1ST INTERNATIONAL POSITIVE SCHOOLS & WELL-BEING CONGRESS

WELL-BEING IN EDUCATION FROM INFANCY TO ADOLESCENCE

Full Test Book 2023

16-17 May, 2023
Kyrenia-North Cyprus

I. ULUSLARARASI POZİTİF OKULLAR VE İYİ OLUŞ KONGRESİ

Tam Metin Kitabı 2023

16-17 Mayıs, 2023
Girne - K.K.T.C.

KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI

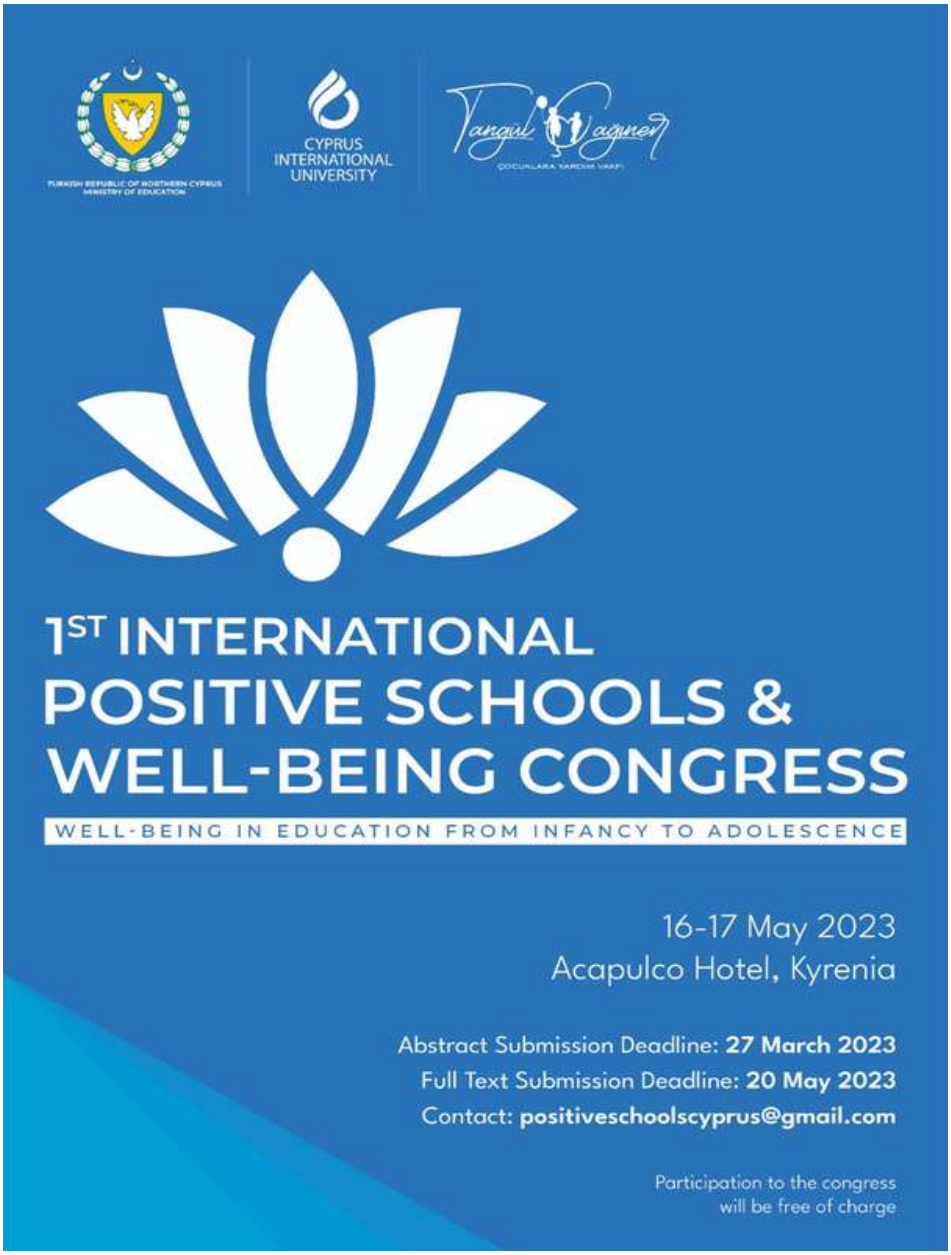
CYPRUS
INTERNATIONAL
UNIVERSITY

Tangül Ünal Çağıner
ÇOCUKLARA YARDIM VAKFI

eğiten kitap

Zübeyde Hn. Mah. Süzgün Sokak No: 7
İskitler - Altındağ / ANKARA
0312 433 08 93 (pbx) egitenkitap@gmail.com
www.egitenkitap.com

