “subjektif kaygı”, 2, 3, 6, 12, 13, 18, 20 ve 21. maddeler ise “somatik semptomlar” alt boyutu altında yer almaktadır. Kişilerin kendi kendilerine yanıtlayabilecekleri bir ölçektir. Formun başında ölçek ve uygulanaşına dair bilgiler yer almaktadır. Puan aralığı 0-63 arasındadır. Ölçekten alınan toplam puanın yüksekliği, kişinin yaşadığı anksiyete seviyesini göstermektedir. Özgün ismi ‘Beck Anxiety Inventory’dir. Ülkemizde geçerlik güvenilirliği Şahin, Ulusoy ve Erkmen (1998) tarafından yapılan ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 93, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise; $r=0,57$ olarak belirlenmiştir. Ölçeğin derecelendirilmesi 0-7 Puan: Minimal Anksiyete 8-15 Puan: Hafif Anksiyete 16-25 Puan: Orta Düzey Anksiyete 26-63 Puan: Şiddetli Anksiyete şeklinde olmaktadır. Ulusoy, Şahin ve Erkmen (1996) tarafından ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı, 93 olarak saptanmıştır. Test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise; $r=0,57$ ’dir.

3.6. Ölçek Uyarlama İşlemleri

Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği'nin Türkçe uyarlama ve geçerlik, güvenirlik analizleri çalışmalarını yapmak amacıyla öncelikle ölçeği geliştiren yazarların sözcülüğü görevini üstlenen başyazar Chunyan Yang ile e-posta aracılığıyla iletişime geçilmiş ve araştırma için gerekli olan izin alınmıştır.

Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği'nin uyarlama sürecine ilişkin gerçekleştirilen aşamalar aşağıda sunulmuştur.

1. Ölçek uyarlama çalışmasının ilk aşamasında çeviri işlemleri yapılmıştır. Deniz (2007)'e göre çeviri konusunda yapılacak uygulama, bir dilden diğer dile çevirme ve çeviri yapıldıktan sonra tekrar asıl diline çevirme şeklinde olmalıdır. Bu doğrultuda her iki dile de hâkim oldukları varsayılan dil uzmanlarından oluşan üçer kişilik iki grup oluşturulmuştur. Çeviri sürecinde ölçme değerlendirme ve psikoloji alanlarından birer uzman da yer almıştır. Süreçte yer alan uzmanlara, çalışmanın başında ölçek hakkında bilgi verilmiştir. Sonrasında çeviri işlemleri başlamıştır. İlk grup, ölçeği İngilizceden Türkçeye çevirmiş, diğer grup ise ilk grubun yapmış olduğu Türkçe çeviriyi İngilizceye çevirmiştir. Asıl form ve ters çeviri yoluyla elde edilen İngilizce formlar karşılaştırılmıştır. Uzmanların ortak görüşleri ile çeviri işlemleri sonuçlanmıştır.
2. Çeviri sonucunda ortaya çıkan Türkçe formun dil eşdeğerliğini test etmek amacıyla her iki dile de hâkim oldukları varsayılan dört dil uzmanından oluşan bir grubun değerlendirmesine sunulmuştur. Dil uzmanlarından, çevrilen ölçek formunun ve özgün formun, dil ve anlam açısından karşılaştırılması ve biçim ile ilgili görüşlerini belirtmeleri, ayrıca her bir madde çevirisinin uygunluğunu Dil Geçerlik Formu üzerinden derecelendirmeleri istenmiştir. Seçer (2018)'e göre dil geçerlik formunda üç ve altında bir değer in işaretlendiği maddeler ile ilgili düzeltme işlemi yapılmalıdır. Buna göre uzmanların maddelere dört ve üzerinde puan verdikleri belirlenmiş, dil eşdeğerliğinin sağlandığı kabul edilmiştir. Uzmanların görüş ve önerileri dikkate alınarak maddeler üzerinde gerekli görülen son düzenlemeler yapılmıştır. Ölçek formu ayrıca Türk dili alanında uzman 9 kişinin dil bilgisi ve anlaşılabilirlik açısından değerlendirmesine sunulmuş, son düzenlemelerin ardından ölçek formu uygulamaya hazır hale getirilmiştir.
3. Dil eşdeğerliği çalışmasına ek olarak her iki dili de iyi derecede bildiği varsayılan 34 İngilizce öğretmenine öncelikle ölçeğin İngilizce formu ve Türkçe formu 15 gün

arayla uygulanmıştır. Her iki formdan elde edilen puanların ortalamaları arasındaki ilişki Intraclass Korelasyon Analizi ile incelenmiştir.

4. Çeviri işlemleri ve dil eşdeğerliği sağlanan ölçekte sorunlu madde olup olmadığının belirlenmesi için 50 civarında bir örneklem grubu üzerinden pilot uygulama yapılmalı, ölçeğin iç tutarlılık değerinin 0,70 ve üzerinde, madde toplam korelasyon değerinin ise 0,30 ve üzerinde olup olmadığı incelenmelidir (Seçer, 2018, s. 75). Buna göre 60 öğretmenden oluşan bir grupta pilot uygulama yapılmıştır. Bu aşamada yer alan katılımcılara çalışma ile ilgili bilgi verilmiş, ölçme aracı tanıtılmıştır. Sonrasında ölçek formu uygulanmış, elde veriler ile maddelerin madde toplam korelasyon değerleri ve ölçeğin iç tutarlılığını gösteren Cronbach Alfa değerleri incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda madde toplam korelasyon değerlerinin 0,30'un üzerinde olduğu ve ölçeğin geneline ilişkin iç tutarlılık katsayısının $\alpha=.93(p<0,05)$ olduğu belirlenmiştir. Bu değerler ölçeğin ilk formunun yeterli iç tutarlılığa ve güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Robinson, Shaver ve Wrightsman, 1991). Bu verilere göre ölçekte sorunlu madde olmadığı, madde çıkarılmasına gerek olmadığı, maddelerin ayırt edicilik değerlerinin yüksek olduğu, ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmış ve çalışmanın diğer aşamasına geçilmiştir.
5. Uyarılama çalışmalarında, ölçeğin sadece hedef kültürdeki yapısının incelenmesi ölçeğin uyarlandığı anlamına gelmemektedir; hedef kültürde, yeni bir örneklem üzerinde ölçeğin güvenilirliğine ve geçerliliğine ait kanıtlarının sunulması gerekir (Erkuş ve Selvi, 2019). Bu sebeple sonraki aşamada 361 öğretmen ile asıl uygulama yapılmış, buradan elde edilen veriler ile ölçeğin güvenirlik ve geçerlilik analizleri yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliğini test etmek için cronbach alfa (iç tutarlılık) katsayısı, tekrar-test güvenirliği, iki yarı güvenirliği ve madde analizleri yapılmıştır. Ölçek geçerliğini test etmek için ise yapı geçerliği çalışmaları kapsamında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri, ölçüt geçerliği için benzer bir ölçme aracından alınan puanlar arasındaki ilişki, dil eşdeğerliği için İngilizce ve Türkçe formların uygulamalarından alınan puanlar arasındaki ilişki incelenmiştir.

3.7. Odak Grup Görüşmeleri

Bu araştırmada odak grup görüşmesi yöntemi ile öğretmenlerin mağduriyet algıları hakkında derinlemesine bilgi edinmek amaçlanmıştır. Bu kapsamda yapılan çalışmalar aşağıda sunulmuştur.

3.7.1. Odak Grup Görüşmesi Çalışma Ortamı

Araştırmacı tarafından organize edilen odak grup görüşmeleri, aynı toplantı salonunda bir hafta arayla gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların kendilerini rahat hissetmeleri için gerekli bütün hazırlıklar önceden planlanmış ve uygulanmıştır. Çalışma ortamı belirlenirken katılımcıların dikkatini dağıtacak dekorların ve ayrıntıların olmadığı bir yer olmasında özellikle dikkat edilmiştir. Toplantı salonunda projeksiyon cihazı, yazı tahtası, bilgisayar, verilerin kaydedilmesi için ses kayıt cihazı, masa ve sandalyeler bulunmaktadır. Ayrıca görüşmeye katılan kişilere ikram edilmek üzere yiyecek ve içecekler hazırlanmış ve salonda masaların üzerinde hazır hale getirilmiştir.

3.7.2. Odak Grup Görüşmesi Sorularının Belirlenmesi

Araştırmanın amacına yönelik hazırlanan soruların geçerliği için psikoloji alanından üç, ölçme değerlendirme ve Türk dili alanından birer uzmandan görüş alınmıştır. Ayrıca iki öğretmenle pilot uygulama yapılmıştır. Uzman görüşü ve pilot uygulamadan elde edilen dönütler sonucunda sorular gözden geçirilmiş ve kullanıma hazır hale gelmiştir. Belirlenen odak grup görüşme soruları aşağıda sunulmuştur.

1. İstenmeyen öğrenci davranışlarını nasıl tanımlarsınız?
 - a. Yeni nesil öğrencilerle olan ilişkinizi nasıl tanımlarsınız?
 - b. Maruz kalıyor musunuz?
 - c. Nasıl tepkiler veriyorsunuz?
2. Öğretmene şiddeti nasıl tanımlarsınız?
 - a. Hangi tür davranışları şiddet olarak algılersınız?
 - b. En çok kimler tarafından gerçekleştirilmektedir?
 - c. Maruz kalıyor musunuz?
 - d. Nasıl tepkiler veriyorsunuz?
3. Size göre öğretmeni mağdur eden davranışlar-durumlar nelerdir?

3.7.3. Odak Grup Görüşmesinin Yürütülmesi

Odak grup görüşmeleri, moderatör tarafından görüşme sürecinin işleyici, araştırmanın içeriği ve amacı, görüşmenin tahmini süresi hakkında bilgi verilmesi ile başlamıştır. Katılımcılara isimlerinin tamamen gizli tutulacağı, bu verilerin sadece bu araştırmada kullanılacağı, görüşme tamamlandıktan sonra ses kaydının kayıt altına alınması için yeniden kendilerinden onay alınacağı, görüşme esnasında istedikleri

zaman görüşmeyi sonlandırabilecekleri, araştırma tamamlandıktan sonra kayıt verilerinin tamamen silineceği söylenmiştir. Görüşmelerin sohbet havası yaratacak şekilde günlük konuşma diline uygun olmasına dikkat edilmiştir. Araştırma sorularının görüşülmesine geçmeden önce katılımcıların konuya ısındırılmaları için kendilerini tanıtmaları, öğretmenlik mesleğine yönelik duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri istenmiştir. Isınma ve geçiş sorularının ardından öğretmenlere araştırmaya ilişkin odak grup görüşme soruları sorulmuştur. Raportör tarafından önemli görülen yerlerde notlar alınmıştır. Ayrıca katılımcıların, sorulara verdikleri cevaplar esnasındaki beden dilleri ve yüz ifadelerine de dikkat edilmiştir.

3.8. Verilerin Analizi

Bu çalışmada öncelikle Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği'nin Türkçe uyarlama çalışması yapılmıştır. Bu bağlamda ilk olarak ölçeğin kaynak dil ve hedef dil formlarının iki dilli örneklem grubuna uygulanmasından elde edilen puanlar arasındaki ilişki Intraclass Korelasyon Analizi ile incelenmiştir. Daha sonra ölçeğin Türkçe formunun Cronbach Alfa (iç tutarlılık) güvenirlik katsayısı ve madde analizleri incelenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri uygulanmıştır. Ölçüt geçerliği çalışmasında Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği ve Duygusal Şiddete Maruz Kalma Ölçeği'nden elde edilen puanların ortalamaları arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpım Korelasyon analizi ile incelenmiştir. Test-tekrar-test güvenirliği için uygulamalar arasındaki ilişki Intraclass korelasyon analizi ile iki yarı güvenirliği için ölçek yarıları arasındaki ilişki Sperman Brown Korelasyon analizi ile incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde SPSS 20.0 ve LISREL 8.7 paket programları kullanılmıştır.

Araştırmanın genel amacına yönelik olarak öğretmenlerin mağduriyet düzeyleri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu doğrultuda katılımcılara uygulanan Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği ile Beck Anksiyete Ölçeği uygulanmış, elde edilen puanlar arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpım Korelasyon analizi ile incelenmiştir.

Araştırmanın diğer bölümünde iki ayrı toplantı şeklinde gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Ses kaydına alınan odak grup görüşmeleri yazıya aktarılmıştır. Daha sonra sorulara verilen cevaplar ayrı ayrı kodlanmıştır. Bu sorulara verilen cevaplara göre yapılan

kodlamalardan alt temalar oluşturulmuştur. Sonrasında katılımcı görüşlerinin alt temalara göre dağılımı (f) incelenmiştir.

Araştırmanın alt amaçlarına yönelik olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği'nden aldıkları puanların bazı değişkenlere göre ortalama ($\bar{x}$), standart sapma (S_s) ve (p) anlamlılık değerleri incelenmiştir. Verilerin dağılımının normal olup olmadığının tespiti için Kolmogorov-Smirnov normallik testi uygulanmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin mağduriyet düzeylerinin değişkenlere göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için iki değişkenden oluşan gruplarda bağımsız örneklem t testi, ikiden fazla değişkenden oluşan gruplarda tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova) kullanılmıştır.



BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amaçlarına ve alt amaçlarına yönelik olarak elde edilen bulgular sunulmuştur.

4.1. Ölçek Uyarlama Çalışmaları

Bu bölümde Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği'nin Türkçe uyarlama, güvenirlik ve geçerlik çalışmalarına ilişkin bulgular sunulmuştur.

4.1.1. Dil Eşdeğerliği

Ölçeğin dil eşdeğerliğini test etmek amacıyla yapılan ilk çalışmada ölçek formu, dört dil uzmanından oluşan bir gruba sunulmuş, her bir madde çevirisinin uygunluğunu Dil Geçerlik Formu üzerinden derecelendirmeleri istenmiştir. Ölçek maddelerinin çevirisine bütün uzmanların dört ve üzerinde puan vermeleri sonucunda maddelerin çevirisi yeterli bulunmuştur. Sonraki çalışmada ise 34 İngilizce öğretmenine (19 erkek, 15 kadın) ölçeğin özgün ve Türkçe formları 15 gün arayla uygulanmış, elde edilen puanların ortalamaları arasındaki ilişki, Intraclass Korelasyon Analizi ile incelenmiştir. Özgün form ve Türkçe form arasındaki ilişki Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği Türkçe ve Özgün Formları Arasındaki İlişki

Alt Boyutlar	n	r
Fiziksel mağduriyet	34	0,82**
Sosyal mağduriyet	34	0,86**
Sözel mağduriyet	34	0,83**
Siber mağduriyet	34	0,88**
Cinsel taciz	34	0,86**
Kişisel mülkiyet suçları	34	0,84**
Toplam Ölçek	34	0,86**

**p<0,01

Tablo 4'e göre ölçek alt boyut puanlarının ortalamaları arasındaki korelasyon katsayıları $r=0,82$ (fiziksel mağduriyet) ile $r=0,88$ (siber mağduriyet) arasında değişmektedir. Ölçek formlarının toplamına ilişkin korelasyon katsayıları ise $r=0,86$ ($p=0,86$) olarak belirlenmiştir.

4.1.2. Yapı Geçerliği

Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla AFA ve DFA yapılmıştır. Öncelikle verilerin faktör analizine uygunluğunu test etmek amacıyla KMO ve Barlett testleri uygulanmış, KMO testi 0,891, Barlett testi $\chi^2 = 5905,160$ ($p < 0,01$) bulunmuştur. Bu sonuçlara göre faktör analizine uygun olduğu belirlenen veriler ile AFA yapılmıştır. AFA sonucunda ortaya çıkan yapının madde faktör yükleri ve açıkladıkları varyans değerleri Tablo 5’te sunulmuştur.

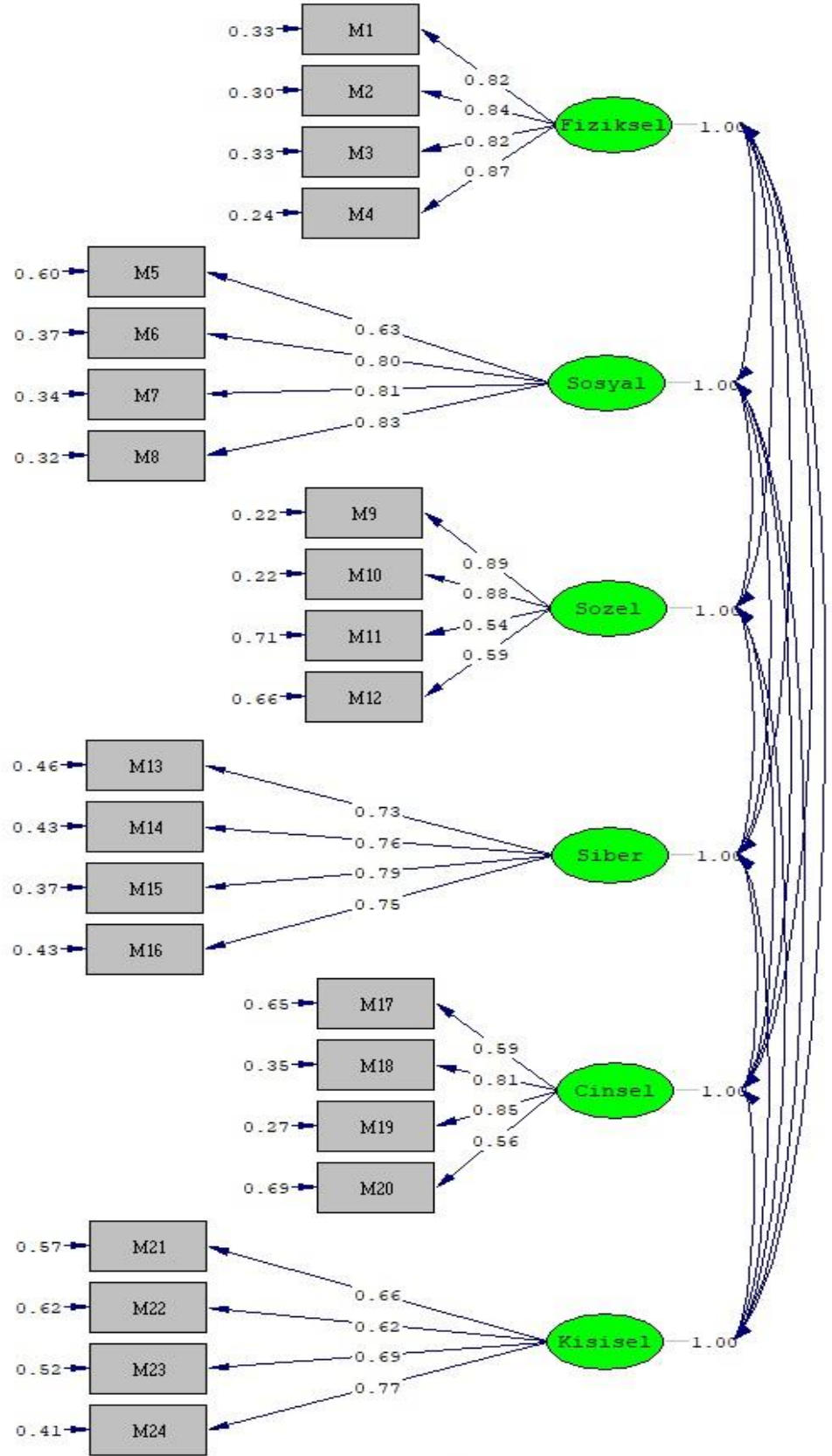
Tablo 5

Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği Türkçe Formunun Madde Faktör Yükleri ve Varyans Değerleri

	Fiziksel	Sosyal	Sözel	Siber	Cinsel Taciz	Kişisel M. S.
Madde 1	0,689					
Madde 2	0,776					
Madde 3	0,762					
Madde 4	0,736					
Madde 5		0,612				
Madde 6		0,768				
Madde 7		0,768				
Madde 8		0,755				
Madde 9			0,787			
Madde 10			0,805			
Madde 11			0,520			
Madde 12			0,472			
Madde 13				0,671		
Madde 14				0,603		
Madde 15				0,640		
Madde 16				0,835		
Madde 17					0,651	
Madde 18					0,822	
Madde 19					0,821	
Madde 20					0,485	
Madde 21						0,710
Madde 22						0,426
Madde 23						0,523
Madde 24						0,758
Varyans:	% 13,71	% 12,66	% 10,29	% 11,33	% 12,94	% 10,32
Toplam Varyans:	% 71,27					

Tablo 5’e göre uygulanan AFA sonucunda toplam varyansın % 71,27’sini açıklayan altı faktörlü bir yapının elde edildiği, madde faktör yüklerinin ise; fiziksel mağduriyet için 0,689–0,776, sosyal mağduriyet için 0,612–0,768, sözel mağduriyet için 0,472–0,805, siber mağduriyet için 0,603–0,835, cinsel taciz için 0,485–0,822, kişisel mülkiyet suçları için 0,426–0,758 arasında değiştiği belirlenmiştir.

AFA sonucunda ortaya çıkan altı faktörlü yapı, birinci düzey DFA ile test edilmiş, elde edilen model uyum şeması Şekil 1’de sunulmuştur.



Chi-Square=369.65, df=237, P-value=0.00000, RMSEA=0.075

Şekil 1. Birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi model uyum şeması

Şekil 1 incelendiğinde, 24 madde 6 alt boyuttan oluşan Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği'nin uyum indekslerinin ($\chi^2=369,65$, $sd=237$, $p=0,001$, $\chi^2/sd=1,5$) anlamlı olduğu görülmektedir. Madde yük değerlerinin ise; fiziksel mağduriyet için 0,82 ile 0,87, sosyal mağduriyet için 0,63 ile 0,83, sözel mağduriyet için 0,54 ile 0,89, siber mağduriyet için 0,73 ile 0,79, cinsel taciz için 0,56 ile 0,85, kişisel mülkiyet suçları için ise 0,62 ile 0,77 arasında değiştiği belirlenmiştir. Buna göre uyum şemasında görülen madde yük değerlerinin 0,30 ve üstü olması modelin iyi uyum gösterdiğini belirtmektedir (Seçer, 2017, s. 190).

Birinci düzey DFA uyum indeksi değerleri ve uyum indekslerinin değerlendirilme ölçütleri ve Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

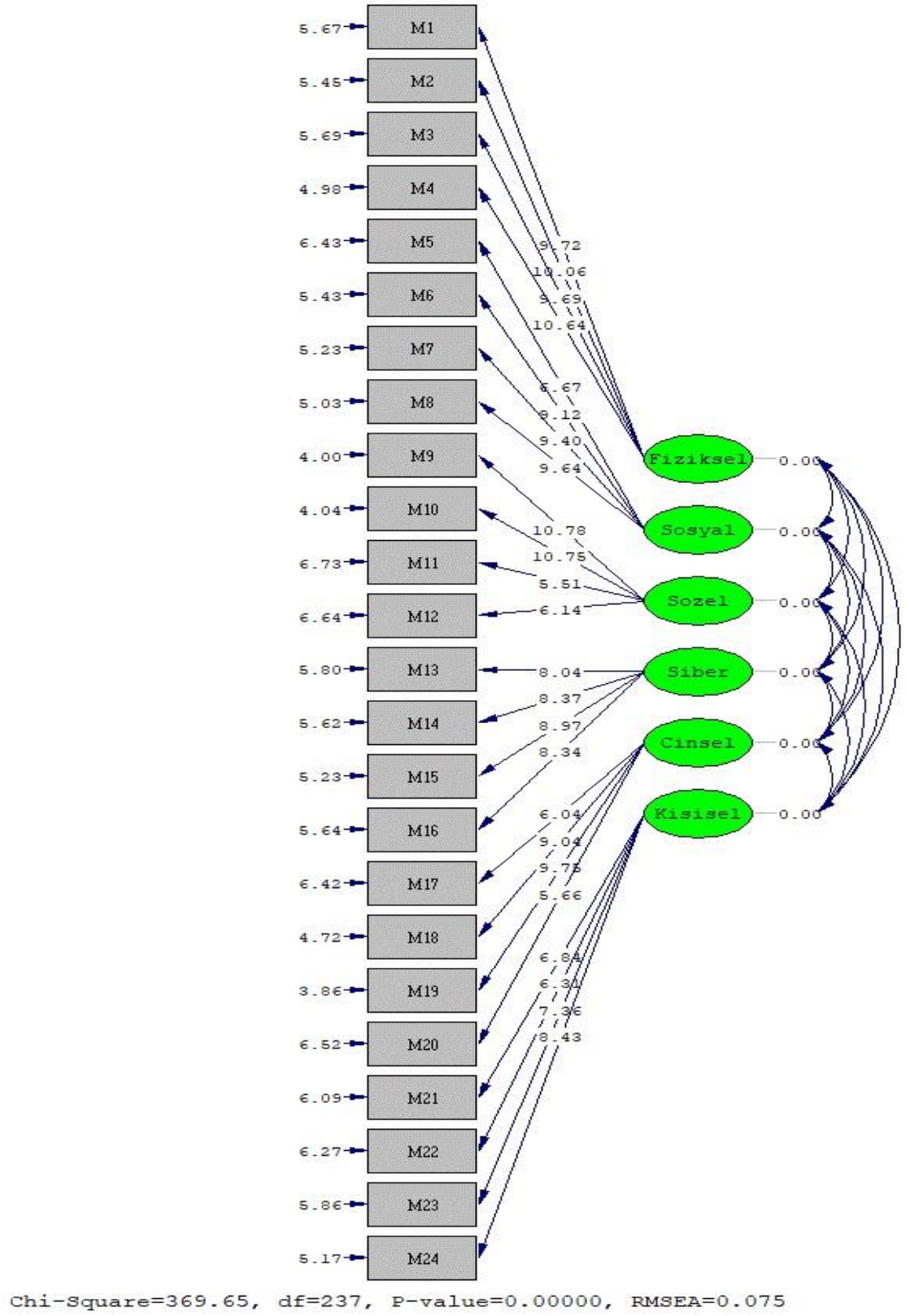
Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği Birinci Düzey Doğrulamalı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Uyum İndeksi	Mükemmel Uyum Ölçütü	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü	Araştırma Bulgusu
χ^2/sd	0-2	2-3	1,5
RMSEA	$\leq 0,05$	$\leq 0,08$	0,075
RMR	$\leq 0,05$	$\leq 0,08$	0,079
GFI	$\geq 0,90$	$\geq 0,85$	0,86
AGFI	$\geq 0,90$	$\geq 0,85$	0,92
NFI	$\geq 0,95$	$\geq 0,90$	0,92
NNFI	$\geq 0,95$	$\geq 0,90$	0,92
IFI	$\geq 0,95$	$\geq 0,90$	0,93
CFI	$\geq 0,95$	$\geq 0,90$	0,95
RFI	$\geq 0,95$	$\geq 0,90$	0,91

(Kaynak: Brown ve Cudeck, 1993; Şimşek, 2007; Bayram, 2011; Meydan ve Şeşen, 2011)

Tablo 6'ya göre birinci düzey DFA uyum indeksi değerleri $\chi^2/sd=1,5$, RMSEA=0,075, RMR=0,079, GFI=0,86, AGFI=0,92, NFI=0,92, NNFI=0,92, IFI=0,93, CFI=0,95, RFI=0,91 olarak belirlenmiştir. Buna göre χ^2/sd , AGFI ve CFI indeks değerlerinin mükemmel uyum, diğer değerlerin ise kabul edilebilir uyum gösterdiği tespit edilmiştir. Birinci düzey DFA, modelin iyi uyum sağladığını gösterdiği için maddeler arasında herhangi bir modifikasyon işlemi yapılmasına gerek duyulmamıştır.