ISBN 978-625-6480-75-9
9 786256 480759



KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI

CYPRUS
INTERNATIONAL
UNIVERSITY

Tangul Ünal Vagner
ÇOCUKLARA YARDIM VAKFI

1st International Positive Schools & Well-Being Congress "*Well-Being in Education from Infancy to Adolescence*"

POSWB Congress 2023 FULL TEXT BOOK

16-17 May, 2023 Kyrenia-North Cyprus

Editor: Prof. Dr. Çağla GÜR

Assistant Editor: Instr. Başak Eser

1.Pozitif Okullar Ve İyi Oluş Kongresi "*Bebeklikten Ergenliğe İyi Oluş*"

TAM METİN BİLDİRİLER KİTABI

16- 17 MAYIS 2023- ACAPULCO HOTEL/GİRNE

Editör: Prof. Dr. Çağla GÜR

Yrd. Editör: Uzm. Başak ESER

ISBN
978-625-6480-75-9

© Copyright 2023, Eğiten Kitap Yayıncılık Org. Tic. Ltd. Şti.
Bu kitabın basım, yayın, satış hakları Eğiten Kitap Yayın Organizasyon Ltd. Şti.'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri fotokopi yoluyla, mekanik, elektronik, manyetik ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz.

Bölümlerin içeriğinden ve görsellerinden bölüm yazarları sorumludur.

Genel Yayın Koordinatörü, Özgür DOĞAN
Genel Yayın Yönetmeni, Aydın TEKİN
Grafik Tasarım, Eğiten Kitap Grafik Birimi
Baskı, Eğiten Matbaacılık
Ankara, 2023
Yayınevi Sertifika No, 47083
Matbaa Sertifika No, 47083

Eğiten Kitap
Zübeyde Hn. Mah. Süzgün Sokak No: 7 İskitler- Altındağ • Ankara
T: 0312 433 08 93 (pbx) • F: 0312 433 07 92
www.egitenkitap.com • egitenkitap@gmail.com

EDITORIAL BOARD

Prof.Dr.Ahmet GÜNEYLİ- Lefke European University

Prof. Dr. Behçet ÖZNACAR- Near East University

Prof. Dr. Dilek ACER- Ankara University

Prof. Dr. Fatoş SİLMAN- Cyprus International University

Prof. Dr. Mehmet Ali YAVUZ - Cyprus International University

Prof. Dr. Mentor HAMİTİ- South East European University

Prof. Dr. Nazife AYDINOĞLU- Final International University

Prof. Dr. Saide ÖZBEY- Gazi University

Assoc. Prof. Dr.Azize UMMANEl- Lefke European University

Assoc. Prof. Dr. Banu USLU - Alanya Alaaddin Keykubat University

Assoc. Prof. Dr. Behbud MUHAMMEDZADE- Cyprus International Universiy

Assoc. Prof. Dr. Eda YAZGIN- Eastern Mediterranean University

Assoc. Prof. Dr. Halil KAMIŞLI- Final International University

Assoc. Prof. Dr. Hatice YALÇIN-KTO Karatay University

Assoc. Prof. Dr. Nihan KORAN- Eastern Mediterranean University

Assoc. Prof. Dr. Özge RAZİ ÇELİK- Cyprus International University

Assoc. Prof. Dr. Tolgay KARANFİLLER- Cyprus International University

Assoc. Prof. Dr. Zülfiye Gül ERCAN- Trakya University

Assist. Prof. Dr. Başak BAĞLAMA YÜCESOY- Cyprus International University

Assist. Prof. Dr. Belgin PARLAKYILDIZ- Cyprus International University

Assist. Prof. Dr. Cahit NURİ- Cyprus International University

Assist. Prof. Dr. Cemaliye DİREKTÖR- Lefke European University

Assist. Prof. Dr. Dervişe AMCA TOKLU- Near East University

Assist. Prof. Dr. Fethi TURAN- Cyprus International University

Assist. Prof. Dr. Mihican AYLANÇ- Cyprus International University

Assist. Prof. Dr. Sarem ÖZDEMİR- Cyprus International University

Assist. Prof. Dr. Şebnem Güldal KAN – Near East University

Assist. Prof. Dr.Şerife ÖZBİLER- Cyprus International University

Assist. Prof. Dr. Ülkü ABİDOĞLU- Cyprus International University

Assist. Prof. Dr. Yalın KILIÇ- Cyprus International University

Instr. Dr. Esra Karakaş Kurt- Cyprus International University

Organisation Committee and Scientific Committee

Congress President:

Prof. Dr. Çağla GÜR- Cyprus International University

Congress Program Coordinator:

Instr. Başak ESER- Cyprus International University

Organisation Committee:

Prof. Dr. Çağla GÜR- Cyprus International University

Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN- Cyprus International University

Cengiz Topel UZUN- Ministry of National Education

Assist. Prof. Dr. Sarem ÖZDEMİR- Cyprus International University

Assist. Prof. Dr. Belgin PARLAKYILDIZ - Cyprus International University

Assist. Prof. Dr. Sevinç Kaçar - Cyprus International University

Assist. Prof. Dr. Fethi TURAN - Cyprus International University

Instr. Başak ESER- Cyprus International University

MSc. Süreyya Geylan GÜRDAL- Ministry of National Education

Seda Yazar- Ministry of National Education

Secretariat:

Instr. Şahin COŞKUN- Cyprus International University

Res. Ass. Melek TİLKİ- Cyprus International University

Res. Ass. Durmuş Ali UÇAR- Cyprus International University

Res. Ass. Süveyda EKİCİ- Cyprus International University

Hande SARITAŞ- Cyprus International University

Scientific Committee:

Prof. Dr. Abdurrahman KILIÇ- Düzce University

Prof. Dr. Agnes N. TOTH- University of Western Hungary

Prof. Dr. Ahmet ADALIER- Cyprus International University

Prof. Dr. Ahmet GÜNEYLİ- Lefke European University

Prof. Dr. Aleksandar KOCANİ - University of Tirana – Albania

Prof. Dr. Ali PAJAZİTİ - SEE-University - North Macedonia

Prof. Dr. A. Işık GÜRŞİMŞEK- Eastern Mediterranean University

Prof. Dr. Behçet ÖZNACAR- Near East University

Prof. Dr. Canan PERKAN ZEKİ- Eastern Mediterranean University

Prof. Dr. Çağla GÜR- Cyprus International University

Prof. Dr. Dilek ACER ÇAKAR- Ankara University

Prof. Dr. Ersun İŞÇİOĞLU- Eastern Mediterranean University

Prof. Dr. Fahriye ALTINAY AKSAL – Near East University

Prof. Dr. Fatoş SİLMAN- Cyprus International University

Prof. Dr. Fulya Z. TEMEL- Gazi University

Prof. Dr. Hakan SARI – Necmettin Erbakan University

Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN- Cyprus International University

Prof. Dr. Hasan AVCIOĞLU- Cyprus International University

Prof. Dr. Mehmet Ali YAVUZ - Cyprus International University

Prof. Dr. Mehmet ARSLAN- Girne American University

Prof. Dr. Mentor HAMİTİ- South East European University- North Macedonia

Prof. Dr. Mustafa ÖZMUSUL- Harran University

Prof. Dr. Nazife AYDINOĞLU- Final International University

Prof. Dr. Nerguz SERİN- Lefke European University

Prof. Dr. Nesrin KALE- Ankara Social Sciences University

Prof. Dr. Oğuz SERİN- Lefke European University

Prof. Dr. Orhan ÇİFTÇİ- Cyprus Science University

Prof. Dr. Ömer ÜRE- Cyprus Science University

Prof. Dr. Saide ÖZBEY- Gazi University

Prof. Dr. Şermin KÜLAHOĞLU- Girne American University

Prof. Dr. Umay TÜRKEŞ GÜNAY- Girne American University

Prof. Dr. Zehra ALTINAY GAZİ – Near East University

Assoc. Prof. Dr. Aleksandra Karovska RİSTOVSKA- SS Cyril and Methodius University Macedonia