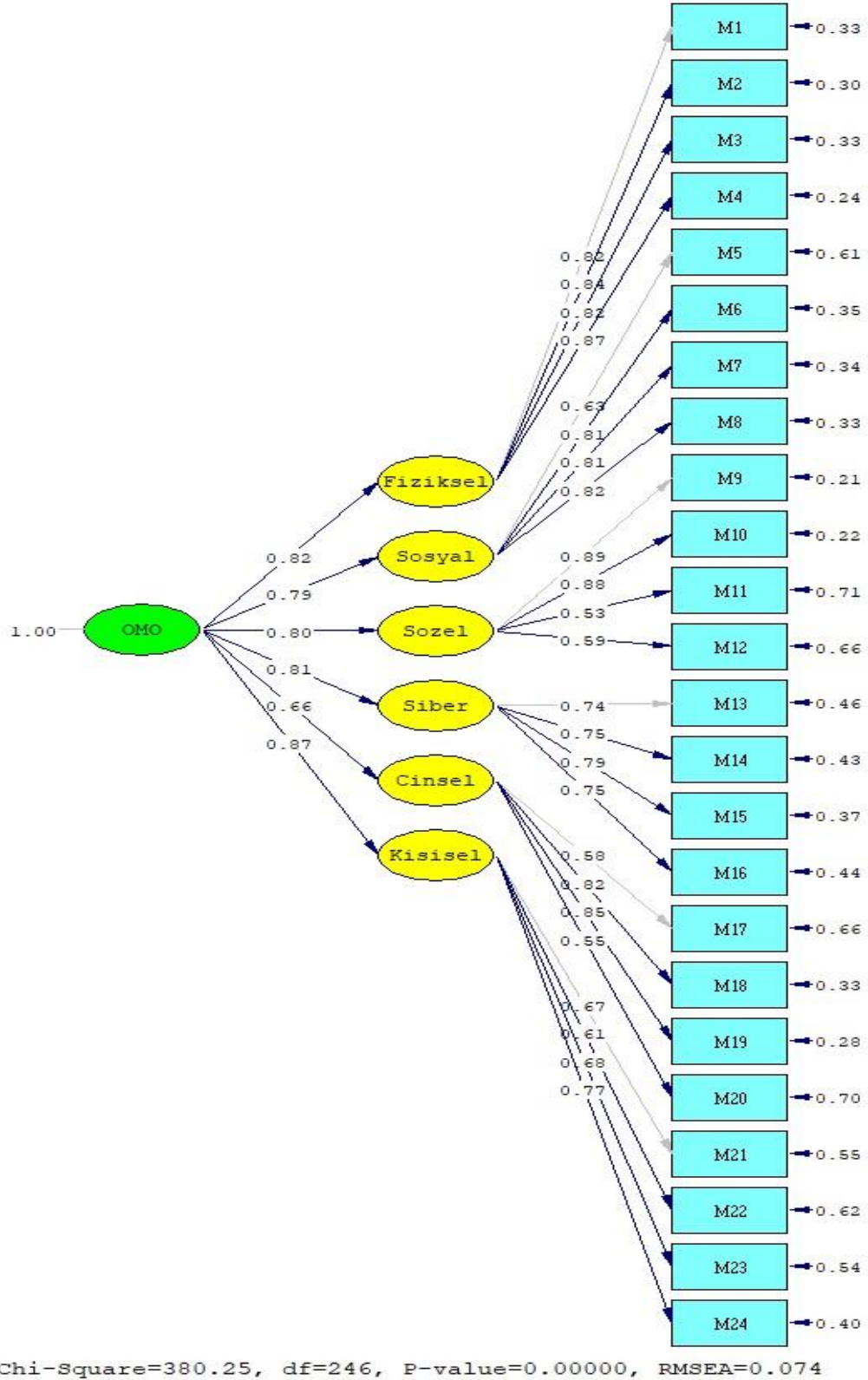
Birinci düzey DFA'da ayrıca faktörler ve maddeler arasındaki "t" değerleri de incelenmiştir. DFA'ya ilişkin "t" değerleri şeması Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi “t” değerleri şeması

Şekil 2 incelendiğinde faktörler ve maddeler arasındaki “t” değerlerinde kırmızı ok bulunmadığı ve tüm maddelerin 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Meydan ve Şeşen (2011), DFA uygularken çok boyutlu ölçeklerin mutlaka ikinci düzey çok faktörlü modellerinin de test edilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Buna göre ikinci düzey DFA yapılmış, model uyum şeması Şekil 3’ te sunulmuştur.



Şekil 3. İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizi model uyum şeması

Şekil 3 incelendiğinde, 24 madde 6 alt boyuttan oluşan ölçeğin uyum indekslerinin ($\chi^2=380,25$, $sd=246$, $p=0,001$, $\chi^2/sd=1,5$) anlamlı olduğu görülmektedir. Madde yük değerlerinin ise; fiziksel mağduriyet için 0,82 ile 0,87, sosyal mağduriyet için 0,63 ile 0,82, sözel mağduriyet için 0,53 ile 0,89, siber mağduriyet için 0,74 ile 0,79, cinsel taciz için 0,55 ile 0,85, kişisel mülkiyet suçları için ise 0,61 ile 0,77 arasında değiştiği belirlenmiştir. Buna göre uyum şemasında görülen madde yük değerlerinin 0,30 ve üstü olması modelin iyi uyum gösterdiğini belirtmektedir.

İkinci düzey DFA uyum indeksi değerleri ve uyum indekslerinin değerlendirilme ölçütleri ve Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği İkinci Düzey Doğrulamalı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Uyum İndeksi	Mükemmel Uyum Ölçütü	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü	Araştırma Bulgusu
χ^2/sd	0-2	2-3	1,5
RMSEA	$\leq 0,05$	$\leq 0,08$	0,074
RMR	$\leq 0,05$	$\leq 0,08$	0,083
GFI	$\geq 0,90$	$\geq 0,85$	0,86
AGFI	$\geq 0,90$	$\geq 0,85$	0,92
NFI	$\geq 0,95$	$\geq 0,90$	0,92
NNFI	$\geq 0,95$	$\geq 0,90$	0,97
IFI	$\geq 0,95$	$\geq 0,90$	0,97
CFI	$\geq 0,95$	$\geq 0,90$	0,97
RFI	$\geq 0,95$	$\geq 0,90$	0,91

(Kaynak: Brown ve Cudeck, 1993; Şimşek, 2007; Bayram, 2011; Meydan ve Şeşen, 2011)

Tablo 7’ye göre, ikinci düzey DFA uyum indeksi değerleri $\chi^2/sd=1,5$, RMSEA=0,074, RMR=0,083, GFI=0,86, AGFI=0,92, NFI=0,92, NNFI=0,97, IFI=0,97, CFI=0,97, RFI=0,91 olarak belirlenmiştir. Buna göre χ^2/sd , AGFI, NNFI, IFI ve CFI indeks değerlerinin mükemmel uyum, diğer değerlerin ise kabul edilebilir uyum gösterdiği tespit edilmiştir. İkinci düzey DFA sonucunda modelin iyi uyum sağladığı belirlendiği için maddeler arasında herhangi bir modifikasyon işlemi yapılmasına gerek duyulmamıştır.

4.1.3. İç tutarlık ve Madde Analizleri

Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği'nin iç tutarlılık ve madde analizleri 361 ortaokul ve lise öğretmeninden (216 kadın, 145 erkek) oluşan gruba uygulanan ölçek formundan elde edilen veriler üzerinden yürütülmüştür. Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği'nin özgün formunda sunulan ve Türkçe formu uygulamasından elde edilen verilerle ulaşılan, ölçek alt boyutları ve toplam ölçeğe ait Cronbach Alfa (iç tutarlılık) katsayıları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği'nin Özgün ve Türkçe Formlarının Cronbach (İç Tutarlılık) Alfa Katsayıları

Alt Boyutlar	Cronbach Alfa (İç Tutarlılık) Katsayısı	
	Özgün Form	Türkçe Form
Fiziksel Mağduriyet	0,99	0,89
Sosyal Mağduriyet	0,92	0,83
Sözel Mağduriyet	0,91	0,82
Siber Mağduriyet	0,97	0,83
Cinsel Taciz	0,87	0,78
Kişisel Mülkiyet Suçları	0,96	0,75
Toplam Ölçek	0,99	0,93

Tablo 8 incelendiğinde, ölçeğin özgün formunda sunulan Cronbach Alfa (iç tutarlılık) katsayılarının alt boyutlar için $\alpha=0,87$ (cinsel taciz) ile $\alpha=0,99$ (fiziksel mağduriyet) arasında değerler aldığı, toplam iç tutarlılık katsayısının ise $\alpha=0,99$ olduğu, uyarlanan Türkçe formdan elde edilen veriler ile yapılan analiz sonucunda ulaşılan iç tutarlılık katsayılarının ise alt boyutlar için $\alpha=0,75$ (kişisel mülkiyet suçları) ile $\alpha=0,89$ (fiziksel mağduriyet) arasında değişen değerler aldığı, toplam iç tutarlılık katsayısının ise $\alpha=0,93$ olduğu görülmektedir.

Madde analizleri kapsamında ölçeğin madde-toplam korelasyon değerleri ve madde çıkarıldığında Cronbach Alfa katsayısı değerleri Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği'nin Madde Toplam Korelasyon ve Madde Çıkarıldığında Cronbach Alfa değerleri

Alt Boyutlar	Madde	N	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarıldığında Cronbach Alfa Katsayısı
Fiziksel Mağduriyet	1	361	0,71	0,931
	2	361	0,68	0,930
	3	361	0,64	0,931
	4	361	0,69	0,931
Sosyal Mağduriyet	5	361	0,56	0,934
	6	361	0,66	0,930
	7	361	0,64	0,931
	8	361	0,63	0,931
Sözel Mağduriyet	9	361	0,67	0,930
	10	361	0,66	0,930
	11	361	0,64	0,931
	12	361	0,63	0,931
Siber Mağduriyet	13	361	0,61	0,932
	14	361	0,63	0,931
	15	361	0,62	0,931
	16	361	0,53	0,933
Cinsel Taciz	17	361	0,48	0,933
	18	361	0,54	0,932
	19	361	0,54	0,933
	20	361	0,50	0,933
Kişisel Mülkiyet Suçları	21	361	0,55	0,932
	22	361	0,50	0,933
	23	361	0,59	0,931
	24	361	0,65	0,931

Tablo 9'a göre ölçekte yer alan maddelerin madde-toplam korelasyon değerlerinin $r=0,48$ ile $r=0,71$, madde çıkarıldığında cronbach alfa katsayılarının ise $\alpha=0,930$ ile $\alpha=0,934$ arasında değişen değerler aldığı tespit edilmiştir.

4.1.4. Ölçüt Geçerliği

Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği'nin ölçüt geçerliği çalışması için 361 öğretmene (216 kadın, 145 erkek) uygulanan Duygusal Şiddete Maruz Kalma Ölçeği ve Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği'nden elde edilen puanların ortalamaları arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Analizi ile incelenmiştir. Duygusal Şiddete Maruz Kalma Ölçeği ile Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği alt boyutları ve toplam ölçek puanlarının ortalamaları arasındaki korelasyon Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Duygusal Şiddete Maruz Kalma Ölçeği ile Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği Arasındaki Korelasyon

Alt Boyutlar	Engellenme	Tehdit Edilme	Aşağılanma	Zarar Verilme	Sözel Yıpratılma	DŞMKÖ Toplam
Fiziksel	0,36**	0,55**	0,49**	0,48**	0,36**	0,49**
Sosyal	0,45**	0,48**	0,42**	0,52**	0,48**	0,54**
Sözel	0,38**	0,51**	0,41**	0,51**	0,46**	0,51**
Siber	0,38**	0,46**	0,49**	0,53**	0,45**	0,51**
Cinsel Taciz	0,33**	0,32**	0,34**	0,41**	0,40**	0,41**
Kişisel M.S.	0,45**	0,54**	0,55**	0,53**	0,50**	0,58**
ÇBÖMÖ Toplam	0,50**	0,61**	0,56**	0,63**	0,56**	0,64**

**p<0,01

Tablo 10'a göre ölçeklerin alt boyutları arasındaki korelasyon katsayılarının $r=0,32$ ($p<0,01$) ile $r=0,58$ ($p<0,01$) arasında değiştiği, ölçek toplamaları arasında ise orta düzeyde korelasyon olduğu ($r=0,64$, $p<0,01$) olduğu tespit edilmiştir.

4.1.5. Test-Tekrar Test Güvenirliği

Araştırmanın test tekrar-test güvenirliliğini sınamak amacıyla 45 öğretmene (27 kadın, 18 erkek) 15 günlük zaman aralıklarıyla Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği uygulanmış, her iki uygulamadan elde edilen puanların ortalamaları arasındaki ilişki incelenmiştir. Test-tekrar test güvenirliliğine ilişkin ulaşılan sonuçlar Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği'nin Test-Tekrar Test Güvenirlik Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	n	Test-Tekrar Test Güvenirliği
Fiziksel mağduriyet	45	0,83**
Sosyal mağduriyet	45	0,90**
Sözel mağduriyet	45	0,85**
Siber mağduriyet	45	0,98**
Cinsel taciz	45	0,86**
Kişisel mülkiyet suçları	45	0,85**
Toplam Ölçek	45	0,93**

*p<0,05,

**p<0,01,

***p<0,001

Tablo 11'e göre, ölçek uygulamalarından elde edilen puanların ortalamaları arasındaki korelasyon katsayılarının alt boyutlara göre $r=0,83$ (fiziksel mağduriyet) ile $r=0,98$ (siber mağduriyet) arasında değişen değerler aldığı, toplam ölçek puanı ortalamaları arasındaki korelasyon katsayısının ise $r=0,93$ ($p<0,01$) olduğu belirlenmiştir.

4.1.6. İki Yarı Güvenirliği

İki yarı güvenirlilik çalışması için 361 öğretmene (216 kadın, 145 erkek) Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği uygulanmıştır. Sonraki aşamada ölçek iki eş yarıya bölünmüş ve her iki yarıdaki maddelerin puan ortalamaları arasındaki ilişki Spermann Brown Korelasyon analizi ile incelenmiştir. Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği'nin iki yarı güvenirlilik analizi sonuçları Tablo 12'de sunulmuştur. Ölçek yarılarından elde edilen puanların ortalamaları arasındaki korelasyon katsayılarının alt boyutlara göre $r=0,70$ (sözel mağduriyet) ile $r=0,89$ (fiziksel mağduriyet) arasında değişen değerler aldığı, ölçek yarılarının toplamaları arasındaki korelasyon katsayısının ise $r=0,83$ ($p<0,01$) olduğu belirlenmiştir.

Tablo 12

Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği'nin İki Yarı Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	N	İki Yarı Güvenirliği
Fiziksel mağduriyet	361	0,89**
Sosyal mağduriyet	361	0,77**
Sözel mağduriyet	361	0,70**
Siber mağduriyet	361	0,81**
Cinsel taciz	361	0,82**
Kişisel mülkiyet suçları	361	0,73**
Toplam Ölçek	361	0,83**

** $p<0,01$

4.2. Katılımcıların Tanımlayıcı Bilgilerine Göre Mağduriyet Düzeyleri

Bu bölümde, araştırmanın alt amaçlarına yönelik olarak katılımcıların tanımlayıcı bilgileri ile mağduriyet ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Katılımcıların tanımlayıcı bilgileri ve yöneltilen sorulara verdikleri cevapların frekans (n) ve yüzde (%) dağılımları Tablo 13'te sunulmuştur.

Katılımcıların 145'i (%40,2) erkek, 216'sı (%59,8) kadındır. 150'si (%41,6) 26-30 yaş aralığındadır. 322'sinin (%89,2) eğitim durumu lisanstır. 150'si (%41,6) 1-5 yıl arası mesleki tecrübeye sahiptir. 205'i (%56,8) ortaokulda, 156'sı (%43,2) lisede görev yapmaktadır. 260'ı (%72) mesleğinden memnun olduğunu, öğrenciler ile ilişkilerini çoğunlukla "orta" (%43,5) olarak belirtmişlerdir. 132'si (%36,6) şiddete maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. 21'i (%5,8) öğrenci/öğrenciler, 48'i (%13,2) veli/veliler, 63'ü (%17,4) ise diğer kişiler tarafından şiddete maruz kaldıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 13
Katılımcıların Tanımlayıcı Bilgileri

		N	%
Cinsiyet	Erkek	145	40,2
	Kadın	216	59,8
Yaş	20-25 yaş	47	13,0
	26-30 yaş	150	41,6
	31-35 yaş	73	20,2
	36-40 yaş	43	11,9
	41 yaş ve üstü	48	13,3
Eğitim durumu	Lisans	322	89,2
	Yüksek lisans	39	10,8
Mesleki tecrübe	1-5 yıl	150	41,6
	6-10 yıl	90	24,9
	11-15 yıl	50	13,9
	16-20 yıl	43	11,9
	21 yıl ve üstü	28	7,8
Çalıştığı okul kademesi	Ortaokul	205	56,8
	Lise	156	43,2
Mesleki memnuniyet durumu	Evet	260	72,0
	Kısmen	101	28,0
Yeni nesil öğrencilerle ilişki durumu	Çok kötü	25	6,9
	Kötü	96	26,6
	Orta	157	43,5
	İyi	83	23,0
Şiddete maruz kalma durumu	Hayır	229	63,4
	Evet	132	36,6
Şiddete maruz kalınan kişi	Hiç kimse	229	63,4
	Öğrenci / öğrenciler	21	5,8
	Veli / veliler	48	13,2
	Diğer	63	17,4
TOPLAM		361	100

Katılımcıların Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği puanlarının cinsiyetlerine göre dağılımı ve karşılaştırılması Tablo 14’te sunulmuştur.

Katılımcıların cinsiyetleri ile Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği toplam ve alt boyut puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Tablo 14

Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Dağılımı

	Erkek		Kadın		p
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	
Alt boyutlar					
Fiziksel	4,26	0,93	4,16	0,67	0,217
Sosyal	4,62	1,36	4,44	0,99	0,136
Sözel	4,53	1,19	4,42	1,27	0,393
Siber	4,19	0,67	4,14	0,69	0,499
Cinsel taciz	4,14	0,71	4,17	0,57	0,698
Kişisel mülkiyet suçları	4,29	0,87	4,35	0,89	0,545
Toplam ölçek	26,04	4,69	25,67	4,04	0,425

Katılımcıların Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği puanlarının yaşlarına göre ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15

Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre Dağılımı

	Yaş										<i>p</i>
	20-25 yaş		26-30 yaş		31-35 yaş		36-40 yaş		41 yaş ve üstü		
Alt boyutlar	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	
Fiziksel	4,11	0,42	4,31	1,02	4,15	0,66	4,12	0,54	4,10	4,72	0,299
Sosyal	4,36	1,03	4,67	1,32	4,42	0,99	4,47	1,16	4,33	0,85	0,278
Sözel	4,45	1,10	4,58	1,52	4,34	0,87	4,53	1,26	4,23	0,77	0,428
Siber	4,09	0,45	4,25	0,88	4,11	0,45	4,09	0,42	4,13	0,6	0,418
Cinsel taciz	4,11	0,31	4,20	0,76	4,16	0,60	4,07	0,33	4,17	0,66	0,772
Kişisel m. suçları	4,45	0,92	4,44	1,05	4,26	0,78	4,05	0,21	4,19	0,70	0,054
Toplam ölçek	25,55	2,78	26,44	5,42	25,45	3,43	25,33	2,97	25,15	3,67	0,236

Tablo 15’e göre katılımcıların yaşları ile Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği toplam ve alt boyut puanları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Katılımcıların Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği puanlarının eğitim durumlarına göre ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği Puanlarının Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Alt boyutlar	Eğitim durumu				
	Lisans		Yüksek lisans		
	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	p
Fiziksel	4,16	0,71	4,54	1,21	0,004
Sosyal	4,45	1,06	5,00	1,68	0,005
Sözel	4,43	1,19	4,77	1,58	0,103
Siber	4,13	0,63	4,41	0,96	0,016
Cinsel taciz	4,16	0,65	4,15	0,43	0,943
Kişisel mülkiyet suçları	4,30	0,82	4,49	1,25	0,223
Toplam ölçek	25,63	4,04	27,36	5,92	0,018

Tablo 16'ya göre katılımcıların eğitim durumları ile ölçek toplam puanı ($p=0,018$) ve fiziksel mağduriyet ($p=0,004$), sosyal mağduriyet ($p=0,005$), siber mağduriyet ($p=0,016$) alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık olduğu, yüksek lisans mezunlarının fiziksel, sosyal, siber mağduriyet alt boyutları ve ölçek toplam puanlarının lisans mezunlarına göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Katılımcıların Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği puanlarının mesleki tecrübe yıllarına göre ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17

Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği Puanlarının Mesleki Tecrübe Yıllarına Göre Dağılımı

	Mesleki tecrübe yılı								<i>p</i>
	1-5 yıl		6-10 yıl		11-15 yıl		16 yıl ve üstü		
Alt boyutlar	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	
Fiziksel	4,17	0,77	4,37	1,05	4,10	0,59	4,10	0,45	0,117
Sosyal	4,49	1,16	4,60	1,27	4,46	0,99	4,46	1,10	0,856
Sözel	4,48	1,40	4,52	1,25	4,48	0,99	4,34	1,02	0,813
Siber	4,17	0,67	4,21	0,88	4,14	0,45	4,11	0,54	0,828
Cinsel taciz	4,19	0,94	4,14	0,53	4,06	0,24	4,18	0,63	0,615
Kişisel m. suçları	4,44	0,94	4,32	1,00	4,20	0,72	4,17	0,63	0,124
Toplam ölçek	25,95	4,57	26,17	4,97	25,46	2,68	25,37	3,75	0,607

Tablo 17'ye göre katılımcıların mesleki tecrübe yılları ile Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet ölçeği toplam ve alt boyut puanları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Katılımcıların Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği puanlarının çalıştıkları okul kademelerine göre ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18

Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği Puanlarının Çalıştıkları Okul Kademelerine Göre Dağılımı

Alt boyutlar	Çalıştığı okul kademesi				
	Ortaokul		Lise		
	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	p
Fiziksel	4,16	0,70	4,32	0,98	0,087
Sosyal	4,42	1,01	4,77	1,47	0,012
Sözel	4,41	1,07	4,61	1,62	0,193
Siber	4,13	0,66	4,26	0,73	0,129
Cinsel taciz	4,14	0,63	4,22	0,62	0,265
Kişisel mülkiyet suçları	4,27	0,79	4,47	1,08	0,066
Toplam ölçek	25,53	3,84	26,64	5,37	0,032

Tablo 18'e göre katılımcıların çalıştığı okul kademeleri ile ölçek toplam puanı ($p=0,032$) ve sosyal mağduriyet ($p=0,012$) alt boyutu puanı arasında anlamlı bir farklılık olduğu; lisede çalışan öğretmenlerin sosyal mağduriyet alt boyutu ve ölçek toplam puanının, ortaokulda çalışanlara göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği puanlarının mesleki memnuniyet durumlarına göre ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19

Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği Puanlarının Mesleki Memnuniyet Durumlarına Göre Dağılımı

Alt boyutlar	Mesleki memnuniyet durumu				
	Evet		Kısmen		p
	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	
Fiziksel	4,12	0,56	4,41	1,16	0,002
Sosyal	4,36	0,89	4,89	1,59	0,000
Sözel	4,33	1,08	4,81	1,54	0,001
Siber	4,10	0,47	4,34	1,02	0,003
Cinsel taciz	4,12	0,46	4,27	0,93	0,046
Kişisel mülkiyet suçları	4,24	0,67	4,53	1,25	0,005
Toplam ölçek	25,27	3,01	27,25	6,36	0,0001

Tablo 19'a göre katılımcıların mesleki memnuniyet durumları ile ölçek toplam puanı ($p=0,0001$) ve tüm alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık olduğu, mesleklerinden kısmen memnun olan öğretmenlerin tüm alt boyutlar ve ölçek toplam puanlarının, memnun olanlara göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Katılımcılarının Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği puanlarının yeni nesil öğrenciler ile ilişki durumlarına göre ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20

Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği Puanlarının Yeni Nesil Öğrenciler İle İlişki Durumlarına Göre Dağılımı

	Yeni nesil öğrenciler ile ilişki durumu								<i>p</i>
	Çok kötü		Kötü		Orta		İyi		
Alt boyutlar	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	
Fiziksel	4,32	0,94	4,40	1,18	4,13 ^{*,**}	0,56	4,06 ^{*,**}	0,39	0,016
Sosyal	4,80	1,19	4,80	1,54	4,34 ^{*,**}	0,84	4,41 ^{*,**}	1,07	0,008
Sözel	4,76	1,53	4,78	1,79	4,30 ^{*,**}	0,95	4,25 ^{*,**}	0,64	0,008
Siber	4,44	1,35	4,24	,80	4,09	0,45	4,13	0,55	0,061
Cinsel taciz	4,16	0,37	4,25	,85	4,13	0,52	4,12	0,63	0,446
Kişisel m. suçları	4,40	0,91	4,47	1,14	4,22	0,71	4,34	0,81	0,164
Toplam ölçek	26,88	5,15	26,94	6,10	25,24 ^{*,**}	3,23	25,31 ^{*,**}	2,85	0,007

*p<0,05 Çok Kötü ile Orta ve İyi arasında, **p<0,05, Kötü ile Orta ve İyi arasında (Bonferroni testi)

Tablo 20’ye göre katılımcıların yeni nesil öğrenciler ile ilişki durumları ile ölçek toplam puanı (p=0,007) ve fiziksel mağduriyet (p=0,016), sosyal mağduriyet (p=0,008), sözel mağduriyet (p=0,008) alt boyutları puanları arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Buna göre yeni nesil öğrenciler ile ilişkilerini “çok kötü” ve “kötü” olarak belirten öğretmenlerin fiziksel, sosyal, sözel mağduriyet alt boyutları ve ölçek toplam puanlarının “orta” ve “iyi” olarak belirtenlere göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği puanlarının şiddete maruz kalma durumuna göre dağılımı Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği Puanlarının Şiddete Maruz Kalma Durumlarına Göre Dağılımı

	Şiddete maruz kalma durumu				
	Hayır		Evet		
Alt boyutlar	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	p
Fiziksel	4,03	0,25	4,49	1,20	0,0001
Sosyal	4,26	0,73	4,94	1,56	0,0001
Sözel	4,21	0,64	4,90	1,79	0,0001
Siber	4,07	0,39	4,33	0,97	0,0001
Cinsel taciz	4,07	0,37	4,33	0,90	0,0001
Kişisel mülkiyet suçları	4,16	0,59	4,61	1,18	0,0001
Toplam ölçek	24,79	2,13	27,60	6,18	0,0001

Tablo 21'e göre katılımcıların şiddete maruz kalma durumları ile ölçek toplam puanı ve tüm alt boyutlar ($p=0,0001$) arasında anlamlı pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre şiddete maruz kaldıklarını ifade edenlerin mağduriyet puanlarının diğerlerine göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.3. Katılımcıların Mağduriyet ve Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki

Bu bölümde araştırmanın genel amacına yönelik olarak öğretmenlerin mağduriyet düzeyleri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırmaya katılan 361 öğretmene (216 kadın, 145 erkek) Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği ve Beck Anksiyete Ölçeği uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği ile Beck Anksiyete Ölçeği toplam ve alt boyut puanları arasındaki ilişki, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon analizi ile incelenmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği ve Beck Anksiyete Ölçeği puanları arasındaki korelasyon (r) ve anlamlılık (p) değerleri Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22 incelendiğinde Beck Anksiyete Ölçeği subjektif kaygı alt boyut puanları ile fiziksel mağduriyet arasında $r=0,64$ ($p=0,0001$), sosyal mağduriyet arasında $r=0,37$ ($p=0,005$), toplam ölçek puanı arasında ise $r=0,32$ ($p=0,019$) düzeyinde; somatik semptomlar alt boyut puanları ile fiziksel mağduriyet arasında $r=0,88$ ($p=0,0001$), sosyal mağduriyet arasında $r=0,31$ ($p=0,022$), toplam ölçek puanı arasında ise $r=0,31$ ($p=0,040$) düzeyinde; Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği ve Beck Anksiyete Ölçeği toplam puanları arasında ise $r=0,31$ ($p=0,021$) düzeyinde korelasyon katsayılarının elde edildiği görülmektedir.

Tablo 22 incelendiğinde katılımcıların Beck Anksiyete Ölçeği toplam puanları ile Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği toplam ve alt boyut puanları ile fiziksel mağduriyet, sosyal mağduriyet alt boyutları puanları arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı, orta ve yüksek düzeyde bir ilişki belirlenmiştir. Buna göre katılımcıların mağduriyet puanları arttıkça kaygı puanlarının da arttığı belirlenmiştir.

Tablo 22

Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği ve Beck Anksiyete Ölçeği Puanları Arasındaki Korelasyon

Alt boyutlar	Beck Anksiyete Ölçeği					
	Subjektif Kaygı		Somatik Semptomlar		BAÖ toplam	
	r	p	r	p	r	p
Fiziksel Mağduriyet	0,64	0,0001	0,88	0,0001	0,67	0,0001
Sosyal Mağduriyet	0,37	0,005	0,31	0,022	0,36	0,007
Sözel Mağduriyet	0,16	0,239	0,11	0,399	0,15	0,278
Siber Mağduriyet	-0,11	0,410	-0,13	0,336	-0,12	0,369
Cinsel taciz	-0,00	0,958	-0,04	0,760	-0,02	0,882
Kişisel mülkiyet suçları	0,19	0,152	0,18	0,18	0,20	0,151
ÇBÖMÖ Toplam	0,32	0,019	0,31	0,040	0,31	0,021

4.4. Odak Grup Görüşmeleri

Araştırmanın bu bölümünde, odak grup görüşmeleri toplantılarında, gözlem ve görüşmelere göre elde edilen verilerin analizleri sonucunda ortaya çıkan bulgular yer almaktadır. Odak grup görüşmelerine ilişkin bulguları incelemek için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırma hedeflerine uygun olarak belirlenen üç ana tema ve odak grup görüşmesi kayıtlarında kullanılan ifadelerle göre belirlenen alt temalar oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından belirlenmiş alt tema kodlamalarının güvenilirliğini test etmek amacıyla alt temalar, psikoloji alanında iki uzmanın değerlendirmesine sunulmuştur. Uzmanlar arasındaki görüş birliği ve görüş ayrılıklarına göre alt temaların güvenilir olup olmadığı incelenmiştir. Miles ve Huberman (1994) benzeşen alt temaları “Görüş Birliği”, ayrışan alt temaları ise “Görüş Ayrılığı” olarak adlandırmakta ve kodlama güvenilirliği için “uzlaşma yüzdesi=görüş birliği/(görüş birliği+görüş ayrılığı)” formülünü önermektedir. Bu çalışmada kullanılan alt temaların Miles ve Huberman güvenilirlik formülü değerleri Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 23

Alt Temalara İlişkin Miles ve Huberman (MH) Güvenirlik Formülü Değerleri

Temalar	Miles Huberman Güvenirlik Formülü Değerleri
A. İstenmeyen öğrenci davranışları	$MH: 7/(7+1) = 0,87$
B. Öğretmene şiddet	$MH: 5/(5+1) = 0,83$
C. Öğretmen mağduriyeti	$MH: 11/(11+1) = 0,91$

Tablo 23’e göre uzmanlar arasındaki görüş birliği ve görüş ayrılıklarına göre belirlenmiş uzlaşma yüzdeleri “istenmeyen öğrenci davranışları” temasının 7 alt teması için 0,87, “öğretmene şiddet” temasının 5 alt teması için 0,83, “öğretmen mağduriyeti”

temasının 11 alt teması için 0,91 olarak belirlenmiştir. Miles ve Huberman (1994), güvenilirlik formülü değerinin 0,70'den yukarı olan alt tema kodlamalarının güvenilir olduğunu bildirmiştir. Buna göre alt temaların uzmanların görüş birliği ve görüş ayrılıklarına göre belirlenen güvenilirlik formülü değerlerinin yüksek düzeyde olması, alt tema kodlamalarının güvenilirlik olduğunu göstermektedir. Güvenilir olduğu belirlenen bu alt temalar araştırmada kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan tema ve alt temalar Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24

Odak Grup Görüşmesinin Analizinde Kullanılan Temalar ve Alt Temalar

TEMALAR	ALT TEMALAR
A. İstenmeyen Öğrenci Davranışları	A.1. Sınıf kurallarına uymama A.2. Farklı davranış A.3. Okul kurallarına uymama A.4. Diğer öğrencilerin eğitim-öğretim hakkını engellenme A.5. Sınır tanımama A.6. Zarar veren davranışlar A.7. Dersin akışını bozan davranışlar
B. Öğretmene şiddet	B.1. Duygusal şiddet B.2. Sözel şiddet B.3. Sosyal şiddet B.4. Fiziksel şiddet B.5. Psikolojik şiddet (mobbing)
C. Öğretmen Mağduriyeti	C.1. Özlük hakkı mağduriyeti C.2. İtibar kaybından kaynaklanan mağduriyet C.3. Yönetim mağduriyeti C.4. Meslektaş mağduriyeti C.5. Sosyal mağduriyet C.6. Mesleki eğitimlerin yetersizliği C.7. Siber mağduriyet C.8. İftiraya uğrama korkusu C.9. Değerler eğitimi eksikliği C.10. Mesleki baskı mağduriyeti C.11. Yönetmeliklerden kaynaklanan mağduriyet

Odak grup görüşmelerine ilişkin bulgular sunulurken katılımcı isimleri gizli tutulmuştur. Katılımcı ifadeleri kod isimler üzerinden aktarılmıştır. Kod isimlerinde kullanılan harfler katılımcının cinsiyetini, rakamlar ise rastgele belirlenmiş katılımcı sıra numaralarını ifade etmektedir. Odak grup görüşmesi I. ve II. çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25

Odak Grup Görüşmesi I. ve II. Çalışma Grubu Katılımcılarına İlişkin Bilgiler

Çalışma Grupları	Kodu	Cinsiyet	Yaş	Branş	Eğitim Düzeyi	Mesleki tecrübe	Çalıştığı Kademe
I.Çalışma Grubu	K1	Kadın	33	Okul öncesi	Lisans	9 yıl	Anaokulu
	E2	Erkek	35	Rehber öğretmen	Lisans	13 yıl	Lise
	E3	Erkek	31	Bilişim teknoloji	Lisans	7 yıl	Lise
	K4	Kadın	35	Okul öncesi	Lisans	14 yıl	Anaokulu
	K5	Kadın	34	İngilizce	Lisans	10 yıl	Ortaokul
	E6	Erkek	29	Özel eğitim	Lisans	5 yıl	İlkokul
	K7	Kadın	24	Din kültürü öğretmeni	Lisans	4 yıl	Lise
	E8	Erkek	40	Beden eğitimi	Lisans	5 yıl	Lise
II.Çalışma Grubu	E9	Erkek	27	Rehber öğretmen	lisans	4 yıl	Ortaokul
	K10	Kadın	34	Sınıf öğretmeni	lisans	3 yıl	İlkokul
	K11	Kadın	36	Türkçe	Lisans	15 yıl	Ortaokul
	E12	Erkek	28	Sınıf öğretmeni	Lisans	5 yıl	İlkokul
	K13	Kadın	29	Sosyal Bilgiler	Lisans	7 yıl	Ortaokul
	E14	Erkek	32	Tarih	Lisans	9 yıl	Lise
	E15	Erkek	32	Edebiyat	Lisans	10 yıl	Lise
	E16	Erkek	25	Matematik	Lisans	3 yıl	Lise

Araştırma bulguları incelenirken öncelikle katılımcıların sorulara verdikleri cevapların alt temalara göre frekans (*f*) ve yüzdelere (%), daha sonra katılımcı görüşlerine ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Odak grup görüşmeleri moderatörler tarafından çalışmanın amacı, kapsamı ve süresi hakkında yapılan açıklamalar ile başlamıştır. Görüşmelerin giriş bölümlerinde katılımcılar kendilerini tanıtmışlardır. Araştırma sorularının görüşülmesine geçilmeden önce katılımcıların konuya ısındırılmaları için öğretmenlik mesleği ile ilgi duygu ve düşünceleri ve genel olarak meslek hayatlarında karşılaştıkları ya da şahit oldukları problemler ile ilgili sorular sorulmuştur. Isınma ve geçiş sorularının ardından katılımcı öğretmenlere araştırmanın amacına uygun olarak önceden hazırlanmış odak grup görüşme soruları sorulmuştur. Büyüköztürk (2009)'e göre nitel bir çalışmada detaylı kayıtların alınması, alıntıların ekleme yapılmadan olduğu gibi verilmesi güvenilirliği arttırmaktadır. Bu sebeple araştırmanın güvenilirliğini arttırmak için odak grup görüşmelerinde ortaya çıkan öğretmen görüşleri, doğrudan alıntılar sunularak desteklenmiştir.

Katılımcı öğretmenler, “istenmeyen öğrenci davranışlarını nasıl tanımlarsınız?” sorusuna ilişkin 15 görüş belirtmişlerdir. Yöneltilen sorulara verilen cevapların

“İstenmeyen Öğrenci Davranışları” temasının alt temalarına göre dağılımı Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26

Öğretmen Görüşlerine Göre İstenmeyen Öğrenci Davranışları Tanımlamalarının Alt Temalara Göre Dağılımı

Alt Temalar	n	(%)
A.1. Sınıf kurallarına uymama	4	(26,6)
A.2. Farklı davranış	2	(13,3)
A.3. Okul kurallarına uymama	4	(26,6)
A.4. Diğer öğrencilerin eğitim-öğretim hakkını engellenme	2	(13,3)
A.5. Sınır tanımama	1	(6,6)
A.6. Zarar veren davranışlar	1	(6,6)
A.7. Dersin akışını bozan davranışlar	1	(6,6)

Tablo 26’ya göre öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları tanımlamaları en fazla “sınıf kurallarına uymama” (%26,6) ve “okul kurallarına uymama” (%26,6) alt temalarında yoğunlaşmıştır.

Öğretmenlerin ifadelerine göre sınıfta sağlıklı bir ders ortamının oluşması için bazı kurallar vardır. Bu kurallara uyulmaması, öğretmenin işini zorlaştırır ve dersin akışını olumsuz yönde etkiler. Bu durum sadece öğretmenin motivasyonunu ve sınıf hâkimiyetini etkilemez, aynı zamanda diğer öğrencileri de olumsuz etkiler. Bu durumda diğer öğrencilerin de eğitim öğretim hakkı engellenmiş olur. Aşağıda “sınıf kurallarına uymama”, “diğer öğrencilerin eğitim öğretim hakkının engellenmesi” ve “dersin akışını bozan davranışlar” tanımlamalarını yapan öğretmenlerden örnek alıntılar yapılmıştır.

E6: Genel olarak her yerde sınıf kuralları vardır ve o sınıf kurallarına uymayan davranışlara istenmeyen davranış olarak değerlendiriyorum.

K1: Başka öğrencilerin eğitim öğretim hakkının engellediği zaman ona istenmeyen davranış diyorum. Bir öğrenci başka öğrenciye müdahale etmemeli ya da ona sıkıntı vermemeli diye düşünüyorum. Diğer problemleri zaten farklı davranış olarak ifade ediyorum.

E14: Dersin akışını bozan davranışlara istenmeyen davranış diyorum.

Bir başka görüşe göre istenmeyen öğrenci davranışı “okul kurallarına uymama” olarak tanımlanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre okulun misyonlarından biri, öğrencileri çevreden gelecek zararlı etkenlere karşı korumaktır. Bu bağlamda öğrencileri kontrol altında tutmak ve korumak amacıyla okul kuralları belirlenmiştir. Bu kurallara uyulmaması istenmeyen davranış olarak adlandırılmaktadır. Aşağıda bu tanımlamayı yapan öğretmenlerin ifadeleri doğrudan sunulmuştur.

K5: *Bizim taşıma öğrencilerimiz var. İlçe merkezine öğrenciler servis araçları ile taşıyor. Veli, sabah çocuğunu okula gönderiyor. Çocuk, o gün ilçeye geliyor, servisten iniyor ama okula girmiyor. İnternet kafede veya başka bir yerde zaman geçiriyor. Okulun bitiş saatinde, okul kapısında bekliyor, o gün okuldaymış gibi servise binip eve dönüyor. Hatta diğer arkadaşlarını da kandırıyor, onlarla beraber o gün devamsızlık yapıyor. Öğrencinin velisi kırsal bölgede yaşadığı için bazen telefonu çekmiyor. Aileye sonradan ulaşıyoruz ama sonuç olarak çocuk o davranışı yapmış oluyor ve engel olamamış oluyoruz. Bunun gibi çok sıkıntı çektiğimiz davranışlara ben istenmeyen olarak bakıyorum.*

K11: *Genelde okullarda belirli bir kural ve çerçeve var, o sınırlara ve kurallara uymayan öğrencilere, istenmeyen davranış sergileyen öğrenci diyorum.*

Yine bir öğretmenin görüşüne göre öğrencinin kendisine ve çevresine zarar vermesi de istenmeyen bir davranış olarak tanımlanmıştır. Öğretmen görüşlerine göre öğrencinin kendisine, okula, akranlarına, idareye, öğretmene veya ailesine yönelik zarar verici ya da yıkıcı davranışları istenmeyen bir durumdur. Aşağıda bu tanımlamayı yapan öğretmenin ifadeleri doğrudan sunulmuştur.

E15: *Kendine ve çevresine zarar veren davranışlara da istenmeyen davranış diyoruz.*

Bir başka bakış açısına göre ise istenmeyen öğrenci davranışı “farklı davranış” olarak nitelendirilmektedir. Bu bakış açısına göre farklı davranış, sınıf ve okul kurallarına uygun davranmak olarak değil, o an yapılması gereken davranışı yapmamak, diğer öğrencilerden farklı davranmak olarak ifade edilmiştir. Bu bakış açısına göre bu tanımlamayı yapan öğretmenin ifadeleri doğrudan sunulmuştur.

K4: *Ben genelde farklı davranış olarak tanımlıyorum. Bir öğrencinin o an yapılması gereken bir davranışı, yapmaması olarak değerlendiriyorum. Mesela benim öğrencilerim yemek sırasında iken, herkes oturarak, yemek kurallarına uygun bir şekilde yemek yerken diğer öğrenci ayakta yemek yiyor. “Neden ayakta yemek yiyorsun?” diye sorduğumda, “ben ayakta yemek yemekten sıkılıyorum” diyor. Aslında çocuk kötü bir şey yapmadığını düşünüyor. Sadece sıkıldığını söylüyor. Bunda kimsenin hakkını yemek söz konusu değil ama bana göre istenmeyen davranış. Oturarak yenmesi gerek. Yemek kuralları var. Yemekhane kuralları var.*

Bir diğer tanımlamaya göre istenmeyen öğrenci davranışı “sınır tanımama” olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin ifadelerine göre, öğrencinin bir sınırı olmalı ve durması gereken yeri bilmeli. Bu sınırı tanımayan öğrencilerin davranışları istenmeyen öğrenci davranışları olarak tanımlanmaktadır Fakat bu davranışın altında yatan

sebeplerin de irdelenmesi gerekmektedir. Öğrenciyi bu şekilde davranmaya teşvik eden güdünün, anne baba tutumlarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Aşağıda bu tanımlamayı yapan öğretmenin ifadeleri doğrudan sunulmuştur.

E2: *Ben genelde sınırlarını bilmeyen öğrencileri öyle tanımlıyorum ama onun da bir nedeni olduğunu düşünüyorum. Onu da genelde anne baba tutumuna, sınırsız özgürlüğünün olduğunu düşünen, her uyarıdan sonra tekrar arttırarak yapan öğrencinin yaptığı davranışı ben istenmeyen öğrenci davranışı olarak adlandırıyorum.*

Ayrıca öğretmenlere göre, istenmeyen öğrenci davranışları sergileyen öğrencilere mutlaka müdahale edilmesi gerekmektedir. Öğretmenlere göre, sınıf kurallarına uymayan ve özellikle ders esnasında dersin akışı bozan öğrenciler bulunabiliyor. İstenmeyen bu davranışlar sergilendiğinde diğer öğrenciler, öğretmenin duruma müdahale etmesini bekliyor. Bu durumu öğretmen görmezden geldiğinde ya da baş edemediğinde diğer öğrenciler, öğretmenin adaletli davranmadığını düşünüyor ve öğretmene saygısını kaybediyor. Aşağıda bu düşüncelerini ifade eden öğretmenlerin görüşleri doğrudan sunulmuştur.

E8: *Sınıf ortamında adaleti sağlamamız gerekiyor. Bir öğrenci sürekli farklı bir şeyler yaparak diğerlerinin hakkını yediği zaman bir adaletsizlik olduğunu düşünüp onu engellemeye çalışıyorum. Her bireye farklı şekilde yaklaşmak gerekiyor ama öğrenci çok farklı, hareketli davranışlar sergiliyor. Bu davranışları yaparken diğerlerinin hakkına girdiği zaman öğretmen olarak diğerlerinin hakkının yendiğinin düşündüğümünden bazen o kişiyi engellemeye çalışıyorum veya doğru davranışa yönlendirmeye etmeye çalışıyorum.*

E2: *Bu durumla baş edemeyince diğer öğrenciler adaleti sorguluyor. Mesela 16 yaşında bir kız öğrencim bir gün bana “öğretmenliğin artık adaletli bir meslek olduğunu düşünmüyorum” dedi. “Daha önce hep öyle olduğunu düşünüyordum” dedi. Bir veya bir kaç öğrenci, davranışlarında sınırsız olduğunu düşünerek bazı davranışlar sergiliyor. Öğretmenler ve okul müdahale etmediği, gerekli yaptırımları uygulamadığı takdirde öğrenci bu sınırsızlığı yapmaya devam ediyor. Diğer öğrenciler de bu duruma şahit olduğunda öğretmene ve öğretmenlik mesleğine olan saygısını kaybediyor.*

Öğretmenlerin “öğretmene şiddeti nasıl tanımlarsınız?”, “hangi tür davranışları şiddet olarak algılersiniz?” sorularına ilişkin 17 görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin sorulara verdikleri cevapların “Öğretmene Şiddet” teması alt temalarına göre dağılımı Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27
Öğretmenlerin Şiddet Algılarının Alt Temalara Göre Dağılımı

Alt Temalar	f	(%)
B.1. Duygusal şiddet	6	(35,2)
B.2. Sözel şiddet	6	(35,2)
B.3. Sosyal Şiddet	3	(17,6)
B.4. Fiziksel şiddet	1	(5,85)
B.5. Psikolojik şiddet (mobbing)	1	(5,85)

Tablo 27'ye göre öğretmenlerin yaşadıkları şiddet algılamaları en fazla “duygusal şiddet” (%35,2) ve “sözel şiddet” (%35,2) alt temalarında yoğunlaşmıştır.

Odak grup görüşmelerinden elde edilen verilere göre öğretmenler, sözel, duygusal, fiziksel, sosyal, psikolojik şiddete maruz kaldıklarını ifade ettiler. Öğretmenlerin, şiddet deneyimlerine ilişkin bazı ifadeleri doğrudan sunulmuştur.

K5: *Bazen öğrenciler fiziki özelliklerimizle dalga geçildiğini yakalıyoruz. Küfürler ya da kötü sözlerin söylendiğine şahit oluyorum. Lakap takma gibi ya da dalga geçici sözleri birbirlerine küçük notlarda yazdıklarını yakalıyoruz. Bir yaptırım uygulamıyor, gülüp geçiyoruz. Arkamızdan kim bilir neler söylüyorlardı.*

Yine aynı katılımcı,

Ben İstanbul'da çalışırken sınıfta önümden birbirine uçan tekmelerle saldıran, şiddet uygulayan çocuklar görüyordum ama hiç bir şey yapamıyordum. Sonra kendilerini ayırmaya çalışıyordum birbirlerine zarar vermesinler diye ama yetersiz kalıyordum. Muştuyla falan birbirlerine zarar vermeye çalışıyorlardı.

K11: *Ben önceki çalıştığım ilçede ders anlatırken arkamdan “ şştt, şştt” diye sesler duyuyordum ama kim olduğunu anlayamıyordum. Sonra bu sesler artıyordu ve ben ders anlatamaz duruma gelip sinirleniyordum ama bir şey yapamıyordum. Çok sıkıntı çekiyordum. Bu şartlarda da çalıştım.*

E2: *Bir kız öğrencim vardı. Akademik olarak desteğe ihtiyacı vardı ve annesi biraz yardımcı olmamı istedi. Haftada bir görüşmeye başladık. Bir gün bir görüşmemiz esnasında başka bir kız öğrenci geldi odama. “Ne ikide bir bu adamın odasına geliyorsun çık dışarı dedi ve yere attı öğrenciyi” ben şok oldum. “Lütfen dışarı çıkar mısın?” dedim. “Sus ulan sen de konuşma” gibi kaba bir ifade kullanıp masamı dağıttı. Masanın üstünde ne varsa yere attı. Ben de sinirden kendimi zor tutuyordum. Mesela o durum beni bir süre rahatsız etti. Olmamış bir durumu olmuş gösterecek diye çok korktum. “Seni bu adamın odasında bir daha görmeyim dedi” kız öğrenciye. Öğrenci bir daha gelmedi. Ben çok sıkıntı yaşamıştım bu olaydan sonra.*

Öğretmenler, “öğretmen mağduriyetini nasıl tanımlarsınız?”, “size göre öğretmeni mağdur eden davranışlar-durumlar nelerdir?” sorularına ilişkin 25 görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yöneltile sorulara verdikleri cevapların “Öğretmen mağduriyeti” teması alt temalarına göre dağılımı Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28

Öğretmenlerin Mağduriyet Algılarının Alt Temalara Göre Dağılımı

Alt Temalar	f	(%)
C.1. Özlük hakları mağduriyeti	2	(8)
C.2. Mesleki itibar kaybı mağduriyeti	6	(24)
C.3. Yönetim mağduriyeti	3	(12)
C.4. Sosyal mağduriyet	3	(12)
C.5. Meslektaşından kaynaklanan mağduriyet	2	(8)
C.6. Mesleki eğitimlerin yetersizliği	3	(12)
C.7. Siber mağduriyet	1	(4)
C.8. İftiraya uğrama korkusu	2	(8)
C.9. Değerler eğitimi eksikliği	1	(4)
C.10. Mesleki baskı mağduriyeti	1	(4)
C.11. Yönetmeliklerden kaynaklanan mağduriyet	1	(4)

Tablo 28’e göre öğretmenlerin algıladıkları mağduriyet deneyimleri en fazla “mesleki itibar kaybı mağduriyeti” (%24) alt teması altında yoğunlaşmıştır.