Assoc. Prof. Dr. Arsim SUSURİ - University Ukshin Hoti - R. of Kosova

Assoc. Prof. Dr. Azize UMMANEL-Lefke European University

Assoc. Prof. Dr. Banu USLU - Alanya Alaaddin Keykubat University

Assoc. Prof. Dr. Behbud MUHAMMEDZADE- Cyprus International University

Assoc. Prof. Dr. Ebrahim TALAE- Tarbiat Modares University -İran

Assoc. Prof. Dr. Eda YAZGIN- Eastern Mediterranean University

Assoc. Prof. Dr. Gürcan SEÇİM- Cyprus International University

Assoc. Prof. Dr. Halil KAMIŞLI- Cyprus International University

Assoc. Prof. Dr. Hasan ÖZDER- Atatürk Teacher Training Academy

Assoc. Prof. Dr. Hatice KAYHAN- Cyprus International University

Assoc. Prof. Dr. Hatice YALÇIN- KTO Karatay University

Assoc. Prof. Dr. Helen McCABE- Daemen University -ABD

Assoc. Prof. Dr. İzzettin KÖK- Girne American Üniversitesi

Assoc. Prof. Dr. Mehtap KÖSE ULUKÖDK – Cyprus Science University

Assoc. Prof. Dr. Mukaddes Sakallı DEMİROK- Near East University

Assoc. Prof. Dr. Mustafa YENİASIR- University of Kyrenia

Assoc. Prof. Dr. Nihan Koran GÜNER- Eastern Mediterranean University

Assoc. Prof. Dr. Nur Yeliz GÜLCAN- Girne American University

Assoc. Prof. Dr. Olga PİLLİ- Girne American University

Assoc. Prof. Dr. Özcan PALAVAN- Lefke European University

Assoc. Prof. Dr. Özge RAZI ÇELİK- Cyprus International University

Assoc. Prof. Dr. Samedin KRRABAJ - University Ukshin Hoti, Prizren - R. of Kosova

Assoc. Prof. Dr. Yalın KILIÇ- Cyprus International University

Assoc. Prof. Dr. Yavuz Ercan GUL- Kyrgyzistan Turkey Manas University

Assoc. Prof. Dr. Zülfiye Gül ERCAN- Trakya University

Assist. Prof. Dr. Belgin PARLAKYILDIZ- Cyprus International University

Assist. Prof. Dr. Başak BAĞLAMA YÜCESOY- Cyprus International University

Assist. Prof. Dr. Cahit NURİ- Cyprus International University

Assist. Prof. Dr. Dervişe AMCA TOKLU- Near East University

Assist. Prof. Dr. Fethi TURAN- Cyprus International University

Assist. Prof. Dr. Emine İNCİ- Aydın Adnan Menderes University

Assist. Prof. Dr. Gül KAHVECİ- Lefke European University

Assist. Prof. Dr. Güliz ÖZÜTÜRK- Cyprus International University

Assist. Prof. Dr. İsmail ÖZATENÇ- Atatürk Teacher Training Academy

Assist. Prof. Dr. Kemal BATMAN- Atatürk Teacher Training Academy

Assist. Prof. Dr. Mihrican AYLANÇ- Cyprus International University

Assist. Prof. Dr. Mutlu SOYKURT- University of Kyrenia

Assist. Prof. Dr. Osman EMİROĞLU- Cyprus International University

Assist. Prof. Dr. Özgür BATUR- Girne American University

Assist. Prof. Dr. Sarem ÖZDEMİR- Cyprus International University

Assist. Prof. Dr. Sevinç KAÇAR- Cyprus International University

Assist. Prof. Dr. Sülen ŞAHİN KIRALP- Lefke European University

Assist. Prof. Dr. Şebnem GÜLDAL KAN- Near East University

Assist. Prof. Dr. Şerife ÖZBİLER- Cyprus International University

Assist. Prof. Dr. Ülkü PİŞKİN ABİDOĞLU- Cyprus International University

Assist. Prof. Dr. Zeki AKÇAM- Ankara Social Sciences University

Instr. Dr. Beatrice Bunyasi AWORI- Kenyatta University

Instr. Dr. Esra KARAKAŞ- Cyprus International University

Instr. Dr. Meltem HAKSIZ- Ankara Social Sciences University

Instr. Dr. Selva Büşra TURAN- Necmettin Erbakan University

Instr. Başak ESER- Cyprus International University

Instr. Omaç RÜŞTİOĞLU- Cyprus International University

Instr. Saliha FİDAN- Cyprus International University

Instr. Sergen IRMAK – Cyprus Science University

Instr. Sibel SÜZEK BİRKOLLU- Ankara Social Sciences University

Instr. Yasin ERGİN- Cyprus Science University

Contents

Contents ix

Studyıng The Factors Related To Job Stress Among Albanıan Teachers in Lower Secondary Schools 1

Enida KUME..... 1

Promoting Well-Being in Residential Communities for Disadvantaged Children: An Educational Design 12

Maria Grazia SIMONE / Daniela MAGGI/Giulia ROCCHI

Enhancıng Students' Creatıvıty and Innovation: Role Of Self-Regulation..... 24

David ARHIN

Embracing Professional Development: A Journey of Personal Growth and Professional Success in School Organızations 36

Mahona Joseph PASCHAL / Luliia Iuriivna SHAMAIEVA/Saman Ange-Michel GOUGOU

Towards Achievıng Effective Management of a School Through Committee Approach: A Reflection..... 56

Akindele Matthew IGE

Students' Perceptions on Post-Pandemic Higher Education Learning: Face-to-Face or Online Learning 72

Constance CHİFAMBA

Data-Driven Learning And Its Contribution To Efl Students' Well-Being..... 85

Khadija ABDALLA

Controlling Students' Behavior in Changing Environment: Secondary School Teachers' Perspectives in Morogoro Municipality – Tanzania..... 93

Blandina Yona ANDREA

Positive School and Wellbeing: Safe School, The Impact on Learners..... 122

Dr. Richard ESHUN

Learning a Language Using a Smartphone and Different Apps..... 132

Sajjad HUSSAIN / Waleed Abdulsalam Abraheem HAMOUDAH

The English Language Needs Of Theology Faculty Students: A Case Study..... 140

Mehmet BİRGÜN /Yusuf POLAT

Testing the Usability of Learning Management Systems in the Context of Well-Being for Students and Professors 148

Elida HADRO / Mentor HAMITI / Başak ESER

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki Gençlerin Ruh Sağlığı Okuryazarlığının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi 165

Zeynep TÜRKOĞLU MUTLU

Annelerin Çocuklarına Hikâye Okuma Alışkanlıkları ile Çocukların Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki..... 180

Feriha POLAT /Gülen BARAN /Nihan UZAK

Proje Tabanlı 6E Öğrenme Modeli'nin Öğrencilerin Değer Algılarına Etkisine İlişkin Kavram Ağları 192

Şeyma ŞAHİN /Abdurrahman KILIÇ

Türkiye'de İyi Oluşla İlgili Lisansüstü Tezler ve Okul Öncesine Yönelik İlgili Tezlerin İçerik Analizi 211

Emine İNCİ

Okul Öncesi Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılığın Önemine ve Geliştirilmesine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi... 235

Yakup YILDIRIM /Yeşim YILMAZ

Resimli Çocuk Kitaplarında Kullanılan Görsel ve Sözel Göstergelerin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi 251

Elif Aybüke BAŞ /Ayşe Işık GÜRŞİMŞEK

Pozitif Okullar Kapsamında Nitelikli Öğretmen Yetiştirme Sorunu..... 283

Belkıs Kutlar YOLAK

Dersler Bağlamında ve Derslerden Bağımsız Özgüven Algıları ile Başarı Arasındaki İlişkiler 302

Seda AĞTAŞ / Ali BAYKAL

Örgütsel Etkililik Açısından Kıbrıs Türk Öğretmenler Sendikası'nın Değerlendirilmesi 325

Sevgi ERHALAÇ

Kendini Bilmek Psikolojide İyi Oluş Modeli Bağlamında Tetkiki: Bilinçlilik..... 339

Sinan DOĞAN

Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerde Gelişen Zihin Seti (Mind-Set) Süreci Uygulamaları – Öğretmen Görüşleri..... 354

Işın PARALİK/ Gül KAHVECİ / İbrahim BAHTİYAR ORHAN

Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin ve Öğretim Elemanlarının Karşılaştığı Sorunlar 368

Uğurcan TAŞDELEN

Öğrenci Velilerinin Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılık Düzeyleri (Mersin İli Örneği)400

Mehmet Burçin ÖZKAN / Hilal TEZCAN

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi 411

Belgin PARLAKYILDIZ /Esra KARAKAŞ KURT /Irmak PARLAKYILDIZ

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Psikolojik İklim Özellikleri ve Yöneticilerin Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin Öğretmen Algısı Açısından İncelenmesi 422