Odak grup görüşmelerinde öğretmenler, başta yönetmeliklerden yana mağdur olduklarını ifade ettiler. Bazı yönetmeliklerin eksik yayınlandığını ve bu sebeple uygulamada boşluklar olduğunu belirttiler. Bu şekilde yayınlanan yönetmeliklerin öğretmenin işlerini zorlaştırdığını ifade ettiler. Ayrıca evrak işleri ve yazı işlerinin çok zamanlarını aldığını, bu işlere harcadıkları zamanların boşa gittiğini, bu süreleri öğrenci eğitime harcamak istediklerini ifade ettiler. Aşağıda bu ifadeleri kullanan öğretmenlerden birinin ifadesi doğrudan sunulmuştur.

E3: *Başta yönetmeliklerden dolayı mağduriyet oluyor. Bazı yönetmelikler geliyor. Örneğin bir faaliyet yapılması isteniyor ama uygulamanın nasıl yapılacağı belirtilmiyor. Bunun gibi bazı yönetmelikler işlerimizi zorlaştırıyor. Ayrıca çok evrak işi oluyor. Bazen o kadar yoğun oluyor ki başımızı kaldıramıyoruz. Biz bu zamanı öğrencilerimize harcasak inanın daha faydalı olur.*

Odak grup görüşmelerinde öğretmenler, ücretli ve sözleşmeli öğretmenlerin kadrolu öğretmenlere göre özlük haklarının az olduğunu ve bu durumdan dolayı onların mağdur olduklarını düşünmektedirler. Kendilerinin de atanmadan önce ücretli öğretmenlik yaptıklarını ve o dönemlerde mağdur olduklarını ifade ettiler. Aynı iş

yükünü yapan öğretmenlerin ücretli, sözleşmeli, kadrolu şeklinde farklı özlük haklarına sahip olması toplum nezdinde ve hatta öğretmenler arasında bile bazen dışlanmalara neden olduğunu, bu anlamda bir sosyal mağduriyet yaşadıklarını ifade ettiler. Aşağıda bu görüşü savunan öğretmenlerden birinin ifadeleri doğrudan sunulmuştur.

K10: *Mesela ücretli öğretmenlik en önemli kanayan yara. İş kur elemandan bile daha az maaş alıyorlar. Sigortaları tam yatmıyor. Aynı ortamdasınız aynı işi yapıyorsunuz her şeyi aynı yapıyorsunuz ama aldıkları maaşlar kadrolu ve sözleşmelilerin yarısı neredeyse. Aynı durum sözleşmeli öğretmenlerde de var. Sözleşmeli öğretmenlerin özlük hakları, kadrolu öğretmenlere göre daha sınırlı. Bu farklılıkların öğretmenler arasında bile dışlandığı oluyor. İşte bu sözleşmeli bu ücretli gibi kıyaslamalar, ayrıştırıcı söylemler var.*

Bunun yanı sıra öğretmenler yönetimden kaynaklanan bazı sorunlar ile karşılaştıklarını ve bu sorunlardan dolayı mağdur olduklarını ifade etmişlerdir. Özellikle özel kurumlarda çalıştıkları dönemlerde yönetim baskısına maruz kaldıklarını ve bu dönemlerde sosyal anlamda da mağdur olduklarını belirttiler. Aşağıda bu deneyimlerini belirten öğretmenlerin ifadeleri doğrudan sunulmuştur.

E2: *Mesela ben özel bir kurumda çalışırken de öğretmen, öğretmenler odasında gazete ya da kitap okuyamazdı. Öğretmenler odasında kamera vardı. Kurucu bunu görürdü ve “neden boş duruyor öğretmen, neden kitap okuyor. Müsait bir öğrenci varsa onu çalıştırsın” derdi.*

K5: *Benim atanmadan önce çalıştığım özel bir kurumda, sınıfta kamera vardı. Kurucu, kamera karşısına oturuyormuş “acaba bu öğretmen ders esnasında kaç dakika masada oturdu?” diye izliyormuş. Veli geldiğinde müdür odasına öğrencinin durumunu sormak için, açıyordu kamerayı, bakın işte biz buradan takip ediyoruz diyip öğrenciler ile beraber izliyordu. Böylece öğrenciler takip ediliyor her şey kontrol altında diye kurumun reklamı yapılıyordu.*

Odak grup görüşmelerinde öğretmenler meslektaşlarının yanlış uygulamalarından da mağdur olduklarını ve bu durumların öğretmenlik mesleğine olan güveni zedelediğini düşündüklerini ifade ettiler. Aşağıda öğretmenlerin görüşlerinden ifadeler doğrudan sunulmuştur.

E9: *Ben en az iki üç öğrencimden duyuyorum. “Rehber öğretmenlere güvenmiyorum” diye. Daha önceki yıllarda çalışan meslektaşlarımızla yaşadığı problemlerden kaynaklanıyor. Öğretmenlerimiz öğrencileri ile konuştuklarını başkalarıyla paylaşmış. Öğrenci bunu duymuş ve rehber öğretmenlere karşı güvenini kaybetmiş. Öğrenci benimle konuşurken rahat bir şekilde kendini açamıyor. Çünkü*

daha önce bir problem yaşamış. Başka bir meslektaşımız da bunu yaşamış. Bu bir mağduriyetse ben bunu yaşadım. En az üç tane öğrencimden yüziime karşı söylendi. “Öğretmenlere güvenmiyorum, onlar dedikoducu, bizle konuştuklarını başkalarına söylüyor” diyorlar. Ben o an kendimi kontrol ediyorum o durumum öğrenciye geçmesin diye, ama iyi hissetmiyorum.

K10: *Mesela benim zümrem benim hakkımda “O öğretmenin öğrencileri önlük istemez, onun öğrencileri hep pis geziyor zaten” demiş.*

Ayrıca öğretmenler çalıştıkları kurumlarda mesleki baskı ile de karşılaştıklarını ve bu durumdan dolayı sosyal olarak da mağdur olduklarını, işlerini yapmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda bu düşünceleri belirten öğretmenlerin ifadeleri doğrudan sunulmuştur.

E2: *Okulda olumsuz bir durum yaşandığında, öğrenciler benimle görüştüğü zaman acaba bu durum idareye yansıdı mı diye üç gün boyunca beni arayan öğretmen oluyor. “Müdür Bey duydu mu yönetim duydu mu?” diye merak ediliyor. “Benim hakkımdaki düşünceleri nedir? Sınıfı kontrol edemiyor muyum?” gibi şeyler soruyorlar. Bu da bende büyük bir baskı yaratıyor.*

K5: *TEOG sınavının olduğu dönemlerde öğrencilerin sınav sonuçlarına göre öğretmenler kıyaslanıyordu. Bak işte senin sonuçlar kötü geldi bu ne sonuç diye diğer öğretmenler ve idare söylenirdi. Okulda iki Türkçe öğretmeni vardı ama herkesin işine burnunu sokuyor, matematik sonuçlarını merak ediyordu. Öyle durumlar konuşuluyordu. O öğretmenler kendi derslerinde de Sınıfta da öğrencilerle konuşuyorlardı örneğin neden matematik sonuçlarınız kötü diye. Öğretmeniniz mi kötü diye öğrencilere soruyorlarmış. Çocuklar da” Bu yüzden yapamıyoruz öğretmenimiz kötü” diyorlarmış.*

Odak grup görüşmeleri incelendiğinde öğretmenlerin yaşadıkları bir mağduriyetin de iftiraya uğrama korkusu olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler mesleklerini icra ederken öğrencileri ile iletişimlerinden dolayı yanlış anlaşılma korkusu taşıdıklarını belirttiler. Aşağıda bu düşünceleri belirten öğretmenlerin ifadelerinden alıntılara yer verilmiştir.

E6: *Branşımdan dolayı de biz sınıf ortamında öğrencimle baş başa kalıyoruz. Ne yazık ki bu engelli bireyler de normal yaşamlarında ciddi risk grubunda oldukları için cinsel istismara uğrayabiliyorlar. Ne yazık ki bazen başka birisi tarafından uygulanan cinsel istismar öğretmene atfedilebiliyor. Mesela ben kendi sınıfım için kamera takılmasını istedim. Öyle bir tehlikeyle karşı karşıya kalmamak için kimin başına ne geleceğini bilmiyoruz.*

E3: Öğrenci geliyor, ayağına sarılıyor itemiyorsun, kafasını okşayamıyorsun. Garip bir durum oluyor. “Bir an önce bıraksa da gitse” diye düşünüyorum. Korkuyorum. Hiç bir tepkide bulunamıyorum yanlış anlaşılırım korkusuyla.

Odak grup görüşmelerinde öğretmenler siber mağduriyet yaşadıklarını, bazı öğrenciler tarafından sosyal medyada rahatsız edildiklerini, öğretmenler hakkında anketler yapıldığını, bazı sosyal medya grupları üzerinden öğretmenler ya da idareciler hakkında karalama kampanyalarının yürütüldüğünü belirttiler. Aşağıda bu düşünceleri belirten öğretmenlerin ifadelerinden alıntılar sunulmuştur.

E14: Özellikle sosyal medyada dedikodu, lakap takma, dalga geçme çok oluyor.

E9: Sosyal medya hesaplarımda beni rahatsız eden öğrenciler oluyor bazen. Sahte isim ve profillerle mesaj yazıyorlar konuşmaya çalışanlar oluyor. Durum daha önceden de başıma geldiğinden anlıyorum, cevap vermiyorum. Hemen engelliyorum.

K5: Okulumuzun öğrencileri okulumuzun adıyla bir sosyal medya hesabı açmışlar. Hesap yöneticisi anketler oluşturuyormuş. Orda da çok hoş olmayan anketler, öğretmenler ile ilgili olumsuz şeyler konuşuluyormuş. Sonradan tepki alınca kapatılmış hemen. Biz sonradan duyduk.

Odak grup görüşmelerinde bir öğretmen, yaşadıkları bu mağduriyetlerin temelinde değerler eğitiminin yetersiz olmasının yattığını belirtti. Aslında mağdur oldukları şeyin değerler eğitimi eksikliği olduğunu ifade etti. Bu düşünceleri savunan öğretmenin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

K7: Bence bunun temeli ahlaki eğitim, ahlaki değerlerin eksikliği. Çocukları sürekli yarıştırap kıyashyoruz. Her şeyi bir kenara bırakın sadece sınava odaklanın diyoruz. Senin işine yarayacak şey bu diyoruz ve bu durumda da ahlaki değerler eksik kalıyor.

Odak grup görüşmelerinde katılımcılar çoğunlukla, mesleki itibarlarının azaldığını ve bu durumdan dolayı mağdur olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmenler, öğretmene şiddet olaylarının artış göstermesinde mesleki itibarlarının azalmasının da etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlere göre öğretmenlik mesleği, medyanın da etkisi ile giderek saygınlığını kaybediyor. Bu durum öğretmenlere yönelik bazı şiddet olaylarının daha da yaygınlaşmasına sebep oluyor. Öğretmenler, bu gibi olumsuz olayların yaşanmaması için öncelikle öğretmenlik mesleğinin hak ettiği itibarının kazandırılması gerektiğini belirttiler. Aşağıda bu görüşü ifade eden öğretmenlerden birinin ifadeleri doğrudan sunulmuştur.

E6: Bana göre öğretmene şiddet, öğretmenim mesleğinin itibarsızlaşmaya başlaması ile başladı. Ben kendi çocukluğumu hatırlıyorum. Öğretmenimiz, sigara

içerken gördüğümüzde çok garip karşılıyorduk. Öğretmen tuvalete gidemezdi. O kadar kutsaldı yani bizim için öğretmen. Ama şimdi günümüze baktığımızda öğretmen, istismarda bulunan, sürekli çocuklara şiddet uygulayan bir kişi konumunda algılanıyor. Evet, bunları yapan öğretmenler de belki vardır ama sonuç olarak öğretmenlik mesleği itibarını kaybediyor. Ben bunda medyanın da payı olduğunu düşünüyorum. Mesleğin itibarsızlaşması ile beraber öğretmenler çeşitli şiddetlere maruz kaldı. Bence önce bunu düzeltmemiz gerekiyor. Öğretmenlere önce bu itibarı kazandırmamız gerekiyor. Öğretmenlik mesleği hak ettiği itibarı kazanırsa eğer bu bahsettiğimiz fiziksel duygusal şiddetlerin tamamının kendiliğinden azalacağını düşünüyorum.

Bunun yanı sıra bir öğretmen, medyanın da etkisi ile bir takım çevrelerin öğrenciyi, öğretmene karşı olumsuz yönde koşulladığını ifade etti. Bu görüşe göre mesleklerinin itibarsızlaşması ile birlikte sosyal çevresinin etkisi ile öğretmene karşı olumsuz duygular beslenebiliyor. Bu durum da başta eğitimin kalitesi olmak üzere birçok olumsuzluğu beraberinde getiriyor. Aşağıda, bu görüşü sunan öğretmenin ifadeleri doğrudan sunulmuştur.

K5: *Bazı çevrelerin öğretmenler ile ilgili konuşmaları da, öğrencileri bize karşı koşulluyor. Mesela biz kurs yapıyoruz dersten sonra. Öğrenci bu kursu “ben sınava gireceğim bu benim işime yarayacak” gibi bakmıyor. “Görüyor musun hoca para kazanıyor” diye bakıyor. Çünkü dışarıda bu şekilde konulmuş. “Bu kurs öğretmenin para kazandığı bir şey” olarak bakıyor. Yani sizin orda verdiğiniz kurs onlar için öğretmenin para kazanma yolu gibi görüldüğünden kendine bir yarar sağlayamıyor. Öğretmen de para için orda olan biri gözüyle görülüyor.*

Ayrıca öğretmenler, atanamayan öğretmenler sorununun da mesleklerini itibarsızlaştırdığını ifade ettiler. Medyada ve çevrede sürekli konuşulan atanamayan öğretmen örnekleri öğretmenlik mesleğinin saygınlığını etkiliyor. Bu bakış açısıyla düşünen katılımcıların ifadeleri doğrudan sunulmuştur.

K13: *Bana göre atanamayan öğretmen mantığı da öğretmenlik mesleğinin itibarını zedeledi. Çünkü her yerde atanamayan öğretmen muhabbeti var ve elinin altında her yerde öğretmen varmış gibi hissettiriyor.*

E8: *5 ya da 6. Sınıf öğrencilerim ile konuşuyorum “geleceğin hakkında ne düşünüyorsun” diye, sayıyor bir kaç meslek sıralıyor sonra öğretmenlik diyor ama branş bazında konuşuyor. “O öğretmenlik branşının ataması yok” diyor daha 6. Sınıfta. “Ataması var mı yok mu” diye bakılıyor öğretmenlik mesleğine.*

Tüm bunların yanı sıra bir öğretmen, mesleklerinin bazı veliler tarafından yanlış algılandığını düşündüğünü ifade etti. Bu şekilde düşünen öğretmenin ifadeleri doğrudan sunulmuştur.

E12: *Öğretmenliğin sadece bilgi aktarma işi olduğunu düşünenler de oluyor. Şimdi bilgiye herkes çok kolay bir şekilde ulaşabilir. Sıradan bir vatandaş da ulaşabilir. Ona ulaştınca kendini öğretmenle kıyaslar ve hatta bazen bize ders verir hale geliyor.*

Ayrıca öğretmenler, şiddete maruz kaldıklarında ya da bir mağduriyet yaşadıklarında genelde bunu sakladıklarını, dile getirmekten pek hoşlanmadıklarını ifade ettiler. Aşağıda bu şekilde düşünen bir öğretmenin ifadeleri doğrudan sunulmuştur.

K5: *Öğretmenler de kendi arasında böyle bir kabullenmişlik ve kendine yedirememe var. Ben şiddete uğradım, bana böyle dedi gibi şeyleri öğretmenler arasında çok dillendirmiyor. Mesela çalıştığım bir okulda kadın öğretmenlere küfürler etmişler. Ama bunu kimseyle paylaşmamışlar. Biz öğrencilerden duyduk. “Şimdi biz bu durumu açık bir şekilde söylersek kendi onurumuz zedelenir” gibi algılıyor öğretmen. Benim de başıma geldi. Açıkçası ben de söylemek istemedim. Öğretmenler şiddete maruz kaldıklarında ya da üzerlerine yürünüp tartaklandıklarında, erkek öğretmenler bunu öğretmenler odasında pek dillendirmiyor. Belki idarecilerle bu durumları konuşuyorlardır ama diğerlerinin duymasını pek istemiyorlar.*

Bir görüşe göre ise öğretmenler yeterli eğitimi alamadıkları için bu durumlarla baş edemiyorlar. Öğretmenler yeterli donanımına sahip olmadıklarını, kendilerini yetiştirmek istediklerinde ise eğitim almakta zorlandıklarını ve bundan dolayı mağduriyet yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda bu düşünceleri savunan öğretmenlerin görüşleri doğrudan sunulmuştur.

E16: *Son bir kaç yıldır Milli Eğitim Bakanlığı tarafından mesleki eğitimlerle ilgili ciddi adımların atıldığını düşünüyorum. Ben okuduğum eğitim fakültesinde yeterli eğitimi alamadığımı düşünüyorum. Eğitim fakültelerinde öğrenci bireysel olarak çaba harcamıyorsa iyi eğitim alamıyor. Derse sınava çalışırken öğrendiği bilgiler ya da oradaki kültürel paylaşımlarda edindiği tecrübeler var. Onun dışında çok fevkalade şeyler öğretilmiyor diye düşünüyorum.*

K1: *Ben genel olarak öğretmenlerin de pek kitap okumadığını düşünüyorum. Ben de ilk zamanlar öyleydim ama zamanla bunun eksikliğini fark ettim ve öğrendikçe mesleğimi iyi yaptığımı anladım ve bundan zevk almaya başladım.*

K1: Ben kendimde eksik gördüğüm bir eğitimi almak için üç yıl boyunca uğraştım talep ettim ama alamadım. En sonunda kendi imkânlarımla özel bir kurumdan aynı eğitimi aldım.

Bir başka bir öğretmen görüşüne göre öğretmenlik mesleğinin bazı insanların karakteri ile örtüşmediğini, öğretmenlik mesleğinin bir takım beceriler gerektirdiğini ve bu becerilerin bazı öğretmenlerde bulunmadığını ifade etti. Bu görüşleri beyan eden öğretmenin ifadeleri doğrudan sunulmuştur.

E15: Ben, bazı kişilerin de ne kadar eğitim alırlarsa alsınlar kişiliklerinin öğretmenlik mesleğini icra etmelerine uygun olmağını düşünüyorum. Ne kadar psikolojik ya da pedagojik eğitim alırsa alsın uygun olmayabiliyor. Çünkü iletişim kuramıyor. Belli oluyor bu. Evet, onun bilgisini alıyor ama fitratı o mesleği yapmasına uygun değil. Biraz da ona dikkat edilmesi gerekiyor.

BÖLÜM V

5. TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen veriler tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1. Ölçek Uyarlama Çalışmaları

Bu bölümde araştırmanın genel amacına yönelik yapılmış olan Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği'nin Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1.1. Dil Eşdeğerliği

Ölçeğin dil eşdeğerliği için iki ayrı çalışma yapılmıştır. Çeviri işlemlerinin ardından her iki dili de iyi derecede bildiği varsayılan dört dil uzmanından maddelerin dilsel, kültürel ve kuramsal olarak değerlendirmeleri ve dil geçerlik formunda belirtilen maddelerin çevirisini 0 ile 5 arasında puanlamaları istenmiştir. Seçer (2018)'e göre dil geçerlik formunda üç ve altında bir değer işaretlendiği maddeler ile ilgili düzeltme işlemi yapılmalıdır. Buna göre uzmanların maddelere dört ve üzerinde puan verdikleri belirlenmiş, dil eşdeğerliğinin sağlandığı kabul edilmiştir. Diğer çalışmada ise İngilizce ve Türkçeye iyi derecede hâkim oldukları varsayılan 34 İngilizce öğretmenine ölçeğin özgün ve Türkçe formları 15 gün zaman aralığıyla uygulanmıştır. Her iki formdan elde edilen puanlar arasındaki incelenmiştir. Ateş, Öztuna ve Genç (2009)'e göre Intraclass Korelasyon Analizi, aynı gruba ait ölçümler arasındaki ilişki miktarını belirlemek için geliştirilmiştir. Bu çalışmada da aynı grup üzerinden yapılan ölçümler üzerinden bir inceleme yapıldığı için Intraclass Korelasyon Analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre Türkçe ve özgün form uygulamalarında, alt boyut puanlarının ortalamaları arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. Ölçeğin Türkçe ve özgün formları toplamı ve alt boyutları arasında ortaya çıkan korelasyon değerinin 0,70'in üzeri olması, formlar arasında yüksek düzeyde ilişkinin olduğunu ve çevirisi yapılan ölçeğin dil eşdeğerliğinin sağlandığını göstermektedir (Seçer, 2017, s. 48).

5.1.2. Yapı Geçerliği

Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği'nin özgün formunda sunulan altı faktörlü yapısının ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerden oluşan grupta doğrulanıp doğrulanmadığı, AFA ve DFA ile test edilmiştir. AFA, bir ölçme aracında yer alan maddelerin kaç alt boyut altında toplanabildiğini ve aralarında ne tür bir ilişki olduğunu belirleme yöntemidir (Seçer, 2018, s. 78). DFA ise önceden tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapının model uygunluğunun doğrulanıp doğrulanmadığının test edildiği bir analiz yöntemidir. Bu analiz yöntemi ile geliştirilen modelin doğrulanıp doğrulanmadığı veya beklenen modelle incelenen modelin ne ölçüde uyum gösterdiği belirlenmeye çalışılır (Çokluk ve diğerleri, 2016, s. 275-276).

Faktör analizleri çalışmalardan önce, elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu test etmek amacıyla KMO ve Barlett testleri uygulanmıştır. Yapılan testler sonucunda KMO testi 0,891, Barlett testi $\chi^2=5905,160$ ($p<0,01$) olarak bulunmuştur. Test sonucunda KMO değerinin 0,80'den büyük olması örneklem büyüklüğünün çok iyi düzeyde yeterli olduğunu, Barlett testinin anlamlı çıkması ise ölçeğin çok değişkenli olduğunu ve verilerin normal dağıldığını göstermektedir (Field, 2009; Pallant, 2001). Buna göre verilerin faktör analizine uygun olduğu sonucuna ulaşıldı. Sonraki aşamada AFA uygulandı.

AFA sonucunda toplam varyansın % 71,27'sini açıklayan altı faktörlü bir yapı elde edilmiş, alt boyutlara göre madde faktör yüklerinin ise 0,426'nın üzerinde değerler aldığı belirlenmiştir. Açıklanan varyansın yüksek olması, ilgili kavram ya da yapının iyi ölçüldüğünün bir göstergesi olarak yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2007). Tabachnick ve Fidell (2001), madde faktör yük değerlerinin alt sınırının 0,32 olması gerektiğini belirtmektedir. Buna göre ölçeğin altı faktörlü yapısının öğretmenlerin mağduriyet düzeyini iyi derecede ölçtüğü, madde faktör yüklerinin ise yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Sonraki aşamada ölçeğin özgün formunda sunulan ve AFA ile de desteklenen altı faktörlü yapının model uyumunu test etmek amacıyla birinci ve ikinci düzey DFA uygulanmıştır.

Birinci düzey DFA uyum şeması incelendiğinde, 24 madde 6 alt boyuttan oluşan Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği'nin uyum indekslerinin anlamlı olduğunu, madde yük değerlerinin ise 0,30'un üzerinde olduğu belirlenmiştir. Seçer (2017)'e göre uyum şemasında görülen madde yük değerlerinin 0,30 ve üstü olması gerekmektedir. Buna göre modelin iyi uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Seçer (2017)'e göre DFA'da model uyumunun test edilmesi için χ^2/sd , RMSEA, NFI, NNFI, IFI, CFI, RFI, RMR, GFI, AGFI gibi uyum indeksleri incelenmeli, belirtilen kriterleri karşılayıp karşılamadıklarına bakılmalı, bir veya birkaç uyum indeksinin belirtilen kriterlere uygun olmadığının anlaşılması durumunda ise modifikasyon işlemi yapılmalıdır. Bu sebeple bu çalışmada yapılan birinci ve ikinci düzey DFA için χ^2/sd (ki-karenin serbestlik derecesine oranı), RMSEA (tahminin ortalama karekökü hatası), GFI (iyi uyum indeksi), AGFI (düzeltilmiş iyi uyum indeksi), RMR (hata kareleri ortalama karekökü), NFI (uyum indeksi), NNFI (normlaştırılmamış uyum indeksi), IFI (artımlı iyi uyum indeksi) RFI (göreceli uyum Endeksi), ve CFI (karşılaştırmalı uyum indeksi) incelenmiştir.