Gülçin GÜVEN /Elif YILMAZ

Ergenler İçin "Kendine Mesleki Rehberlik-Ön Çalışma" Materyali Geliştirilmesi .. 435

Şermin KÜLAHOĞLU /Tubanur ÇELİK İSKİFOĞLU /Buse EMİNAĞA

Yükseköğretimde Yabancı Dil Dersine Yönelik Güdülenme Düzeylerinin İncelenmesi: Uluslararası Final Üniversitesi Örneği 460

Çiğdem CANTAŞ/ Özgür BATUR

Depremden Etkilenen Çocukların Depreme İlişkin Algıları 487
Emine Yılmaz BOLAT/Merve KOYUNCU/Pınar DEMİR
Demokratik Yaşama Dayalı Öğrenme Modeli'nin Öğrencilerin Değer Algılarına Etkisi: Fenomenografik Bir Araştırma 503
Burcu ÖKMEN/Şeyma ŞAHİN/Abdurrahman KILIÇ
Türkiye'de Hastane Okullarının Durumu ve Çözüm Önerileri..... 521
Ülkü PİŞKİN ABİDOĞLU/Belgin PARLAKYILDIZ/Irmak PARLAKYILDIZ
Doğa Gizli Bir Hazine 532
Anzılha ALTUN
Mesleki ve Teknik Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenmeye Karşı Motivasyon ve Tutumları..... 554
Mehmet Burçin ÖZKAN/Gülsün GÖKTÜRK
Uyum Sorunu Yaşayan Çocuklarda Grup Çalışması Yoluyla Duygu Düzenleme Becerı Kazanımı 571
Pınar POLAT
Eğitimde Bilinçli Farkındalık (Mindfulness) ve İyi Oluş: Bir Derleme Çalışması 582
Kübra KAHRAMAN/Sibel SÖNMEZ
Göçmenlerin Eğitime Yönelik İhtiyaçlarının Belirlenmesi 598
Ümmühan Güliz ORHAN /Abdurrahman KILIÇ
Matematik Öğretmen Adaylarının Akademik Başarıları ile Öznel Ve Psikolojik İyi Oluşları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi 621
Selva Büşra TURAN / Ahmet ERDOĞAN

STUDYING THE FACTORS RELATED TO JOB STRESS AMONG ALBANIAN TEACHERS IN LOWER SECONDARY SCHOOLS

Enida KUME[1]

Abstract

The quantitative assessment of work stress, the identification of determining factors and their ranking according to the effect on job stress among teachers of lower secondary schools in Albania are the aims of this study. Information gathered from interviewing a sample of 198 randomly selected teachers was used for this study. Job stress of teachers is assessed at the "moderate" level (37.3 points). Work overload causes greater effects on job stress (39.6 points). Factors related to pressure at work are ranked second (37.9 points). Factors related to safety at work have a smaller effect (34.7 points). The gender of the teacher has no influence on stress at work. Teachers in public schools have greater work stress than teachers in private schools (38.06 vs 35.76 points ($p<0.05$). The teacher's age and work experience are factors with a significant effect ($p<0.05$) on work stress. The increase of the age of the teacher and years of work as a teacher are factors that influence the reduction of stress at work. The civil status of the teacher and the area of residence do not have a significant impact on the stress at work among teachers ($p>0.05$)

Keywords: *Job stress, Determinants Factors, Teachers, Lower Secondary School, Albania.*

INTRODUCTION

In studies on the assessment of work stress among teachers, it is considered the opposite of job satisfaction, and both of these phenomena that accompany the professional life of teachers are considered to be disproportionally related to each other (Aftab & Khatoon 2015, p.94-107). According to Feljone G. Ragma et al. (2017) this is reported by a considerable number of authors (p.4-8). (Beehr & Taber, 1976p. 41-47; Cotton, & de Jonge, 2002, 147-162; Hawe & Moore, 2000, p.193-205; Richardsen & Burke, 1999, p.167-177; Ulleberg & Rundmo, 1997, p.215-228).