Çalışmamızda birinci düzey DFA sonucunda ulaşılan uyum indeksi değerlerinin belirtilen kriterlere uygun olduğu belirlenmiştir. Uyum indekslerine ilişkin değerlendirme ölçütleri hakkında alanyazında farklı fikirler bulunmakla birlikte genel olarak, χ^2/sd oranının 3'ün altında olması mükemmel uyuma karşılık gelmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2016). CFI, NFI, NNFI, RFI, IFI indeklerinin değerlendirme ölçütleri için kabul edilebilir uyum değeri 0,90 ve üstü, mükemmel uyum değeri 0,95 ve üstü; GFI ve AGFI indekleri için kabul edilebilir uyum değeri 0,85 ve üstü, mükemmel uyum değeri 0,90 ve üstü; RMSEA ve RMR indekleri için ise kabul edilebilir uyum değeri 0,05 ile 0,08 arası, mükemmel uyum değeri 0,00 ile 0,05 arası olarak kabul edilmektedir (Browne ve Cudeck, 1993; Şimşek, 2007; Bayram, 2010; Meydan ve Şeşen, 2011). Buna göre χ^2/sd , AGFI ve CFI indeks değerlerinin mükemmel uyum, diğer değerlerin ise kabul edilebilir uyum gösterdiği tespit edilmiştir. Birinci düzey DFA sonucunda modelin iyi uyum sağladığı belirlendiği için maddeler arasında herhangi bir modifikasyon işlemi yapılmasına gerek duyulmamıştır.

Seçer (2018), birinci düzey DFA'da incelenen modelin uyumunun belirlenmesinin ardından modele ilişkin "t" değerlerinin de incelenmesi gerektiğini belirtmektedir. Buna göre sonraki aşamada faktörler ve maddeler arasındaki t değerleri incelenmiştir. Seçer (2018)'e göre "t" değerleri, kurgulanan modelde herhangi bir maddenin ilgili yapıdaki diğer maddeler ile uyumuna göstermekte, "t" değerlerinin kırmızı renkte gösterilmesi problemlili madde olduğunu işaret etmektedir. Jöreskog ve Sörbom (1996) ise "t" değerlerinin gösteriminde kırmızı ok işaretinin bulunmamasının tüm maddelerin 0,05 düzeyinde anlamlı olduğunu gösterdiğini ifade etmektedir. Buna göre faktörler ve maddeler arasındaki "t" değerlerinde kırmızı ok bulunmadığı tespit edilmiş tüm maddelerin 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Meydan ve Şeşen (2011) DFA uygularken çok boyutlu ölçeklerin mutlaka ikinci düzey çok faktörlü modellerinin de test edilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Buna göre ölçeğin çok faktörlü yapısı test etmek için ikinci düzey DFA yapılmıştır.

İkinci düzey DFA sonucunda ortaya çıkan uyum indekslerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Madde yük değerlerinin ise 0,53 ile 0,89 arasında değerler aldığı belirlenmiştir. Madde yük değerlerinin 0,30 ve üstü olması modelin iyi uyum gösterdiğini belirtmektedir (Seçer, 2017, s. 190). Buna göre ikinci düzey DFA sonuçlarının da iyi uyum gösterdiği söylenebilir.

İkinci düzey DFA uyum indeksi değerlerinden χ^2/sd , AGFI, NNFI, IFI ve CFI indeks değerlerinin mükemmel uyum, diğer değerlerin ise kabul edilebilir uyum gösterdiği tespit edilmiştir. İkinci düzey DFA sonucunda modelin iyi uyum sağladığı belirlendiği için maddeler arasında herhangi bir modifikasyon işlemi yapılmasına gerek duyulmamıştır.

Bu bulgulara göre, AFA ve DFA sonucunda Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği'nin özgün formunda sunulan 24 madde ve 6 alt boyuttan oluşan modelinin, maddeler arasında herhangi bir modifikasyon işlemi yapılmadan ortaokul ve lise öğretmenlerinden oluşan grupta iyi uyum gösterdiği, yapı geçerliğinin sağlandığı söylenebilir.

5.1.3. İç tutarlılık ve Madde Analizleri

Ölçeğin özgün formunda sunulan Cronbach Alfa (iç tutarlılık) katsayılarının alt boyutlar için $\alpha=0,87$ (cinsel taciz) ile $\alpha=0,99$ (fiziksel mağduriyet) arasında değerler aldığı, toplam iç tutarlılık katsayısının ise $\alpha=0,99$ olduğu, uygulanan Türkçe formdan elde edilen veriler ile yapılan analiz sonucunda ulaşılan iç tutarlılık katsayılarının ise alt boyutlar için $\alpha=0,75$ (kişisel mülkiyet suçları) ile $\alpha=0,89$ (fiziksel mağduriyet) arasında değişen değerler aldığı, toplam iç tutarlılık katsayısının ise $\alpha=0,93$ olduğu belirlenmiştir. Bulgular incelendiğinde özgün formda en yüksek iç tutarlılık değeri alan “fiziksel mağduriyet” alt boyutunun Türkçe formda da en yüksek iç tutarlılık katsayısı gösterdiği, toplam ölçek iç tutarlılık katsayılarının ise birbirine yakın değerler aldığı tespit edilmiştir. Buna göre Türkçe form ve özgün formların güvenilirlik düzeylerinin benzer düzeyde oldukları söylenebilir. Ölçek uyarlama çalışmalarında Cronbach Alfa (α) katsayısının en az $\alpha=0,70$ ve üzeri olması gerektiği genel olarak kabul edilmektedir (Robinson ve diğerleri, 1991). Buna göre ölçeğin Türkçe formunun toplamının ve alt boyutlarının yeterli düzeyde iç tutarlılığa ve güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir.

Madde analizleri incelendiğinde ölçekte yer alan maddelerin madde-toplam korelasyon değerlerinin $r=0,48$ ile $r=0,71$, madde çıkarıldığında cronbach alfa katsayılarının ise $\alpha=0,930$ ile $\alpha=0,934$ arasında değişen değerler aldığı tespit edilmiştir. Ölçek geliştirme ve uyarlama süreçlerinde madde toplam korelasyon değerlerinin 0,30 ve üzerinde olması, maddelerin ölçülecek özelliği ayırt etme açısından yeterli olduğunu, tüm maddelerin ait oldukları faktörle güçlü bir ilişki gösterdiğini ve maddelerin ölçek toplamı ile uyumlu olduğunu göstermektedir (Field, 2009; Erkuş, 2012, Büyüköztürk, 2018). Buna göre madde geçerliğinin sağlandığı söylenebilir.

5.1.4. Ölçüt Geçerliği

Ölçüt geçerliği çalışmasında 361 öğretmene (216 kadın, 145 erkek) Duygusal Şiddete Maruz Kalma Ölçeği ve Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği uygulanmış, elde edilen puanların ortalamaları arasındaki ilişki incelenmiştir. Duygusal Şiddete Maruz Kalma Ölçeği'nin ölçüt geçerliği çalışmasında kullanılmasına Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği ile kuramsal olarak benzer yapıları ölçmeleri nedeniyle karar verilmiştir.

Ölçek puanları arasındaki ilişki, sürekli değişkenlerin analizinde kullanılan Pearson Korelasyon analizi ile incelenmiş, korelasyon katsayılarının alt boyutlar için $r=0,32(p<0,01)$ ile $r=0,58(p<0,01)$ arasında değiştiği, ölçek toplamı arasındaki korelasyon katsayısının ise $r=0,64(p<0,01)$ olduğu tespit edilmiştir. Değişkenler arasındaki korelasyon katsayısının 0.70-0.99 arasında olması yüksek düzeyde, 0.69-0.30 arasında olması orta düzeyde, 0.29-0.01 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009, s. 107). Buna göre, Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği ile Duygusal Şiddete Maruz Kalma Ölçeği arasında orta düzeyde bir ilişkinin olduğu, ölçüt geçerliğin sağlandığı söylenebilir.

5.1.5. Test-Tekrar Test Güvenirliği

Seçer (2018)'e göre test-tekrar test yönteminde en ideal zaman diliminin 15-30 gün arasında olduğu söylenebilir. Bu sebeple Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği'nin test-tekrar test çalışması 45 öğretmene (27 kadın, 18 erkek) 15 gün zaman aralıklarıyla uygulanmıştır. Ateş ve diğerleri (2009)'ne göre Intraclass Korelasyon Analizi, aynı gruba ait ölçümler arasındaki ilişki miktarını belirlemek için geliştirilmiştir. Bu çalışmada da test-tekrar test uygulaması aynı gruptan elde edilen veriler üzerinden yapıldığı için Intraclass Korelasyon analizi yapılmıştır.

Uygulamalar sonucunda elde edilen puan ortalamaları arasındaki korelasyon katsayılarının alt boyutlara için $r=0,83$ (fiziksel mağduriyet) ile $r=0,98$ (siber mağduriyet) arasında değişen değerler aldığı, ölçek toplamaları katsayısının ise $r=0,93(p<0,01)$ olduğu belirlenmiştir. Genel olarak ölçek geliştirme süreçlerinde test-tekrar test uygulamasından elde edilen korelasyon değerinin 0,70 ve üzerinde olması istenmektedir (Robinson, Shaver ve Weightsman, 1991). Büyüköztürk (2009)’a göre korelasyon 0,70’den büyük olması ise yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Buna göre test-tekrar test uygulamaları arasında ortaya çıkan yüksek düzeyde ilişki, ölçeğin zamana bağlı olarak kararlı ölçümler verdiğini göstermektedir.

5.1.6. İki Yarı Güvenirliği

Seçer (2018)’e göre iki yarı güvenirliği, ölçek geliştirme sürecinde testin iki eş parçaya bölünmesi esasına dayalı olarak yürütülen ve iki eş parça arasındaki ilişkinin Spermann Brown Korelasyon katsayısı analizi ile hesaplandığı güvenilirlik belirleme yöntemidir. Bu test iki eş yarıya bölünmüş ve her iki yarıdaki maddelerin puan ortalamaları arasındaki ilişki Spermann Brown Korelasyon analizi ile incelenmiştir.

Ölçek yarılarından elde edilen puanların ortalamaları arasındaki korelasyon katsayılarının alt boyutlara göre $r=0,70$ (sözel mağduriyet) ile $r=0,89$ (fiziksel mağduriyet) arasında değişen değerler aldığı, ölçek yarılarının puan ortalamaları arasındaki korelasyon katsayısının ise $r=0,83(p<0,01)$ olduğu belirlenmiştir. Korelasyon katsayısının 0,70’in üzerinde olması ölçek uygulamaları arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009, s. 107). Buna göre ölçek yarıları arasında ortaya çıkan yüksek düzeyde ilişki, testin her iki yarısının da aynı nitelikler evrenini temsil ettiği, aynı durumları ölçtüğü ve ölçeğin iki yarı güvenirliğinin sağlandığı söylenebilir.

5.2. Katılımcıların Tanımlayıcı Bilgilerine Göre Mağduriyet Düzeyleri

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları doğrultusunda katılımcılara uygulanan kişisel bilgi formu ve Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği’nden elde edilen veriler sonucunda ulaşılan bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin %72’si mesleklerinden memnun oldukları, yeni nesil öğrencilerle olan ilişkilerini çoğunlukla “orta” (%43,5) olarak değerlendirdikleri, %36,6’sının meslek hayatları boyunca en az bir defa şiddete maruz kaldıkları belirlenmiştir. Ayrıca %5,8’inin öğrenci/öğrenciler tarafından, %13,2’sinin

veli/veliler tarafından, %17,4'ünün ise diğer kimseler tarafından şiddete maruz kaldıklarını belirlenmiştir.

Özdere ve Terzi (2018)'nin 604 öğretmenle yaptığı bir araştırmanın bulguları, katılımcıların %20,9'unun farklı şekillerde gerçekleşen toplam 236 şiddet vakası yaşadığını göstermektedir. Özkılıç (2012)'in çalışmasında öğretmenlerin % 40,9'unun, Cumaoğlu (2007)'nin çalışmasına ise %50'sinin şiddete uğradığını tespit etmiştir. Bu çalışmada şiddete uğrama oranı %36,6 olarak belirlenmiştir. Buna göre bu çalışmada ortaya çıkan şiddete maruz kalma oranının alan yazın ile tutarlı olduğu söylenebilir.

Özdere ve Terzi (2018)'nin yaptığı çalışmaya göre en sık olarak saldırıların öğrenciler, en az ise veliler tarafından gerçekleştirildiği görülmektedir. Uğranıldığı belirtilen toplam 236 şiddet vakasının %69,9'unun öğrenciler, %21,6'sının grup ve %8,5'inin ise veliler tarafından gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Yaman ve Kocabaşoğlu (2011) tarafından ortaokul ve liselerde çalışan, öğrencileri tarafından zorbalık davranışlarına maruz kalarak mağdur olan öğretmenler ile yapılan nitel bir çalışmada öğretmenlerin, çoğunlukla öğrenci grupları tarafından mağdur edildiğini bildirmişlerdir. Bu çalışmada ise alan yazından farklı bulgular elde edilmiştir. Bu çalışmada öğretmenler, en az öğrenci/öğrenciler (%5,8) tarafından şiddete maruz kaldıklarını belirtmişlerdir.

Bu çalışmada, erkek öğretmenlerin mağduriyet toplam ölçek puanlarının ($26,04 \pm 4,69$) kadın öğretmenlere ($25,67 \pm 4,04$) göre daha fazla olmasına rağmen cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde bu çalışmada ulaşılan bulgulara benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda erkeklerin şiddete uğrama oranlarının kadınlarınkinden daha yüksek olduğu ama bu farkın anlamlı olmadığı belirtilmektedir (Cumaoğlu, 2007; Özdemir, 2012; Özkılıç, 2012).

Cumaoğlu (2007), Türk toplumunda yaşlıya saygının temel bir düstur olduğunu ve bu nedenle yaş faktörünün koruyucu bir faktör olarak kabul edilebileceğini belirtmektedir. Bu çalışmada ise farklı bulgulara ulaşılmıştır. 41 yaş ve üstü öğretmenlerin diğer yaş gruplarına göre daha düşük düzeyde ($25,15 \pm 3,67$) mağduriyet yaşadıkları tespit edilse de öğretmenlerin mağduriyet düzeyleri ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Öğretmenlerin mesleki tecrübe yılları ile şiddete uğramaları arasında ilişki olup olmadığını inceleyen çalışmalara göre, genellikle mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin daha sık şiddete uğradıkları anlaşılmaktadır. Martinez ve diğerleri (2016) öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça şiddet olayları yaşama ihtimalinin düştüğünü, yeni mesleğe

başlamış öğretmenlerin ise öğrenci davranışlarını, sınıf yönetimini kontrol etmede zorluk yaşadıkları ve bu durumların soruna yol açtığı için daha sık şiddete uğradıklarını belirtmektedirler. Benzer şekilde Lokmic ve diğerleri (2013) ise, hizmet süresinin artması ile uğranılan şiddet sıklığının azaldığını, fakat bunun nedeninin öğretmenlerin zaman içinde daha umursamaz hale gelmesi, hassasiyetlerinin azalması ya da daha iyi disiplin sağlar hale gelmesi gibi nedenlerden kaynaklanabildiğini belirtmektedirler. Ertürk (2011) ise öğretmenlerin kıdemlerinin ilk 18 yılında şiddete daha açık olduklarını ifade etmektedir. Buna karşın alan yazından farklı olarak bu araştırmada mesleki tecrübe yılı en fazla olan öğretmenlerin toplam ölçek puanlarının ($25,37 \pm 3,75$) en az olduğu belirlenmişse de bu farkın anlamlı düzeyde olmadığı belirlenmiştir.

Katılımcıların eğitim durumları ile Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği toplam puanı ve fiziksel mağduriyet, sosyal mağduriyet, siber mağduriyet ölçek alt boyutları puanları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Sebeplerinin bilinmemesi ile birlikte bu araştırmada yüksek lisans mezunu öğretmenlerin lisans mezunlarına göre daha fazla mağduriyet yaşadıkları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin eğitim düzeylerinin şiddete uğrama durumuna etkisini inceleyen Ertürk (2011), lisansüstü eğitim düzeyindeki öğretmenlerin diğerlerine göre daha sık şiddete uğradıklarını tespit etmiştir. Hacıcaferoğlu (2013) da çalışmasında lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin lisans düzeyindeki öğretmenlere göre daha sık yıldırma davranışlarına (mobbing) maruz kaldıklarını bulmuştur. Buna göre bu araştırmada ortaya çıkan, yüksek lisans mezunlarının daha fazla mağduriyet yaşamasının alan yazın ile tutarlı olduğu söylenebilir.

Katılımcıların çalıştığı okul kademeleri ile Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği toplam puanı ve sosyal mağduriyet ölçek alt boyutu puanı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre liselerde görev yapan öğretmenlerin ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre daha fazla mağduriyet yaşadıkları belirlenmiştir. Özcebe, Üner ve Çetik (2006), Türkiye’de şiddete eğilimin 15–16 yaşları arasında en yüksek seviyeye olduğunu ve bu yaş grubunun risk faktörü oluşturduğu belirtmektedir. Buna göre ülkemizde 15-16 yaş aralığında olan öğrencilerin liselerde eğitim aldıkları göz önünde bulundurulduğunda, liselerde çalışan öğretmenlerin ortaokulda çalışanlara göre daha fazla şiddet mağduriyeti yaşamalarının alan yazın ile tutarlı olduğu söylenebilir.

Katılımcıların mesleki memnuniyet durumları ile Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği toplam puanı ve ölçek fiziksel mağduriyet, sosyal mağduriyet, sözel mağduriyet, siber mağduriyet, cinsel taciz ve kişisel mülkiyet suçları alt boyutları puanları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre mesleklerinden memnun

olan öğretmenlerin diğerlerine göre daha düşük düzeyde mağduriyet yaşadıkları belirlenmiştir. Fakat öğretmenlerin mağduriyet düzeyleri ve mesleki memnuniyet durumları arasında bir neden sonuç ilişkisi belirlenememiştir.

Katılımcıların yeni nesil öğrencileri ile ilişki durumları ile Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği toplam puanı ve ölçek fiziksel mağduriyet, sosyal mağduriyet, sözel mağduriyet alt boyutları puanları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre yeni nesil öğrenciler ile ilişki durumunu “kötü” ve “çok kötü” olarak değerlendiren öğretmenlerin daha yüksek düzeyde mağduriyet yaşadıkları tespit edilmiştir. Fakat öğretmenlerin yeni nesil öğrencilerle ilişkileri “kötü” olduğundan dolayı mı mağdur oldukları ya da mağduriyete uğradıkları için mi öğrencileri ile ilişkilerinin “kötü” olduğu belirlenememiştir.

Katılımcıların şiddete maruz kalma durumları ile Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği toplam puanı ve ölçek fiziksel mağduriyet, sosyal mağduriyet, sözel mağduriyet, siber mağduriyet, cinsel taciz ve kişisel mülkiyet suçları alt boyutları puanları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırmadan beklendiği gibi şiddete maruz kaldıklarını belirten öğretmenlerin, mağduriyet düzeylerinin diğerlerine göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği’nin amaca hizmet etme derecesinin iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

5.3. Katılımcıların Mağduriyet ve Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki

Bu bölümde, araştırmanın genel amaçları doğrultusunda katılımcılara uygulanan Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği ve Beck Anksiyete Ölçeği uygulamalarından elde edilen puanlar ile yapılan korelasyon analizi sonucunda ulaşılan bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırma bulgularına göre, Beck Anksiyete Ölçeği ile ÇBÖMÖ alt boyut puanları arasında orta düzeyde korelasyon belirlenmiştir. En yüksek düzeyde korelasyon ise fiziksel mağduriyet alt boyutu ile kaygı toplam ve alt boyutları arasında saptanmıştır. Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği ve Beck Anksiyete Ölçeği toplam puanları arasında ise pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiş, öğretmenlerin mağduriyet düzeyleri arttıkça kaygı düzeylerinin de arttığı belirlenmiştir.

Kaygı, başa bir tehlike geleceği duygusu, huzursuzluk, gerilim ve korku ile karakterize edilen, hoş olmayan duygusal bir durumdur ve solunum hızının değişmesi, kalp vuruş hızının artması, benzin sararması, ağız kuruluğu, terleme, kaslarda gerginlik

ve titremeyi içeren karakteristik bir otonom sinir sistemi faaliyeti şeklinde kendini gösterir (Karagüven, 1999, s. 203). Mağduriyet olgusu da bir takım şiddet olayları ve istenmeyen öğrenci davranışlarından kaynaklanmaktadır. Mağduriyet yaşayan bireyde, yaşadığı kötü deneyim sebebiyle başa tehlike geleceği duygusu, gerilim ve fiziksel belirtilerin artması gibi kaygı belirtileri görülebilir. Nitekim ölçeklerin fiziksel mağduriyet ve somatik semptomlar alt boyutları arasında mükemmele yakın bir korelasyon çıkması ($r=0,88$, $p=0,0001$), bu durumun göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu bağlamda düşünüldüğünde bireyde meydana gelen mağduriyet düzeyinin, kaygıyı tetiklediği düşünülebilir. Fakat Büyüköztürk ve diğerleri (2009)'ne göre korelasyonel araştırmalar neden-sonuç ilişkisi olabileceği konusunda araştırmacılara fikir verebilir ama neden-sonuç ilişkisinin kesinleştiği şeklinde yorumlanamaz. Bu araştırmada da korelasyonel araştırma yöntemi kullanıldığı için kaygı ile mağduriyet arasında bir neden-sonuç ilişkisi olabileceği düşünülebilir fakat bu ilişkinin kesin olduğu söylenemez.

Bu araştırmada kaygı ile mağduriyet arasında fiziksel mağduriyet ve somatik semptomlar alt boyutları arasında yüksek düzeyde, diğer alt boyutlar ve toplam ölçekle arasında ise orta düzeyde bir ilişki ortaya çıkmıştır. Alisinanoğlu ve Ulutaş (2000)'a göre kaygı, bazı insanlarda yavaş yavaş gelişip uzun süre devam eden stresten sonra; bazı insanlarda yaşamlarının rotasını kesin bir surette kontrol edemediklerini hissettiklerinde; bazı insanlarda geçmişte yaşamış oldukları stresli olaylarla gelecekte de karşı karşıya gelmekten endişe duyduklarında; bazılarında ise; genetik bir yatkınlıktan ötürü ortaya çıkar. Bu bağlamda ele alındığında kaygının, tek bir nedeni yoktur. Buna göre kaygı üzerinde birden fazla faktörün rol oynamasından dolayı mağduriyet ile arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulunamamış olabilir.

Sonuç olarak mağduriyet ile kaygı arasında ortaya çıkan pozitif yönde ilişki, kaygıyı etkileyen faktörlerden birinin de mağduriyet olgusu olabileceği fikrini vermektedir.

5.4. Odak Grup Görüşmeleri

Öğretmen mağduriyeti ölçeği uygulaması sırasında elde ettiğimiz gözlemlere dayanarak ölçeğin ağırlıklı olarak şiddete maruziyeti sorguladığı izlenimi elde edilmiştir. Ülkemizde hizmet veren öğretmenlerin şiddet ve mağduriyeti nasıl tanımladıklarına dair bir ön bilgi elde edebilmek amacı ile bir nitel araştırma yapılmasının uygun olacağı düşünülerek odak grup görüşmesi tasarlanmıştır. Odak grup

görüşmeleri ile öğretmenlerin, öğretmene şiddet ve istenmeyen öğrenci davranışları ve bu faktörlerden dolayı yaşanan öğretmen mağduriyeti kavramları hakkındaki düşüncelerini ve yaşadıkları ya da tanıklık ettikleri olay ve durumları ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Odak grup görüşmeleri iki farklı toplantı şeklinde gerçekleştirilmiş, öğretmenlere önceden belirlenmiş temalara ilişkin sorular yönlendirilmiş, verilen cevaplar içerik analizi yolu ile incelenmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar, uzman görüşleri de dikkate alınarak hazırlanan alt temalara göre sınıflandırılmıştır. Büyüköztürk (2009)'e göre nitel bir çalışmada detaylı kayıtların alınması, alıntıların ekleme yapılmadan olduğu gibi verilmesi güvenilirliği arttırmaktadır. Bu sebeple araştırmanın güvenilirliğini arttırmak için odak grup görüşmelerinde ortaya çıkan öğretmen görüşleri, doğrudan alıntılar sunularak desteklenmiştir.

Bu bağlamda yöneltilen ilk soru, istenmeyen öğrenci davranışları tanımlaması ile ilgilidir. Verilen cevaplara göre istenmeyen öğrenci davranışları “sınıf kurallarına uymama”, “farklı davranış”, “okul kurallarına uymama”, “diğer öğrencilerin eğitim-öğretim hakkını engelleme”, “sınır tanımama”, “zarar veren davranışlar” ve “dersin akışını bozan davranışlar” alt temaları altında toplanmıştır. Öğretmenlere göre istenmeyen öğrenci davranışları tanımlamaları “sınıf kurallarına uymama” (%26,6) ve “okul kurallarına uymama” (%26,6) alt temalarında yoğunlaşmıştır.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları tanımlamalarının alan yazında yer alan tanımlamalar ile tutarlı olduğu görülmektedir. Yüksel ve Ergün (2005)'e göre okullarda ve sınıflarda eğitim faaliyetlerine engel olan davranışların tümüne istenmeyen öğrenci davranışı denilmektedir. Emer ve diğerleri istenmeyen öğrenci davranışlarını, öğretimi, aynı zamanda da öğrenmeyi engelleyen davranışlar olarak tanımlamıştır (Akt. Öztürk, 2017, s. 152). Okulda, eğitsel çabalan engelleyen her tür davranış, istenmeyen davranış olarak adlandırılır (Başar, 1999, s. 95).

Buna karşın öğretmenlerin yapmış olduğu “farklı davranış” tanımlaması alan yazındaki tanımlamalardan farklıdır. Bu tanımlamaya göre kendisine ya da çevresine her hangi bir zarar vermeksizin, diğerlerinden farklı davranışlar sergileyen öğrencilerin davranışları da istenmeyen davranış olarak nitelendirilmiştir. Öğretmenler, kendisine ve çevresine zarar vermeyen, okul ve sınıf kurallarına aykırı olmayan sadece genel düzene aykırı davranışlar sergileyen öğrencilerin bu davranışları da istenmeyen bir davranış olarak değerlendirmektedirler. Bu tanımlama istenmeyen öğrenci davranışı tanımlamalarına farklı bir bakış açısı geliştirilmiş olması açısından önemlidir.

Odak grup görüşmelerinde öğretmenlere yöneltilen ikinci soru öğretmene şiddet ile ilgilidir. Öğretmene şiddet ile ilgili yöneltilen sorulara verilen cevaplar incelendiğinde, öğretmenlerin karşılaştıkları ya da algıladıkları şiddet türleri “duygusal şiddet”, “sözel şiddet”, “sosyal şiddet”, “fiziksel şiddet” ve “psikolojik şiddet(mobbing)” alt temaları altında toplanmıştır. Öğretmenler yaşadıkları şiddet deneyimleri daha çok “duygusal şiddet” (%35,2) ve “sözel şiddet” (%35,2) alt temasında yoğunlaşmıştır.

Özdere ve Terzi (2018)’ ye göre, öğretmene yönelik okul şiddeti; okul veya çevresinde, okula ilişkin bir nedenden ötürü, saldırganın öğrenci, veli veya herhangi birisinin içinde bulunduğu bir grup olduğu, öğretmene fiziksel, psikolojik, maddi vb. zarar verme amaçlı, fiziksel, sözel, siber, cinsel, eşyaya yönelik gibi farklı şekillerde gerçekleştirilen, şiddet içeren olayların tümüdür. Özdemir (2012) tarafından 902 öğretmenle yapılan çalışmada öğretmenlerin %24’ü duygusal/psikolojik şiddete, %15’i sözel şiddete, %6,3’ü fiziksel şiddete ve %4,6’sı da cinsel şiddete uğradıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler daha çok duygusal/psikolojik şiddete ve sözel şiddete maruz kalmıştır. Özdere ve Terzi (2018)’ye göre öğretmenlerin yaşadıklarını ifade ettikleri 236 şiddet olayının %68,2’si sözel, % 15,7’si eşyaya yönelik, %9’u fiziksel ve %7,2’si diğer tür (cinsel ve siber) şiddet olarak gerçekleştiği belirlenmiştir. Buna göre bu çalışmada öğretmenlerin karşılaştıkları şiddet türlerinin alan yazında yer alan çalışmaların sonuçları ile tutarlı olduğu söylenebilir.

Odak grup görüşmelerinde öğretmenlere yöneltilen son soru ise öğretmen mağduriyeti ile ilgilidir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenler birçok konuda mağdur olduklarını ifade etmişlerdir. Verilen cevaplara göre öğretmenlerin algıladıkları mağduriyet türleri; “mesleki itibar kaybı mağduriyeti”, “özlük hakkı mağduriyeti”, “yönetim mağduriyeti”, “meslektaşlarından kaynaklanan mağduriyet”, “sosyal mağduriyet”, “mesleki eğitimlerin yetersizliği”, “siber mağduriyet”, “iftiraya uğrama korkusu”, “değerler eğitimi eksikliği”, “mesleki baskı” ve “yönetmeliklerden kaynaklanan mağduriyet” olarak belirlenmiştir. Öğretmenler en fazla “mesleki itibar kaybı mağduriyeti” (%24) algılamaktadırlar.

Teknoloji ve sosyal medya kullanımının artmasıyla birlikte siber mağduriyet olayları da artış göstermektedir. Siber mağduriyet, mesajlaşma veya sosyal medya platformlarında, dijital yollarla (cep telefonları, bilgisayarlar, tabletler vb.) meydana gelen bir saldırganlık biçimi olarak kabul edilmiştir (Gardella ve diğerleri, 2017, s. 282; Kowalski ve diğerleri, 2014, s. 1). Siber taciz boyutu öğretmen mağduriyetine yönelik çalışmalara dâhil edilmektedir (McMahon ve diğerleri, 2014, s. 754). Her ne kadar fikir birliği olmasa da, sözel, fiziksel ve sosyal mağduriyet, okullarda öğretmenlerin yaşadığı

mağduriyet boyutlarındandır (Marsh ve diğerleri, 2011, s. 702; Mynard ve Joseph, 2000, s. 170; Reddy ve diğerleri, 2018, s. 9; Yang ve diğerleri, 2018, s. 1). Gardella ve diğerleri (2017) ve Kowalski ve diğerleri (2014)'nin yaptıkları çalışmalara göre öğretmenlerin karşılaştıkları siber mağduriyet, mesajlaşma veya sosyal medya platformlarında, dijital yollarla (cep telefonları, bilgisayarlar, tabletler vb.) meydana gelen bir saldırganlık biçimi olarak kabul edilmiştir. Buna göre odak grup görüşmesinde ortaya çıkan mağduriyet türlerinin alan yazın ile genel olarak tutarlı olduğu görülmektedir. Buna karşın araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde literatürden farklı olarak öğretmenler, cinsel taciz ve kişisel mülkiyet suçlarından kaynaklanan mağduriyet yaşadıklarına dair hiçbir görüş beyan etmemişlerdir.

Ayrıca bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin, ölçeğin alt boyutlarında belirtilen mağduriyet alanlarının dışında farklı mağduriyet olgularını da yaşadıkları ya da mağduriyet kavramını literatürde olduğundan daha farklı ve geniş bir perspektifle algıladıkları söylenebilir. Dinler (2006)' ya göre mağduriyet kavramı ortaya çıkış şekli, yoğunluğu, karşılaşılan zararın kapsamı, kişisel ya da toplumsal oluşu açısından çok yönlü ve oldukça geniş kapsamlı bir durumdur. Yine Ülbeği ve diğerleri (2014)'ne göre mağduriyet algısı büyük ölçüde öznel bir olgudur ve kişinin kendisini mağdur olarak algılaması esastır. Söz konusu algı diğer kişiler tarafından bilinmeyen, gözlemlenemeyen, kişinin karşı karşıya kaldığı, yüzleştiği ve zarar gördüğü bir olaya dayanmaktadır (Ülbeği ve diğerleri, 2014, s. 102). Bu bağlamda değerlendirildiğinde öğretmenlerin mağduriyet algılarının farklılaşmasının literatürde tanımlanmış bir durum olduğu söylenebilir.

Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin sadece alan yazında belirtilen şiddet vs. gibi temaların yanı sıra, çok farklı alanlarda da mağduriyet hissettikleri söylenebilir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin ortak kanısına göre, öğretmenler, yaşadıkları mağduriyetleri işlerini kaybetme kaygısı gibi çeşitli kaygılar nedeniyle gizlemeyi tercih etmektedirler.

29 Kasım 1985 tarihli Genel Kurul Kararı ile kabul edilen Birleşmiş Milletler Deklarasyonuna göre mağdur, ceza yasalarını akamete uğratan eylemlerden dolayı fiziksel, ruhsal veya duygusal olarak şiddete uğrayan, maddi kayba maruz kalan veya temel hakları önemli derecede zarar gören birey veya topluluklardır. Bu durumda öğretmenlerin karşılaştıkları şiddet unsurları da mağduriyet olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda bu araştırmanın, odak grup görüşmelerinden elde edilen “istenmeyen öğrenci davranışları” ve “öğretmene şiddet” ve bu faktörlerin etkisi ile ortaya çıkan

“öğretmen mağduriyeti” temalarının alt temalarında belirtilen kavramlar ile Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği alt boyutlarının tutarlı olduğu söylenebilir.



BÖLÜM VI

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde ölçek uyarlama, katılımcıların tanımlayıcı bilgileri ve odak grup görüşmeleri çalışmalarına ilişkin ulaşılan sonuçlar ve öneriler sunulmuştur.

6.1. Sonuç

6.1.1. Ölçek Uyarlama Çalışmaları

Bu bölümde Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği'nin Türkçe uyarlama çalışmalarının sonuçları sunulmuştur.

1. Dil uzmanların dil geçerlik formu üzerinden yaptıkları değerlendirmenin sonucunda ölçeğin bütün maddelerinin çevirisine dört ve üzerinde puan verdikleri belirlenmiş, bu sonuçlara göre ölçeğin dil eşdeğerliği yeterli bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin Türkçe ve özgün formları uygulamalarından elde edilen verilere göre, alt boyut puanlarının ortalamaları arasındaki korelasyon katsayılarının $r=0,82$ (fiziksel mağduriyet) ile $r=0,88$ (siber mağduriyet) arasında değiştiği, toplam ölçek formlarının ortalamaları arasındaki korelasyon katsayıları ise $r=0,86$ ($p<0,01$) olarak belirlenmiştir. Uygulamalar arasında ortaya çıkan yüksek düzeyde ilişkiye göre ölçeğin dil eşdeğerliğinin sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.
2. Yapı geçerliği çalışmaları kapsamında yapılan AFA sonucunda toplam varyansın %71,2'sini açıklayan altı faktörlü bir yapı elde edilmiş, madde faktör yük değerlerinin ise 0,426-0,835 arasında değişen değerler aldığı belirlenmiştir. Buna göre ölçeğin altı faktörlü yapısının öğretmenlerin mağduriyet düzeyini iyi ölçtüğü, madde faktör yük değerlerinin ise yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İkinci düzey DFA sonucunda ulaşılan uyum indeksi değerlerinin ($\chi^2/sd=1,5$, RMSEA=0,074, RMR=0,083, GFI=0,86, AGFI=0,92, NFI=0,92, NNFI=0,97, IFI=0,97, CFI=0,97, RFI=0,91) iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Buna göre Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği'nin özgün formunda sunulan 24 madde 6 faktörden oluşan yapısının ortaokul ve lise öğretmenlerinden oluşan örnekleme iyi uyum gösterdiği, yapı geçerliğinin sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

3. Cronbach Alfa katsayısı (iç tutarlılık) analizi ve madde analizleri kapsamında yapılan çalışmalardan elde edilen verilere göre ölçeğin iç tutarlılık katsayılarının alt boyutlar için 0,758 ile 0,899 arasında değişen değerler aldığı, ölçeğin tamamından elde edilen iç tutarlılık katsayısının ise 0,934 olduğu belirlenmiştir. Buna göre ölçeğin Türkçe formunun yeterli düzeyde iç tutarlılığa ve güvenilirliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Madde analizleri çalışması sonucunda ölçekte yer alan maddelerin madde toplam korelasyon değerlerinin $r=0,48$ ile $r=0,71$ arasında değişen değerler aldığı belirlenmiştir. Buna göre maddelerin toplam korelasyon değerlerinin 0,30'dan yüksek olması maddelerin ayırt ediciliğinin iyi olduğu ve tüm maddelerin ait oldukları faktörle güçlü bir ilişki içinde olduğunu göstermektedir.
4. Ölçüt geçerliği çalışmasında Duygusal Şiddete Maruz Kalma Ölçeği ile Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet ölçekleri alt boyutları arasındaki korelasyon katsayılarının $r=0,32$ ($p<0,01$) ile $r=0,58$ ($p<0,01$) arasında değiştiği, ölçek toplamaları arasındaki korelasyon katsayısının ise $r=0,64$ ($p<0,01$) olduğu tespit edilmiştir. Buna göre ölçekler arasında orta düzeyde bir ilişkinin olduğu, ölçüt geçerliğinin sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.
5. Test-tekrar test güvenilirliğine ilişkin yapılan çalışmada 15 gün arayla uygulanan ölçeklerden elde edilen puanların ortalamaları arasındaki korelasyon katsayılarının alt boyutlara göre $r=0,83$ ($p<0,01$) ile $r=0,98$ ($p<0,01$) arasında değişen değerler aldığı, toplam ölçek korelasyon katsayısının ise $r=0,93$ ($p<0,01$) olduğu belirlenmiştir. Buna göre test-tekrar test uygulamaları arasında ortaya çıkan yüksek düzeyde ilişki, ölçeğin zamana bağlı olarak kararlı ölçümler verdiği, test-tekrar test güvenilirliğinin sağlandığı sonucunu ortaya çıkarmıştır.
6. İki yarı güvenilirliğine ilişkin yapılan çalışmada ölçek iki eşit parçaya bölünmüş, iki yarı arasındaki ilişki incelenmiştir. Ölçek yarıları arasındaki korelasyon katsayılarının alt boyutlara göre $r=0,70$ ($p<0,01$) ile $r=0,89$ ($p<0,01$) arasında değişen değerler aldığı, ölçek yarılarının toplamaları arasındaki korelasyon katsayısının ise $r=0,83$ ($p<0,01$) olduğu belirlenmiştir. Ölçek yarıları arasında ortaya çıkan yüksek düzeyde ilişki, testin her iki yarısının da aynı nitelikler evrenini temsil ettiği ve iki yarı güvenilirliğinin sağlandığı sonucunu ortaya çıkarmıştır.

6.1.2. Katılımcıların Tanımlayıcı Bilgilerine Göre Mağduriyet Düzeyleri

Bu bölümde katılımcılarına uygulanan kişisel bilgi formundan elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar sunulmuştur.

1. Araştırma bulgularına göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin %72'sinin mesleklerinden memnun olduğu, yeni nesil öğrencilerle olan ilişkisini çoğunlukla “orta” (%43,5) olarak değerlendirdikleri, %36,6'sının şiddete maruz kaldıkları, şiddete maruz kalanların %5,8 öğrenci/öğrenciler tarafından, %13,2'sinin veli/veliler tarafından, %17,4'ünün ise diğer kimseler tarafından şiddete maruz kaldıkları belirlenmiştir.
2. Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının ortalamaları ile katılımcıların cinsiyet, yaş ve mesleki tecrübe yılları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.
3. Katılımcıların eğitim durumları ile Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği toplamı ($p<0,05$) ve fiziksel mağduriyet ($p<0,01$), sosyal mağduriyet ($p<0,01$), siber mağduriyet ($p<0,05$) alt boyutları puan ortalamaları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.
4. Katılımcıların çalıştığı okul kademesi ile Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği toplam puanı ($p<0,05$) ve sosyal mağduriyet ($p<0,05$) ölçek alt boyutu puanı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.
5. Katılımcıların mesleki memnuniyet durumu ile Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği toplam puanı ($p<0,001$) ve fiziksel mağduriyet ($p<0,01$), sosyal mağduriyet ($p<0,001$), sözel mağduriyet ($p<0,01$), siber mağduriyet ($p<0,01$), cinsel taciz ($p<0,05$) ve kişisel mülkiyet suçları ($p<0,01$) alt boyutları puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.
6. Katılımcıların yeni nesil öğrenciler ile ilişki durumları ile Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği toplam puanı ($p<0,01$) ve fiziksel ($p<0,05$), sosyal ($p<0,01$), sözel ($p<0,01$) mağduriyet alt boyutları puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.
7. Katılımcıların şiddete maruz kalma durumları ile Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği toplam puanı ($p<0,001$) ve fiziksel mağduriyet ($p<0,001$), sosyal mağduriyet ($p<0,001$), sözel mağduriyet ($p<0,001$), siber mağduriyet ($p<0,001$), cinsel taciz ($p<0,001$) ve kişisel mülkiyet suçları ($p<0,001$) alt boyutları puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

6.1.3. Katılımcıların Mağduriyet ve Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki

Bu bölümde araştırmanın genel amaçlarına yönelik korelasyonel yöntemle belirlenen katılımcıların mağduriyet ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik ulaşılan sonuçlar sunulmuştur.

1. Beck Anksiyete Ölçeği subjektif kaygı alt boyut puanları ile fiziksel mağduriyet arasında $r=0,64$ ($p=0,0001$), sosyal mağduriyet arasında $r=0,37$ ($p=0,005$), toplam ölçek puanı arasında ise $r=0,32$ ($p=0,019$) düzeyinde; somatik semptomlar alt boyut puanları ile fiziksel mağduriyet arasında $r=0,88$ ($p=0,0001$), sosyal mağduriyet arasında $r=0,31$ ($p=0,022$), toplam ölçek puanı arasında ise $r=0,31$ ($p=0,040$) düzeyinde; Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği ve Beck Anksiyete Ölçeği toplam puanları arasında ise $r=0,31$ ($p=0,021$) düzeyinde korelasyon katsayılarının elde edilmiştir. Buna göre ölçekler arasında orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiş, öğretmenlerin mağduriyet düzeyleri arttıkça kaygı düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.
2. Bu çalışmada kaygı ile mağduriyet arasında bir neden-sonuç ilişkisi olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.4. Odak grup görüşmeleri

1. Araştırmanın alt amaçlarına yönelik olarak incelenen öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları tanımlamaları; “sınıf kurallarına uymama”, “farklı davranış”, “okul kurallarına uymama”, “diğer öğrencilerin eğitim-öğretim hakkını engelleme”, “sınır tanımama”, “zarar veren davranışlar” ve “dersin akışını bozan davranışlar” olarak belirlenmiştir. Öğretmenler, istenmeyen öğrenci davranışlarını daha çok “sınıf kurallarına uymama” (%26,6) ve “okul kurallarına uymama” (%26,6) olarak tanımlamışlardır.
2. Odak grup görüşmelerinde öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları hakkında yaptığı “farklı davranış” tanımlaması literatürde yer almamaktadır. Bu tanım, öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları tanımlamasına literatürde olduğundan daha farklı bir bakış açısı geliştirmiş olması açısından önemlidir. Buna göre, istenmeyen öğrenci davranış kavramının farklı bir bakış açısıyla yeniden tanımlanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

3. Araştırmanın alt amaçlarına yönelik olarak incelenen öğretmenlerin algıladıkları şiddet türleri; “duygusal şiddet”, “sözel şiddet”, “sosyal şiddet” ve “fiziksel şiddet” “psikolojik şiddet (mobbing)” olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin en fazla “duygusal şiddet” (%35,2) ve “sözel şiddet” (%35,2) yaşadıkları belirlenmiştir.
4. Araştırmanın genel amacına yönelik olarak incelenen öğretmenlerin mağduriyet algıları “özlük hakları mağduriyeti”, “mesleki itibar kaybı mağduriyeti”, “yönetim mağduriyeti”, “sosyal mağduriyet”, “meslektaşlarından kaynaklanan mağduriyet” “mesleki eğitimlerin yetersizliğinden kaynaklanan mağduriyet”, “siber mağduriyet”, iftiraya uğrama korkusu” “değerler eğitimi eksikliği”, “mesleki baskı mağduriyeti” ve “yönetmeliklerden kaynaklanan mağduriyet” olarak belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin en fazla “mesleki itibar kaybı mağduriyeti” (%24) algıladıkları belirlenmiştir.
5. Odak grup görüşmelerinde ortaya çıkan öğretmenlerin mağduriyet algıları ile Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği alt boyutlarının benzerlik gösterdiği, istenmeyen öğrenci davranışları ve öğretmene şiddet olgusuna dayalı öğretmen mağduriyet düzeyini ölçmede Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği’nin yeterli alt boyutlara sahip olduğu belirlenmiştir. Fakat öğretmenlerin bu mağduriyet türlerinin dışında da bir takım mağduriyetler algıladıkları, öğretmenlerin yaşadıkları mağduriyetleri bütün boyutlarıyla ölçen bir ölçeğin geliştirilmesinin önemli bir ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
6. Bu araştırmada, öğretmenlerin yaşadıkları mağduriyetleri büyük oranda gizledikleri ve ilgili mercilere başvurmadıkları belirlenmiştir. Bu durum mağduriyet olaylarının istatistiksel verilere dökülmesine engel olmaktadır. Buna göre Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği’nin, öğretmenlerin mağduriyet düzeylerinin belirlenmesine ve yaşanan mağduriyet olaylarının istatistiksel verilere dökülmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

6.2. Öneriler

Bu çalışmada Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği’ nin Türkçe uyarlama çalışmaları yapılmış ve öğretmenlerin mağduriyet algıları incelenmiştir. Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara ilişkin politika geliştiricilere ve ilerde yapılacak çalışmalara yönelik araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

6.2.1. Politika Geliştiricilere Öneriler

Bu bölümde araştırmanın amaçlarına ve alt amaçlarına yönelik olarak elde edilen sonuçlara ilişkin politika geliştiricilere öneriler sunulmuştur.

1. Öğretmen mağduriyeti, öğretmene şiddet ve istenmeyen öğrenci davranışları ile başa çıkma konusunda mesleki eğitim seminerleri düzenlenmesi önerilmektedir.
2. Mağduriyete uğrayan öğretmenlere yönelik psikolojik destek verilmesi, mesleki motivasyonlarını artırıcı teşvik programlarının uygulanması önerilmektedir.
3. Özellikle şiddetten dolayı mağduriyet yaşayan öğretmenlerin kaygı düzeylerini kontrol altında tutabilmeleri, kaygıyı iyi yönetebilmeleri, olumsuz duygularla baş edebilmeleri konusunda yardım alabilmeleri için grup terapi programlarının düzenlenmesi önerilmektedir.
4. Öğretmenlik meslek itibarını arttırmaya, öğretmene şiddeti azaltmaya yönelik eğitimin tüm paydaşlarına (öğrenci, veli, personel vb.) farkındalık yaratıcı seminer programları düzenlenmesi, kamu spotları hazırlanması, sosyal medya kampanyalarının organize edilmesi önerilmektedir.
5. Okullarda değerler eğitimine yönelik çalışmaların artırılması, değerler eğitiminin etkin bir şekilde yürütülmesi konusunda gerekli adımların atılması önerilmektedir.
6. Öğretmenlere yönelik sınıf yönetimi ve liderlik konularında yapılan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin artırılması önerilmektedir.

6.2.2. Araştırmacılara Öneriler

Bu bölümde araştırmanın amaçlarına ve alt amaçlarına yönelik olarak elde edilen sonuçlara ilişkin ilerde yapılacak araştırmalar için araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

1. Bu araştırmada öğretmenlerin, istenmeyen öğrenci davranışları ve şiddetten kaynaklanan mağduriyet düzeylerini ölçmede Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği'nin yeterli alt boyutlara sahip, geçerliği ve güvenilirliği olan bir ölçme aracı olduğu, fakat öğretmenlerin bu mağduriyet türlerinin dışında da bir takım mağduriyetler algıladıkları belirlenmiştir. Buna göre öğretmen mağduriyetini bütün boyutları ile ölçen bir ölçme aracının geliştirilmesinin, öğretmenlerin mağduriyet algılarının tespit edilmesine yarar sağlayacağı düşünülmektedir.
2. Öğretmenlerde kaygı konusunda yapılacak araştırmalarda, öğretmenlerde kaygıyı tetikleyen sebepler arasında öğretmen mağduriyeti olgusunun da incelenmesi önerilmektedir.

3. Sonraki çalışmalarda mağduriyet ile kaygı arasında bir neden-sonuç ilişkisinin kesinliğini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılması önerilmektedir.
4. Bu araştırmada öğretmenlerin mağduriyet ve kaygı düzeyleri arasında orta düzeyde bir korelasyon saptanmıştır. Buna göre öğretmenlerde mağduriyet yaşantılarının kaygı gibi bazı psikolojik duygulanımlara yol açtığı söylenebilir. Sonraki çalışmalarda bu duygulanımları belirlemeye yönelik geniş kapsamlı çalışmalar yapılması önerilmektedir.
5. Öğretmenlerde iş doyumunun mağduriyet düzeyleri ile ilişkisini inceleyen çalışmalar yapılması önerilmektedir.
6. Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik analizlerinin farklı örneklemeler üzerinde yapılacak uygulamalarla test edilmesi önerilmektedir.
7. Çalışmada Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği'nin ölçüt geçerliği Duygusal Şiddete Maruz Kalma Ölçeği ile araştırılmıştır. İleride yapılacak çalışmalarda Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği'nin ayırt edici geçerliklerinin başka ölçeklerle de incelenmesi önerilmektedir.
8. Bu araştırmada öğretmenlerin bazı tanımlayıcı özellikleri ile mağduriyet düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiş olmasına rağmen neden-sonuç ilişkileri ve ortaya çıkan ilişkilerin sebepleri tespit edilememiştir. Öğretmenlerin mağduriyet düzeyleri ile tanımlayıcı özellikleri arasındaki neden-sonuç ilişkisini ve altta yatan faktörleri belirlemeye yönelik nitel araştırmaların yapılması önerilmektedir.
9. İlerde yapılacak çalışmalarda farklı okul türlerinde çalışan öğretmenlerden oluşan örneklemelerde öğretmen mağduriyeti konulu nicel ve nitel araştırmalar yapılabilir.
10. Şehir merkezinden uzak ya da sosyoekonomik seviyesi düşük öğrencilerin bulunduğu okullarda çalışan öğretmenlere yönelik nitel araştırmaların yapılması önerilmektedir.
11. İlerde yapılacak araştırmalarda istenmeyen öğrenci davranışı kavramının farklı bir bakış açısıyla yeniden tanımlanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.
12. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin sadece alan yazında belirtilen şiddet gibi temaların yanı sıra, çok farklı alanlarda da mağduriyet hissettikleri söylenebilir. Bu mağduriyet alanlarını da içerecek yeni ölçüm araçları geliştirilmesi önerilir.
13. Öğretmenlerin yaşadıkları mağduriyetleri çeşitli kaygılar nedeniyle gizleme eğilimleri gözönünde bulundurularak, buna uygun araştırma yöntemlerinin tercih edilmesi önerilir.

7. KAYNAKÇA

- Ağlamaz, T. (2006). Lise öğrencilerinin saldırganlık puanlarının kendini açma davranışı, okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba öğrenim düzeyi ve ailenin aylık gelir düzeyi açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. On dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Akgün, A., Gönen S. ve Aydın, M. (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6134/82271> Erişim tarihi: 02.08.2019
- Alisinanoğlu, F. ve Ulutaş D. (2000). Çocuklarda kaygı ve bunu etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 145, 15-19.
- American Psychology Association. (2016). A silent national crisis: Violence against teachers. Retrieved June 13, 2019, from <https://www.apa.org/education/k12/teacher-victimization>
- Ateş, C., Öztuna, D. Genç, Y., (2009) Sağlık araştırmalarında sınıf içi korelasyon katsayısının kullanımı, *Türkiye Klinikleri J Biostat*, 1(2), 59-64.
- Atmaca, T., ve Öntaş, T. (2014). Velilerin öğretmenlere uyguladığı şiddete yönelik nitel bir araştırma. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 2(1), 47-62.
- Ayas, T., ve Pişkin, M. (2011). Lise öğrencileri arasındaki zorbalık olaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü bakımından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 550-568.
- Aynacı, B. (2018). Aile danışmanlığı merkezine başvuran kişilerin kaygı düzeyleri ile dindarlık durumlarının ilişkisi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul.
- Bahar, H. İ. (2007). İstanbul'daki kapkaç sorununun temel nedenlerinin belirlenmesi ve kapsamlı çözüm önerilerinin tespiti. TÜBİTAK Proje Raporu. Proje No: 106K080. https://www.academia.edu/38395052/Mugging_in_Istanbul_Fundamental_Problems_and_Solutions.pdf Erişim tarihi: 02.06.2019

- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Başbakanlık Araştırma Kurumu, (1998). Aile içinde ve toplumsal alanda şiddet. *Bilim Serisi*, 113, 45-48.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1).
- Bayraktar E ve Özmeşdan Z. (2015). *A'dan Z'ye panik bozukluğu*. (1.baskı). İstanbul: Pupa Yayınları.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Amos uygulamaları*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Beck, A. T. (2008). *Bilişsel terapi ve duygusal bozukluklar*. İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Beck AT., Emery G., Özakka G. ve Tahir Ö.,(2006). *Anksiyete bozuklukları ve fobiler*. İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Beck, A.T., Epstein, N., Brown, G. ve Steer, R.A. (1988). An inventory for measuring clinical anxiety: Psychometric properties. *Journal of Consulting ve Clinical Psychology*, 56, 893-897.
- Berg, J. K., ve Cornell, D. (2016). Authoritative school climate, aggression toward teachers, and teacher distress in middle school. *School Psychology Quarterly*, 31, 122–139. Retrieved June 25, 2019, from <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000132>
- Birleşmiş Milletler'in (BM) 29 Kasım 1985 tarihli 40/34 sayılı "Suçtan ve yetki istismarından mağdur olanlara adalet sağlanmasına dair temel prensipler deklarasyonu" md. 1. Adalet Bakanlığı, İç Denetim Birim Başkanlığı, Ceza Adalet Sisteminde Mağdur Hakları, Haz. İsmail Tamer ve Erdiñ Yılmaz, 10 Temmuz 2013 Tarihli Rapor, Rapor No: 2013/3, <http://www.magdur.adalet.gov.tr/images/ic-denetim-raporu.pdf> Erişim tarihi: 05.08.2019
- Bowling, A. (2002). Research methods in health: investigating health and health services. *Philadelphia, PA: McGraw-HillHouse*. Retrieved June 20, 2019, from http://www.dphu.org/uploads/attachements/books/books_2615_0.pdf

- Böke, K. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Alfa Yayınları.
- Browne, M. W., ve Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. *Sage focus editions*, 154, 136-136.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (1997). Araştırmaya yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12(12), 453-464.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Atıf İndeksi, 1-341.
- Çokluk, O., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, S. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cumaoğlu, N. (2007). The exposure of primary school teachers to bullying: An analysis of various variables. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 35 (6), 789-802.
- Çevik, A. (2013). Mağduriyet psikolojisi ve toplumsal yansımaları. *21. Yüzyılda Sosyal Bilimler*, (2) 65-84.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K., ve Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(1), 95-107.
- Daniels, J. A., Bradley, M. C. ve Hays, M. (2007). The impact of school violence on school personnel. *Implications For Psychologist. Professional Psychology: Research and Practice*, 38 (6), 652-659.
- De Wet, C. (2010). Victims of educator-targeted bullying: A qualitative study. *South African Journal of Education*, 30, 189-201. Retrieved June 20, 2019, from <http://dx.doi.org/10.15700/saje.v30n2a341>

- De Wet, N. C., ve Jacobs, L. (2006). Educator-targeted bullying: fact or fallacy?. *Acta Criminological*, 19, Retrieved June 17, 2019, from <https://www.ingentaconnect.com/content/sabinet/crim/2006/00000019/00000002/art00005#Refs>
- Demir, M.K.(2011). Öğretmen adaylarının karşılaşmak istemedikleri davranışların analizi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. 31, 68-84.
- Deniz, Z., (2007). Psikolojik ölçme aracı uyarlama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 1-16.
- Dinler, V., (2006). *Mağdur kavramına çok yönlü yaklaşım; Suç mağdurları*, Adalet Yayınevi, Ankara.
- Doğan, T., ve Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 157-168.
- Dowbiggin IR. (2009). High anxieties: The social construction of anxiety disorders. *Canadian Journal of Psychiatry* 2009; 54(7), 429-36.
- Dönmez, B. (2001). Okul güvenliği sorunu ve okul yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(25), 63-74.
- Dursun, E., (2019). Lise öğrencilerinde genel kaygı ve sosyal kaygının sözel akıcılığı yordayıcı etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Dussich, J. P. (2006). Victimology: past, present and future. *Resource Material Series*, 70, 116-129.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Erkuş, A., ve Selvi, H. (2019). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme III: Ölçek uyarlama ve "norm" geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Ertürk, A. (2011). Öğretmen ve okul yöneticilerinin okul ortamında maruz kaldıkları zorbalık davranışları (mobbing in primary school). Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Eskici, M. ve Tinkir, N. S. (2019). Exposure to emotional violence: relationship between university students according to their demographic characteristics. *Pedagogical Research*, 4(1),1-11. Retrieved July 28, 2019, from <https://doi.org/10.29333/pr/5731>
- Espelage, D., Anderman, E.M., Brown, V. E., Jones, A., Lane, K. L., McMahon, S. S., Reddy, L. A., Reynolds, C, R. (2013). Understanding and preventing violence directed against teachers. *American Psychologist*, 68 (2), 75-87. Retrieved September 18, 2019, from <https://www.apa.org/pubs/journals/releases/amp-68-2-75.pdf>
- Fattah, E. A. (2000). Victimology today: Recent theoretical and applied developments. *Resource material series*, 56, 60-70.
- Fırat, M., Yurdakul, I. K., ve Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 64-85.
- Field, A. (2009). *Discovering statistic using spss for windows*. London: SAGE Publications.
- Furlong, M. ve Gale, M. (2000). The school in school violence: definitions and facts. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8 (2), 71-81. Retrieved August 28, 2019, from <https://doi.org/10.1177%2F106342660000800203>
- Gardella, J. H., Fisher, B. W., ve Teurbe-Tolon, A. R. (2017). A systematic review and meta-analysis of cyber-victimization and educational outcomes for adolescents. *Review of Educational Research*, 87, 283–308. Retrieved August 25, 2019, from <http://dx.doi.org/10.3102/0034654316689136>
- Geçtan, E. (2003). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Hür Yayınları.

- Geisinger, K. (1994). Cross-cultural normative assessment: translation and adaptation issues influencing the normative interpretation of assessment instruments. *Psychological Assessment*, 6(4), 304-312. Retrieved September 15, 2019, from <https://psycnet.apa.org/record/1995-15744-001>
- Gregory, A., Cornell, D., ve Fan, X. (2012). Teacher safety and authoritative school climate in high schools. *American Journal of Education*, 118(4), 401-425.
- Gruber, J., ve Fineran, S. (2016). Sexual harassment, bullying, and school outcomes for high school girls and boys. *Violence Against Women*, 22, 112–133. Retrieved September 21, 2019, from <http://dx.doi.org/10.1177/1077801215599079>
- Guba, E. G., ve Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *ECTJ*, 30(4), 233-252.
- Hacıcaferoğlu, S. (2013). Ortaöğretimde çalışan branş öğretmenlerinin yıldırma (mobbing) davranışlarına uğrama düzeyleri ile demografik özellikler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(3), 111-127.
- Hambleton, R.K. ve Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*, 1(1), 1-30.
- Ingersoll, R. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: an organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38, 499–534. Retrieved September 25, 2019, from <http://dx.doi.org/10.3102/00028312038003499>
- International Test Commission. (2017). The itc guidelines for translating and adapting tests (second edition). Retrieved July 12, 2019, from https://www.intestcom.org/files/guideline_test_adaptation_2ed.pdf
- Işık, E. (1996). *Nevrozlar*. Ankara: Kent Matbaası.
- Jahıç, G. ve Akdaş, A.,(2005). Uluslararası suç mağdurları araştırması: istanbul hane halkında suç mağduriyeti, TÜBİTAK Proje Raporu 2005, 2007. Proje No: SBB 104K100.

- James, D.J., Lawlor, M., Courtney, P., Flynn, A., Henry, B., ve Murphy, N. (2008). Bullying behaviour in secondary schools: what roles do teacher play? *Child Abuse Review*, 17, 160-173. Retrieved July 03, 2019, from <https://doi.org/10.1002/car.1025>
- Johnson, B. R. ve Barton-Bellessa, S. M. (2014). Consequences of school violence: Personal coping and protection measures by school personnel in their personal lives. *Deviant Behavior*, 35 (7), 513-533.
- Jöreskog, K. G., ve Sörbom, D. (1996). *LISREL 8: User's reference guide*. Scientific Software International.
- Karagüven, M. H. Ü. (1999). Açık kaygı ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği ile ilgili bir çalışma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(11), 203-218.
- Karakoç, F. Y., ve Dönmez, L. (2014). Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 13(40), 39-49.
- Kauppi, T., ve Pörhölä, M. (2012). School teachers bullied by their students: teachers' attributions and how they share their experiences. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1059–1068. Retrieved September 07, 2019, from <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.009>
- Kızmaz, Z. (2006) Okullardaki şiddet davranışının kaynakları üzerine kuramsal bir yaklaşım. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30 (1), 47-70.
- Kondrasuk, J. N., Greene, T. G., Waggoner, J., Jacqueline, E., Edwards, K. ve Nayak-Rhodes, A. (2005). Violence affecting school employees. *Education Faculty Publications and Presentations*, 638-647. Retrieved July 11, 2019, from https://pilotsscholars.up.edu/edu_facpubs/2
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., ve Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140, 1073–1137. Retrieved July 21, 2019, from <http://dx.doi.org/10.1037/a0035618>

- Lokmic, M., Opic, S. ve Bilic, V. (2013). Violence against teachers-rule or exception. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 1(2), 1-6.
- Marsh, H. W., Nagengast, B., Morin, A. J. S., Parada, R. H., Craven, R. G., ve Hamilton, L. R. (2011). Construct validity of the multidimensional structure of bullying and victimization: an application of exploratory structural equation modeling. *Journal of Educational Psychology*, 103, 701–732. Retrieved June 14, 2019, from <http://dx.doi.org/10.1037/a0024122>
- Martinez, A., McMahon, S. D., Espelage, D., Anderman, E. M., Reddy, L. A., ve Sanchez, B. (2016). Teachers' experiences with multiple victimization: identifying demographic, cognitive and contextual correlates. *Journal of School Violence*, 15(4), 387-405.
- McMahon, S. D., Martinez, A., Espelage, D., Rose, C., Reddy, L. A., Lane, K., Brown, V. (2014). Violence directed against teachers: Results from a national survey. *Psychology in the Schools*, 51, 753–766. Retrieved June 24, 2019, from <http://dx.doi.org/10.1002/pits.21777>
- Meydan, H.C. ve Şeşen, H.(2011). *Yapısal eşitlik modellemesi amos uygulaması*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mooij, T. (2011). Secondary school teachers' personal and school characteristics, experience of violence and perceived violence motives. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17, 227–253. Retrieved August 24, 2019, from <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2011.539803>
- Moon, B., Morash, M., Jang, J. O., ve Jeong, S. (2015). Violence against teachers in south korea: Negative consequences and factors leading to emotional distress. *Violence and Victims*, 30, 279–292. Retrieved September 13, 2019, from <http://dx.doi.org/10.1891/0886-6708.VV-D-13-00184>

- Mynard, H., ve Joseph, S. (2000). Development of the multidimensional peer-victimization scale. *Aggressive Behavior*, 26, 169–178. Retrieved September 13, 2019, from [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(2000\)26:2%3C169::AID-AB3%3E3.0.CO;2-A](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:2%3C169::AID-AB3%3E3.0.CO;2-A)
- Öğülmüş, S. (2006). Okullarda şiddet ve alınabilecek önlemler. *Eğitime Bakış*, 2(7), 16-24.
- Öner, N. ve A. Le Compte (1985), *Durumluluk-sürekli kaygı envanteri el kitabı*, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Öner, N. (1996) *Türkiye’de kullanılan psikolojik testler*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Matbaası.
- Öz F. (2004). *Sağlık Alanında Temel Kavramlar*. Ankara: İmaj yayınları
- Özcebe H, Üner S, Çetik H.(2006). *Şiddet ve okul: Okul ve çevresinde çocuğa yönelik şiddet ve alınabilecek tedbirler*. Uluslararası Katılımlı Sempozyum Bildiri Özetleri. İstanbul: Duman Ofset. s. 27.
- Özcebe, H. (2002). Birinci basamakta adolesan sorunlarına yaklaşım. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 11(10), 374-377.
- Özdamar, K. (2003). *Modern bilimsel araştırma yöntemleri*. Eskişehir: Kaan Yayıncılık
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/113287> Erişim tarihi: 05.08. 2019
- Özdemir, S.M. (2012). An investigation of violence against teachers in turkey. *Journal of Instructional Psychology*, 39(1), 51- 62.
- Özdere, M., ve Terzi, Ç. (2018) Liselerde öğretmene yönelik şiddetin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Niğde İli Örneği. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 68-88.
- Özkılıç, R. (2012). Bullying towards teachers: An example from turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, (47), 95-112.

- Özkılıç, R., ve Kartal, H. (2012). Teachers bullied by their students: how their classes influenced after being bullied? *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 46, 3435–3439. Retrieved August 13, 2019, from <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.080>
- Öztürk, B. (2017). *Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi*. Pegem Atıf İndeksi.
- Özyürek, A. ve Demiray, K. (2010). Yurtta ve ailesi yanında kalan ortaöğretim öğrencilerinin kaygı düzeylerinin karşılaştırılması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 11 (2), 247-256.
- Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual*. maidenhead, PA: Open University Press.
- Pervin, K. ve Turner, A. (1998). A study of bullying of teachers by pupils in an inner london school. *Pastoral Care, December*, 4-10. Retrieved July 13, 2019, from <https://doi.org/10.1111/1468-0122.00104>
- Polat A., ve Gül S. K (2010). *Suçun ölçümü*, Adalet Yayınevi, Ankara.
- Reddy, L. A., Espelage, D. L., Anderman, E. M., Kanrich, J. B., ve McMahon, S. D. (2018). Addressing violence against educators through measurement and research. *Aggression And Violent Behavior*, 4(16), 42, 9–28. Retrieved June 14, 2019, from <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.006>
- Robinson, J.P., Shaver, P. R., ve Wrightsman, L. S. (1991). *Criteria for scale selection and evaluation in measure of personality and social psychological attitudes*. San Diego: California Academic Pres.
- Schneider, H.J., (2001). Victimological developments in the world during the past three decades(1): A Study of Comparative Victimology. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 45(4), 449-468.
- Seçer, I. (2018). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Seçer, İ. (2017). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma*. Anı Yayıncılık.

- Seferoğlu, B. (2014), Mağdurların suç olaylarının oluşumunda rolü ve mağduriyet risk faktörlerinin değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Kara Harp Okulu, Ankara.
- Şahin, H. (2016). Öfke denetimi eğitiminin çocuklarda gözlenen saldırgan davranışlar üzerindeki etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/21446/229645> Erişim tarihi: 04.08.2019
- Şahin, S. (2017), Örgütlerde mağduriyet algılamasının intikam niyeti ve affetme üzerindeki etkisi: Bir uygulama, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Şahsuvaroğlu, T. ve Ekşi H. (2008). Odak grup görüşmeleri ve sosyal temsiller kuramı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 28 (28), 127-139.
- Şimşek, Ö.F.(2007) *Yapısal eşitlik modellemesine giriş; temel ilkeler ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Needham Heights, MA: Allyn ve Bacon.
- Tavşancıl E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel yayınevi.
- TBMM İnsan Hakları İnceleme Komisyonu (2014) Mağdur Hakları İnceleme Raporu, 24. Dönem 4. Yasama Yılı 2014, 12.08.2014.
- Terry, A. (1998). Teachers as targets of bullying by their pupils: a study to investigate incidence. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 255-268. Retrieved Jule 25, 2019, from <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1998.tb01288.x>
- Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe Sözlük*. (10. Baskı), Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları, s: 549.
- Türkiye İstatistik Kurumu, (2012). *Yaşam memnuniyeti araştırması 2012*. http://www.tuik.gov.tr/Kitap.do?metod=KitapDetayveKT_ID=11veKITAP_ID=5 Erişim tarihi: 17.07.2019

- Uğuryol, M., (2016). Refleksoloji uygulamasının anksiyeteye etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Ulusoy, M., Sahin, N. H., Erkmen, H. (1998). Turkish version of the beck anxiety inventory: Psychometric properties. *Journal of Cognitive Psychotherapy* 12(2), 163-172.
- Ülbeği, İ. D., Özgen, H., ve Özgen, H. (2014). Algılanan mağduriyet ölçeği'nin türkçe uyarlaması: güvenirlik ve geçerlik analizi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 101-112.
- Varol, Ş. (1990). *Lise son sınıf öğrencilerinin kaygılarını etkileyen etmenler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Wei, C., Gerberich, S. G., Alexander, B. H., Ryan, A. D., Nachreiner, N. M., ve Mongin, S. J. (2013). Work-related violence against educators in Minnesota: Rates and risks based on hours exposed. *Journal of Safety Research*, 44, 73–85. Retrieved July 09, 2019, from <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsr.2012.12.005>
- WHO.(2015), Definition and typology of violence. Web. 9 Feb. Retrieved June 19, 2019, from <http://www.who.int/violenceprevention/approach/definition/en/>
- Wilson, C. M., Douglas, K. S., ve Lyon, D. R. (2011). Violence against teachers: prevalence and consequences. *Journal Of Interpersonal Violence*, 26, 2353–2371. Retrieved June 05, 2019, from <https://doi.org/10.1177/0886260510383027>
- Yaman, E., ve Kocabaşoğlu, N. (2011). Zorbalığa farklı bir bakış: Öğrencilerin öğretmenlerine zorbalık yaptığı bir dikey zorbalık araştırması. *İlköğretim Online*, 10(2), 653-666. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8592/106828>
Erişim tarihi: 06.06.2019
- Yang, C., Fredrick, S. S., Nickerson, A. B., Jenkins, L. N., ve Xie, J.-S. (2019). Initial development and validation of the multidimensional teacher victimization scale. *School Psychology*, 34(2), 244-252. Retrieved May 24, 2019, from <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000307>

- Yang, C., Jenkins, L., Fredrick, S. S., Chen, C., Xie, J., ve Nickerson, A.(2018). Teacher victimization by students in china: A multilevel analysis. *Aggressive Behavior*. Advance Online Publication. Retrieved May 24, 2019, from <https://doi.org/10.1002/ab.21806>
- Yazgan İ. B., ve Yerlikaya, E. E. (2008). *Kişilik kuramları*. (1. Baskı). Pegem Yayınları, Ankara, 2008.
- Yıldırım A., Şimşek H. (2006), *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı), Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yüksel, A., Ergün, M. (2005). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışları ve çözüm yolları. *Yaşadıkça Eğitim*, 88. 11-16.



8. EKLER

8.1. Etik Kurul Onayı

T.C. ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ TEZ / ARASTIRMA / ANKET / ÇALIŞMA İZİN / ETİK KURULU İZİNİ TALEP FORMU VE ONAY TUTANAK FORMU	
ÖĞRENCİ BİLGİLERİ	
T.C. NOSU	28559429028
ADI VE SOYADI	Eyyüp BİRLİK
ÖĞRENCİ NO	201710041
TEL. NO. LARI	5435203434
E-MAIL ADRESLERİ	eyyubbirlik@gmail.com
ANA BİLİM DALI	Psikoloji
PROGRAM ADI	Psikoloji Yüksek Lisans Programı
BİLİM DALININ ADI	Psikoloji
HANGİ AŞAMADA OLDUĞU (DERS / TEZ)	Tez
İSTEKTE BULUNDUĞU DÖNEME AIT DÖNEMLIK KAYDINI YAPILIP-YAPILMADIĞI	2018 / 2019 DÖNEMİ KAYDINI YENİLEDİM
ARAŞTIRMA/ANKET/ÇALIŞMA TALEBİ İLE İLGİLİ BİLGİLER	
TEZİN KONUSU	ÇOK BOYUTLU ÖĞRETMEN MAĞDURİYET ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇE UYARLAMA, GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI
TEZİN AMACI	Bu tezin amacı, öğretmenlerin maruz kaldığı istenmeyen öğrenci davranışları ve şiddet unsurlarını ölçen Chunyan Yang ve arkadaşları tarafından 2018 yılında geliştirilmiş, 2019 Nisan ayında yayınlanmış, 24 madde ve "Fiziksel Mağduriyet", "Sosyal Mağduriyet", "Sözel Mağduriyet", "Siber Mağduriyet", "Cinsel Taciz" ve "Kişisel Mülkiyet Suçları" olmak üzere toplam 6 alt boyuttan oluşan "Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği"nin Türkçe uyarlaması, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapmaktır.

TEZİN TÜRKÇE ÖZETİ	Öğretmen mağduriyeti alanında gerçekleştirilmesi planlanan bu çalışma, öğretmenlerin okul ortamlarında karşılaştığı şiddet ve istenmeyen öğrenci davranışları sorununa odaklanmaktadır. "Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği"nin Türkçeye uyarlanması, geçerlilik ve güvenilirlik analizlerinin yapılmasıyla Türkiye'deki öğretmenlerin mağduriyetleri konusunda yapılacak araştırmalara kolaylık sağlaması, nicel verilerin sağlıklı değerlendirilmesine olanak tanıması, bu alanda yapılacak araştırmaların artırılması ve politika geliştiricilerin bu alanda alacakları olası tedbirler konusunda yol gösterici nitelikte araştırmaların ortaya çıkmasına kolaylık sağlayacak olması açısından önemlidir. Bu tezin amacı, öğretmenlerin maruz kaldığı istenmeyen öğrenci davranışları ve şiddet unsurlarını ölçen Chunyan Yang ve arkadaşları tarafından 2018 yılında geliştirilmiş, 2019 Nisan ayında yayınlanmış, 24 madde ve "Fiziksel Mağduriyet", "Sosyal Mağduriyet", "Sözel Mağduriyet", "Siber Mağduriyet", "Cinsel Taciz" ve "Kişisel Mülkiyet Suçları" olmak üzere toplam 6 alt boyuttan oluşan "Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği"nin Türkçe uyarlaması, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapmaktır.
ARAŞTIRMA YAPILACAK OLAN SEKTÖRLER / KURUMLARIN ADLARI	Şanlıurfa İli Hilvan İlçesi İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı tüm resmi kurumlar.
İZİN ALINACAK OLAN KURUMA AIT BİLGİLER (KURUMUN ADI - ŞUBESİ / MÜDÜRLÜĞÜ - İL - İLÇESİ)	Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı Şanlıurfa İli Hilvan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü.
YAPILMAK İSTENEN ÇALIŞMANIN İZİN ALINMAK İSTENEN KURUMUN HANGİ İLÇELERİNE/ HANGİ KURUMUNA/ HANGİ BÖLÜMÜNDE/ HANGİ ALANINA/ HANGİ KURULANCA/ HANGİ FİZİKİ MÜLKİYESİNE İLE UYGULANACAK İZİN A' RINTILI BİLGİLER	Şanlıurfa İli Hilvan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin ile beraber Şanlıurfa İli Hilvan İlçesi resmi devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenlere kişisel bilgi formu ve ölçekler uygulanacaktır. Toplanan veriler sadece araştırmacı bilecek ve elde edilen veriler üçüncü şahıslara paylaşılmayacak, kişisel bilgi formu ve ölçeklerden elde edilen veriler araştırmanın amacına uygun olarak istatistik veri elde etmek amacıyla kullanılacaktır.
UYGULANACAK OLAN ÇALIŞMAYA AIT ANKETLERİN/ ÖLÇEKLERİN HANGİ ANKETLERİN/ ÖLÇEKLERİN UYGULANACAKI	* Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği, * Algılanan Şiddet Ölçeği, * Şiddete Maruz Kalma Ölçeği, * Kişisel Bilgi Formu
EKLER (ANKETLER, ÖLÇEKLER, FORMLAR - GİBİ EVRAKLARIN İSİMLERİYLE BİRLİKTE KAÇ ADİTİTUYA OLARAK İZİN ALINACAK İZİN İLE AYRINTILI YAZILACAKTIR)	1) Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği (1 sayfa) 2) Algılanan Mağduriyet Ölçeği (1 sayfa) 3) Şiddete Maruz Kalma Ölçekleri (4 sayfa) 4) Kişisel Bilgi Formu (1 sayfa)

ÖĞRENCİNİN ADI - SOYADI: Eyyüp BİRLİK		ÖĞRENCİNİN İMZASI:	TARİH: 25 / 04 / 2019
TEZ/ ARAŞTIRMA/ANKET/ÇALIŞMA TALEBİ İLE İLGİLİ DEĞERLENDİRME SONUCU			
1. Seçilen konu Bilim ve İş Dünyasına katkı sağlayabilecektir.			
2. Anılan konu faaliyet alanı içerisinde girmektedir.			
1. TEZ DANIŞMANININ ONAYI		2. TEZ DANIŞMANININ ONAYI (VARSA)	
Adı - Soyadı: Gürşah SEYDİAOĞLU	Adı - Soyadı:	Adı - Soyadı: Murat KOÇ	Adı - Soyadı: Sökrü UÇLU
Unvanı: Prof. Dr.	Unvanı:	Unvanı: Doç. Dr.	Unvanı: Prof. Dr.
İmzası:	İmzası:	İmzası:	İmzası:
ETİK KURULU ASİL ÜYELERİNE AIT BİLGİLER			
Adı - Soyadı: Mustafa BASARAN	Adı - Soyadı: Yücel ERTEKİN	Adı - Soyadı: Deniz Aynur GÜLER	Adı - Soyadı: Ali Engin OBA
Unvanı: Prof. Dr.	Unvanı: Prof. Dr.	Unvanı: Prof. Dr.	Unvanı: Prof. Dr.
İmzası:	İmzası:	İmzası:	İmzası:
Etik Kurulu Jüri Başkanı - Asil Üye	Etik Kurulu Jüri Asil Üyesi	Etik Kurulu Jüri Asil Üyesi	Etik Kurulu Jüri Asil Üyesi
Adı - Soyadı:	Adı - Soyadı:	Adı - Soyadı: Mustafa Tervik ODMAN	Adı - Soyadı:
Unvanı:	Unvanı:	Unvanı: Prof. Dr.	Unvanı:
İmzası:	İmzası:	İmzası:	İmzası:
Etik Kurulu Jüri Asil Üyesi	Etik Kurulu Jüri Asil Üyesi	Etik Kurulu Jüri Asil Üyesi	Etik Kurulu Jüri Asil Üyesi
Adı - Soyadı:	Adı - Soyadı:	Adı - Soyadı:	Adı - Soyadı:
Unvanı:	Unvanı:	Unvanı:	Unvanı:
İmzası:	İmzası:	İmzası:	İmzası:
Etik Kurulu Jüri Asil Üyesi	Etik Kurulu Jüri Asil Üyesi	Etik Kurulu Jüri Asil Üyesi	Etik Kurulu Jüri Asil Üyesi
Adı - Soyadı: Unvanı: İmzası: Etik Kurulu Jüri Yedek Üyesi OY BİRLİĞİ İLE ☐ OY ÇOKLUĞU İLE ☒ Çalışma yapılacak olan tez için uygulayacak olduğu Anketler/ Formları/Ölçekleri Çağ Üniversitesi Etik Kurulu Asil Jüri Üyeleriince incelenmiş olup, 25.04.2019 tarihinde 2019/2020 eğitim öğretim yılında uygulanması üzere gerekli iznin verilmesi tarafımızca uygundur.			

AÇIKLAMA: BU FORM ÖĞRENCİLER TARAFINDAN HAZIRLANDIKTAN SONRA ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜNE ONAYLATILARAK ENSTİTÜ SEKRETERLİĞİNE TESLİM EDİLECEKTİR.

EKLER: Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği (1 sayfa), Algılanan Mağduriyet Ölçeği (1 sayfa), Şiddete Maruz Kalma Ölçekleri (4 sayfa), Kişisel Bilgi Formu (1 sayfa)

SOBE - 882

8.2. Kişisel Bilgi Formu

Sembolünüz: (isminizin ilk harfi ve doğum tarihi birleşmesiyle oluşabilir. Örneğin: Adım Mehmet, doğum tarihim 1962. O halde sembolüm M1962 olur. Veya sadece kendinizin tanıyacağı bir sembol: kardelen68)

1- Cinsiyetiniz : 1) Erkek 2) Kadın

2- Yaşınız :

3- Mesleki tecrübeniz kaç yıldır? :

4- Çalıştığınız okul kademesi hangisidir?

1) İlkokul 2) Ortaokul 3) Lise

5- Eğitim durumunuz aşağıdakilerden hangisidir?

1) Ön lisans 2) Lisans 3) Yüksek Lisans 4) Doktora

6- Mesleğinizden memnun musunuz?

1) Evet 2) Kısmen 3) Hayır

7- Yeni nesil öğrencilerle olan ilişkisini nasıl tanımlarsınız?

1) Çok kötü 2) Kötü 3) Orta 4) İyi 5) Çok iyi

8- Meslek hayatınız boyunca fiziksel, sözel, duygusal, psikolojik vb. şiddete maruz kaldınız mı?

1) Hayır 2) Evet ise kısaca aktarır mısınız?

9- Şiddete maruz kaldıysanız bu size kimler tarafından uygulandı?

1) Öğrenci / öğrenciler 2) Veli / Veliler 3) Diğer

10- Mesleki hayatınızda şiddet dışında yaşadığınız mağduriyetler varsa yazar mısınız?

8.3. Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği Özgün Formu

		Never	Once in several months	Several times in one month	Once a week	More than once a week
1	Students harmed me using dangerous items, such as knife.					
2	Students incited others to hurt me physically					
3	Students pushed, pinched, or tripped me intentionally.					
4	Students kicked me or beat me.					
5	Students incited others not to listen to me.					
6	Students incited others to say bad things about me.					
7	Students destroyed my reputation by spreading rumors about me.					
8	Students challenged my authority by spreading rumors about me.					
9	Students laughed at my looks, dress or other personal characteristics.					
10	Students made fun of me by calling me names.					
11	Students made fun of me by calling me names.					
12	Students swore at me.					
13	Students sent me messages, pictures or videos that intended to insult me.					
14	Students sent other people messages, pictures or videos that intended to insult me.					
15	Students pretended to be me online to post messages, pictures or videos that intended to insult me.					
16	Students insulted me online by forging my personal information.					
17	Students called me or texted me in a way that was sexually harassing.					
18	Students intentionally told me dirty jokes.					
19	Students molested me.					
20	Students have obscene gestures, actions or words on me.					
21	Students intentionally broke my stuff.					
22	Student stole my personal belongings.					
23	Students hid my personal belongings intentionally.					
24	Students soiled my personal belongings intentionally.					

8.4. Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeği Türkçe Formu

		Asla	Birkaç ayda bir kez	Bir ayda birden fazla	Haftada bir kez	Haftada birden fazla
1	Öğrenciler, bıçak gibi tehlikeli araç gereçlerle bana zarar verdiler.					
2	Öğrenciler, beni fiziksel olarak incitmek için diğer öğrencileri kışkırttılar.					
3	Öğrenciler kasıtlı olarak beni itti, sıkıştırdı veya çelme taktılar.					
4	Öğrenciler beni tekmeledi veya dövdü.					
5	Öğrenciler, diğerlerini beni dinlememeleri konusunda dolduruşa getirdiler.					
6	Öğrenciler başka öğrencileri, benim hakkımda kötü şeyler söylemeye teşvik ettiler					
7	Öğrenciler benim hakkımda söylentiler, dedikodular yayarak itibarımı zedelediler.					
8	Öğrenciler, hakkımda dedikodular yayarak otoritemi sarstılar.					
9	Öğrenciler görünüşüme, giyim tarzıma veya diğer kişisel özelliklerime güldüler.					
10	Öğrenciler bana lakap takarak benimle dalga geçtiler.					
11	Öğrenciler beni tehdit ettiler.					
12	Öğrenciler bana küfrettiler.					
13	Öğrenciler, onurumu incitmek için bana aşağılayıcı mesajlar, resimler veya videolar gönderdiler.					
14	Öğrenciler diğer insanlara beni aşağılayıcı mesajlar, fotoğraflar veya videolar gönderdiler.					
15	Öğrenciler internet üzerinde ben im gibi davranıp beni aşağılayıcı mesajlar, fotoğraflar veya videolar yayınladılar.					
16	Öğrenciler, internet üzerindeki kişisel bilgilerimi taklit ederek beni aşağıladılar.					
17	Öğrenciler beni telefonla veya mesajla cinsel taciz boyutunda rahatsız ettiler.					
18	Öğrenciler bana kasıtlı olarak bel altı fıkralar anlattılar.					
19	Öğrenciler bana cinsel tacizde bulundular.					
20	Öğrenciler bana karşı müstehcen tavırlar, eylemler, sözler sarf ettiler.					
21	Öğrenciler kasıtlı olarak eşyalarımı kırdılar.					
22	Öğrenciler kişisel eşyalarımı çaldılar.					
23	Öğrenciler bana ait eşyaları kasıtlı olarak sakladılar.					
24	Öğrenciler eşyalarımı kasıtlı olarak kirllettiler.					

8.5. Beck Anksiyete Ölçeği

BECK ANKSİYETE ÖLÇEĞİ

Aşağıda insanların kaygılı ya da endişeli oldukları zamanlarda yaşadıkları bazı belirtiler verilmiştir. Lütfen her maddeyi dikkatle okuyunuz. Daha sonra, her maddedeki belirtinin, bugün dahil son bir haftadır sizi ne kadar rahatsız ettiğini aşağıdaki ölçekten yararlanarak, maddenin yanındaki uygun yere (X) işareti koyarak belirleyiniz.

Sizi ne kadar rahatsız etti?

	Hiç	Hafif Derecede	Orta Derecede	Ciddi Derecede
1. Bedeninizin herhangi bir yerinde uyuşma veya karıncalanma.	0	1	2	3
2. Sıcak / ateş basmaları.	0	1	2	3
3. Bacaklarda halsizlik, titreme.	0	1	2	3
4. Gevşeyememe.	0	1	2	3
5. Çok kötü şeyler olacak korkusu.	0	1	2	3
6. Baş dönmesi veya sersemlik.	0	1	2	3
7. Kalp çarpıntısı.	0	1	2	3
8. Dengeyi kaybetme duygusu.	0	1	2	3
9. Dehşete kapılma.	0	1	2	3
10. Sinirlilik.	0	1	2	3
11. Boğuluyormuş gibi olma duygusu.	0	1	2	3
12. Ellerde titreme.	0	1	2	3
13. Titreklik.	0	1	2	3
14. Kontrolü kaybetme korkusu.	0	1	2	3
15. Nefes almada güçlük.	0	1	2	3
16. Ölüm korkusu.	0	1	2	3
17. Korkuya kapılma	0	1	2	3
18. Midede hazımsızlık ya da rahatsızlık hissi.	0	1	2	3
19. Baygınlık.	0	1	2	3
20. Yüzün kızarması.	0	1	2	3
21. Terleme (sıcağa bağlı olman).	0	1	2	3

8.6. Beck Anksiyete Ölçeği Puanlama Formu

BECK ANKSIYETE ÖLÇEĞİ (BAÖ) PUANLAMA FORMU

FAKTÖRLER	MADDELER PUANLAR	
Subjektif Kaygı (13 Madde)	1	_____
	4	_____
	5	_____
	7	_____
	8	_____
	9	_____
	10	_____
	11	_____
	14	_____
	15	_____
	16	_____
	17	_____
	19	_____
		Toplam: _____
Somatik Semptomlar (8 Madde)	2	_____
	3	_____
	6	_____
	12	_____
	13	_____
	18	_____
	20	_____
	21	_____
		Toplam: _____

8.7. Duygusal Şiddete Maruz Kalma Ölçeği

	Hiçbir zaman	Nadir	Orta	Sık	Çok sık
1 Bana yetersiz olduğum hissettiriliyor.					
2 Fiziksel şiddete uğruyorum.					
3 Önem verdiğim değerlere saygı duyulmuyor.					
4 Başarılı olabileceğim konularda önüme engeller konuluyor.					
5 İletişimlerimizde ima hissediyorum.					
6 Fiziksel şiddet göreceğim konusunda tehdit ediliyorum.					
7 Duygu ve düşüncelerimi ifade etmem kısıtlanıyor.					
8 İstemediğim şeyleri yapmam için baskı altında kalıyorum.					
9 Çeşitli durumlarda adaletsizliğe uğruyorum.					
10 Tehditkar söylemlerle karşılaşıyorum.					
11 Manevi olarak yıpratılıyorum.					
12 Konuştuklarımızı inkar ederek yalancı durumuna düşürülüyorum.					
13 Öz güvenimi olumsuz etkileyecek tavırlara maruz kalıyorum.					
14 Arkadaşlarımın jest mimik ve bakışlarını aşağılayıcı buluyorum.					
15 Davranışlarım taklit ediliyor.					
16 Bana maddi yük getirecek olaylar yaşatılıyor.					
17 İftiraya uğruyorum.					
18 Maddi olarak kullanılıyorum.					
19 Tehditkar davranışlarla karşılaşıyorum.					
20 Konuşurken sözüm kesiliyor.					
21 Boyun eğmem için gözdağı veriliyor.					
22 Gözümün korkması için hafif fiziksel şiddete uğruyorum.					
23 Benimle öfkeli bir ses tonuyla konuşuluyor.					
24 Hakkımda bazı söylentilerin dolaştığına tanık oluyorum.					
25 Sosyal ortamlarda gülünç durumlara düşürülüyorum.					
26 Psikolojik sorunluymuşum gibi muamele görüyorum.					
27 Özelliklerimle alay ediliyor.					
28 Sürekli eleştiriliyorum.					
29 Aşağılayıcı bakışları üzerimde hissediyorum					

8.8. Dil Geçerlik Formu

	Özgün Form	0'dan 5'e kadar puan veriniz						Türkçe çevirisi
1	Students harmed me using dangerous items, such as knife.	0	1	2	3	4	5	Öğrenciler, bıçak gibi tehlikeli araç gereçlerle bana zarar verdiler.
2	Students incited others to hurt me physically.	0	1	2	3	4	5	Öğrenciler, beni fiziksel olarak incitmek için diğer öğrencileri kışkırttılar.
3	Students pushed, pinched, or tripped me intentionally.	0	1	2	3	4	5	Öğrenciler kasıtlı olarak beni itti, sıkıştırdı veya çelme taktılar.
4	Students kicked me or beat me.	0	1	2	3	4	5	Öğrenciler beni tekmeledi veya dövdü.
5	Students incited others not to listen to me.	0	1	2	3	4	5	Öğrenciler, diğerlerini beni dinlememeleri konusunda dolduruşa getirdiler.
6	Students incited others to say bad things about me.	0	1	2	3	4	5	Öğrenciler başka öğrencileri benim hakkımda kötü şeyler söylemeye teşvik ettiler.
7	Students destroyed my reputation by spreading rumors about me.	0	1	2	3	4	5	Öğrenciler benim hakkımda söylentiler, dedikodu yayarak itibarımı zedelediler.
8	Students challenged my authority by spreading rumors about me.	0	1	2	3	4	5	Öğrenciler, hakkımda dedikodular yayarak otoritemi sarstılar.
9	Students laughed at my looks, dress or other personal characteristics.	0	1	2	3	4	5	Öğrenciler görünüşüme, giyim tarzıma veya diğer kişisel özelliklerime güldüler.
10	Students made fun of me by calling me names.	0	1	2	3	4	5	Öğrenciler bana lakap takarak benimle dalga geçtiler.
11	Students threatened me.	0	1	2	3	4	5	Öğrenciler beni tehdit ettiler.
12	Students swore at me.	0	1	2	3	4	5	Öğrenciler bana küftettiler.
13	Students sent me messages, pictures or videos that intended to insult me.	0	1	2	3	4	5	Öğrenciler, onurumu incitmek için bana aşağılayıcı mesajlar, resimler veya videolar gönderdiler.
14	Students sent other people messages, pictures or videos that intended to insult me.	0	1	2	3	4	5	Öğrenciler diğer insanlara beni aşağılayıcı mesajlar, fotoğraflar veya videolar gönderdiler.
15	Students pretended to be me online to post messages, pictures or videos that intended to insult me.	0	1	2	3	4	5	Öğrenciler internet üzerinde ben gibi davranıp beni aşağılayıcı mesajlar, fotoğraflar veya videolar yayınladılar.
16	Students insulted me online by forging my personal information.	0	1	2	3	4	5	Öğrenciler internet üzerindeki kişisel bilgilerimi taklit ederek beni aşağıladılar.
17	Students called me or texted me in a way that was sexually harassing.	0	1	2	3	4	5	Öğrenciler beni telefonla veya mesajla cinsel taciz boyutunda rahatsız ettiler.
18	Students intentionally told me dirty jokes.	0	1	2	3	4	5	Öğrenciler bana kasıtlı olarak bel altı fıkralar anlattılar.
19	Students molested me.	0	1	2	3	4	5	Öğrenciler bana cinsel tacizde bulundular.
20	Students have obscene gestures, actions or words on me.	0	1	2	3	4	5	Öğrenciler bana karşı müstehcen tavırlar, eylemler, sözler sarf ettiler.
21	Students intentionally broke my stuff.	0	1	2	3	4	5	Öğrenciler kasıtlı olarak eşyalarımı kırdılar.
22	Student stole my personal belongings.	0	1	2	3	4	5	Öğrenciler kişisel eşyalarımı çaldılar.
23	Students hid my personal belongings intentionally.	0	1	2	3	4	5	Öğrenciler bana ait eşyaları kasıtlı olarak sakladılar.
24	Students soiled my personal belongings intentionally.	0	1	2	3	4	5	Öğrenciler eşyalarımı kasıtlı olarak kirllettiler.

8.9. Odak Grup Görüşme Soruları Formu

1- İstenmeyen öğrenci davranışlarını nasıl tanımlarsınız?

- a. Yeni nesil öğrencilerle olan ilişkinizi nasıl tanımlarsınız?
- b. Maruz kalıyor musunuz?
- c. Nasıl tepkiler veriyorsunuz?

2- Öğretmene şiddeti nasıl tanımlarsınız?

- a. Hangi tür davranışları şiddet olarak algılersınız?
- b. En çok kimler tarafından gerçekleştirilmektedir?
- c. Maruz kalıyor musunuz?
- d. Nasıl tepkiler veriyorsunuz?

3- Size göre öğretmeni mağdur eden davranışlar-durumlar nelerdir?

8.10. Çağ Üniversitesi Araştırma İzni



T.C.
ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ
ÇAĞ UNIVERSITY

SAYI : 23867972/ **568-341**
KONU: Tez Anket İzni Hakkında

07.05.2019

T.C.

ŞANLIURFA İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

1. Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programında kayıtlı olup, programdaki kaydı halen devam etmekte olan ve tez aşamasına geçmiş olan 201710041 numaralı **Eyyüp BİRLİK**, “**Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeğinin Türkçe Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması** ” konulu tez çalışmasını Çukurova Üniversitesi öğretim üyesi olan **Prof. Dr. Gülşah SEYDAOĞLU** danışmanlığında halen yürütülmektedir.
2. Adı geçen öğrencinin bu tez çalışması kapsamında Şanlıurfa İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Hilvan İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü bünyesindeki tüm devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenleri kapsamak üzere kopyası Ek'te sunulan anket uygulamasının yapılması planlanmıştır.
3. Bu kapsamda, adı geçen öğrencinin bu tez çalışması ile ilgili Ek'lerde sunulan anketi uygulayabilmesi için gerekli iznin verilmesi hususunda bilginizi rica ederim.

Prof. Dr. Ünal AY
Rektör

EKLERİ: 10 (On) Sayfa Anket Formu Listesi.

8.11. Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 26292541-44-E.11227518
Konu : Anket Çalışması
(Eyyüp BİRLİK)

ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 07.05.2019 tarih ve 341 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Piskoloji Anabilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Eyyüp BİRLİK'in "Çok Boyutlu Öğretmen Mağduriyet Ölçeğinin Türkçe Uyarlama Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" konulu tez çalışması kapsamında hazırlanan anketin Müdürlüğümüze bağlı Hilvan İlçesinde bulunan tüm okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilere uygulanmasına ilişkin ilgi yazı ve ekleri değerlendirilmiş olup;

Söz konusu öğretmen mağduriyet ölçeğinin uygulanması ayrıca "Kişisel Bilgi Formu" ve Algılanan Mağduriyet Ölçeğinin' uygulanması sonuçlarının Müdürlüğümüzce paylaşılması ve uygulamanın eğitim öğretim faaliyetini aksatmadan, gönüllü katılımcı belgesi alınıp, gönüllülük esasına dayalı olarak 30.06.2019 tarihine kadar yapılmasında herhangi bir sakınca görülmemiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Dr. B. Enst. - M. E.
Rektör
03.7.2019
3378

Şerafettin TURAN
İl Milli Eğitim Müdürü

1259-5005
00 M. Koc.

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır
14.06.2019

Mustafa KILIÇ
İl Milli Eğitim Müdürü

Adres: Ertuğrul Gazi Mah. Osmangazi Sokak No:14
Haliliye/Sanlıurfa
Elektronik Ağ: www.sanlıurfa.meb.gov.tr
e-posta: arg663@meb.gov.tr

Bilgi için: Kevser DURMAZ

Tel: 0 (414) 280 63 57
Faks: 0 (414) 280 63 57

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 75c5-5979-36a2-b0a6-d17e kodu ile teyit edilebilir.

8.13. Duygusal Şiddete Maruz Kalma Ölçeği Kullanma İzni

Duygusal Şiddete Maruz Kalma Ölçeği
Gelen Kutusu


Eyyüp BİRLİK <eyyupbirlik@gmail.com>
Alıcı: menekeskici

11:38 (9 saat önce) ☆ ↶ ⋮

Sayın Menekşe Eskici,

Ben Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Bölümü Yüksek Lisans öğrencisiyim. Tez çalışmamız kapsamında geliştirmiş olduğunuz "Duygusal Şiddete Maruz Kalma Ölçeği" ni kullanmak için sizden izin istiyoruz. Şimdiden şükranlarımızı sunuyor iyi çalışmalar diliyorum.

Eyyüp BİRLİK


menekşe eskici
Alıcı: ben

21:19 (11 dakika önce) ☆ ↶ ⋮

Merhaba Sayın Hocam,

Ölçeğe göstermiş olduğunuz ilgi için teşekkür ederim.

Ekte ilgili ölçeği gönderiyorum.

Ölçeğin alt boyutları ve maddeler ölçeğe belirtildiği gibidir.

Çalışmanızda kolaylıklar dilerim.

İhtiyacınız olduğu her konuda çekinmeden yazabilirsiniz.

Saygılar

Menekşe Eskici

2 Ek

↓ ⚠

8.14. Beck Anksiyete Ölçeği Kullanma İzni

Beck Anksiyete Ölçeği Kullanma İzni Gelen Kutusu x

 **Eyyüp BİRLİK** <eyyupbirlik@gmail.com>
Alıcı: ulusoy

00:01 (22 saat önce) ☆ ↶ ⋮

Sayın Mustafa ULUSOY ,

Ben Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Bölümü Yüksek Lisans öğrencisiyim. Tez çalışmamız kapsamında uyarlamış olduğunuz "Beck Anksiyete Ölçeği" ni kullanmak için sizden izin istiyoruz. Şimdiden şükranlarımızı sunuyor iyi çalışmalar diliyoruz.

Eyyüp BİRLİK

 **Mustafa Ulusoy**
Alıcı: ben

04:32 (18 saat önce) ☆ ↶ ⋮

Eyüp Bey merhaba
İlgili çalışmanızda BAÖ ni kullanabilirsiniz.
Selamlar
Dr. Mustafa Ulusoy

iPhone'umdan gönderildi



8.15. Odak Grup Görüşmesi Katılım Kabul Formu

KATILIM KABUL FORMU

Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim dalı psikoloji alanında Prof. Dr. Gülşah SEYDAOĞLU danışmanlığında Yüksek Lisans Tez çalışması yürütmekteyiz. Bu çalışma kapsamında siz değerli öğretmenlerimizin öğretmen mağduriyeti ile ilgili düşünce ve önerilerinize ihtiyaç duyuyoruz.

Görüşmelerde paylaştığınız düşünceleriniz ve görüşme sonucunda elde edeceğimiz veriler topluca değerlendirilecek, hiçbir kurum, kuruluş ya da kişi ile paylaşılmayacaktır. Bu nedenle görüş, eleştiri ve önerilerinizi samimiyetle paylaşmanız, tez çalışmamızda kullanacağımız verilerin geçerli ve güvenilir olması açısından oldukça önemlidir. Görüşmelerimiz bireysel olarak değil grup görüşmesi olarak, ses kaydı alınmak suretiyle gerçekleştirilecektir. Grup görüşmesinde katılımcılarımızın, önceden belirlenmiş sorular ve sürede görüş, duygu ve düşüncelerinin paylaşılması şeklinde olacaktır. Grup görüşmesi esnasında devam etmek istemediğiniz takdirde her an çekilme hakkına sahipsiniz. Yaklaşık 60-80 dakika sürmesi planlanan görüşmeler tamamlandıktan sonra sizlerin onayı ile kayıt altına alınacaktır. Araştırmadan elde edilen veriler bittikten sonra kayıtlar tamamen silinecektir. Araştırmaya hiçbir baskı altında olmadan tamamen gönüllü olarak katılmayı kabul ettiğiniz takdirde bu belgeyi imzalamanızı rica ederiz.

Araştırmamıza gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ederiz.

Tez Öğrencisi: Eyyüp BİRLİK

Tl: 0543 520 34 34

e-mail: eyyupbirlik@gmail.com

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Gülşah SEYDAOĞLU

Yukarıda belirtilen hususları okudum ve anladım. Yüksek Lisans Öğrencisi Eyyüp BİRLİK tarafından Prof. Dr. Gülşah SEYDAOĞLU danışmanlığında yürütülen Yüksek Lisans Tez çalışmasında kullanılacak verilere kaynaklık etmesi amacıyla araştırmaya gönüllü olarak katılıp ses kaydımın alınmasına izin verdiğimi beyan ederim.

İmza:

Adı Soyadı:

9. ÖZGEÇMİŞ

1985 yılında Şanlıurfa’da doğan Eyyüp BİRLİK; sırasıyla Osman Ertörer İlkokulu, Merkez Ortaokulu ve Birecik Lisesi’nden mezun olmuştur. Lisans eğitimini Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği alanında tamamlayan BİRLİK, halen Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı tezli yüksek lisans programında eğitim almaktadır. 2011 yılından itibaren başladığı öğretmenlik mesleğini Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde Şanlıurfa ili Hilvan ilçesinin Bahçelievler İlkokulu’nda sürdürmektedir.

İletişim: eyyupbirlik@gmail.com