Aftab & Khatoon, (2015) analyzing the results that are publish by different authors, conc-

[1]Assistant Prof., Faculty of Education, "Aleksandër Moisiu" University, Durrës, Albania E-mail: enidak@hotmail.it, Orcid No: 0000-0002-3187-0418

ludes that a job that is associated with a high level of satisfaction is, at the same time, a job that generates little stress for teachers and vice versa (p.94-107). Alson, (2019, p.1-5); Wettstein, et al (2021), Bhrigu, & Dubey, (2021, p. 2088-2093), Collie & Mansfield (2022, p.4-44) point out that stress in the work of teachers is a consequence of the interaction of factors related to their psycho-demographic features and external factors such as the number of students and safety at work. In the Albanian literature, studies on the assessment of the level of stress among teachers in the pre-university education system are missing. The results presented in this monograph are a first attempt to address the quantitative aspects of stress at work, for teachers working in the cycle of lower secondary education.

METHODS

Research questions

Question no. 1. What is the level of job stress among Albanian teachers in the cycle of lower secondary education?

Question no. 2. What are the factors that influence the level of job stress among Albanian teachers in the cycle of lower secondary education?

Research hypotheses

Ho: Job stress among the teachers in the cycle of lower secondary education is the result of the action and interaction of factors related to job security, work pressure and workload.

H_1: Job stress among the teachers in the cycle of lower secondary education depends by their demographic features.

Data

The data for this study are the answers received from 198 teachers in lower secondary schools, in the region of central Albania, where about 69% of the entire population lives. The questionnaire used contains 14 questions (4 questions that correspond to the job security, 5 to the work pressure and 5 workload factors), the answers of which generate the values of the Likert variables, with 5 scales 1 (I do not agree at all), 2 (I do not agree agree), 3(I am uncertain), 4(I agree), 5(I strongly agree). The minimum amount of points that an interviewee can receive is 14 and the maximum is 70 points. The following classification was used to assess the stress level: 14 - 35 points, stress is low, 36 - 49 points stress is moderate. and 50 - 70 points stress is high. Job stress was evaluated as the sum of the ratings obtained for its three components, job security, work pressure and workload.

The information collected through the interviews was tested to assess the reliability level (Table no.1)

Table no. 1 Cronbach's Alpha coeficients

	Components	Number of questions	Cronbach's Alpha
Job stress		14	0.82
	Job security	4	0.73
	Work pressure	5	0.89
	Workload	5	0.76

The calculated values of the Cronbach's Alpha coefficient show that the collected information is valid.

Sample characteristics

In the sample, about 18% of teachers are male. In Albania, male teachers in lower secondary education schools make up about 16%. About 12.6% are teachers who work in private schools. At the national level, private schools of lower secondary education make up about 11% of the total number of schools in this cycle. The sample is also representative regarding the distribution of schools in urban and peri-urban/rural areas (71.8%/28.8% vs 67.3%/32.7%; $p<0.05$)

Table no. 2 Sample characteristics

Feature	Number	%
Gender		
Female	162	81.8
Mal	36	18.2
Age		
20-30 years old	49	24.7
31-40 years old	80	40.4
>40 years old	69	34.8
Work experience		
< 5 years	55	27.8
5-10 years	67	33.8
>10 years	76	38.4
Civil status		
Single	31	15.7
Married	126	63.6
Divorced	29	14.6
Widowed	12	6.1
Ownership of the school		
Private school	25	12.6
Public school	173	87.4
Residential area		
Urban area	141	71.8
Rural area	57	28.8

Data analysis methods

To evaluate the level of job stress among the teachers in the cycle of lower secondary edu-

cation, the average value was calculated for each of the factors reflected in the questionnaire. These values were used to estimate the average of the three constituent components of job stress and the overall average.

Relationships between job stress and job security, work pressure and workload were evaluated through linear regression analysis, according to the following linear model:

$$Y_i = \alpha + \beta_1 X_{1i} + \beta_2 X_{2i} + \beta_3 X_{3i} + \varepsilon_i \quad \text{(Model 1)}$$

where:

Y_i - average stress at work

X_{1i} - stress caused by factors related to level of job security

X_{2i} - stress caused by factors related to work pressure

X_{3i} - stress caused by factors related to workload

ε_i – random error

α - constants

$\beta_1, \beta_2, \beta_3$ - partial regression coefficients

The values of the variables included in the above model are the average points given by the interviewees for the questions contained in the questionnaire about stress at work. These values are in the range of 14-70 points.

To evaluate the relationship between demographic factors and work stress of teachers in lower secondary education, regression analysis will be used according to the linear regression model with multiple factors:

$$Y_i = \alpha + \beta_1 X_{1i} + \beta_2 X_{2i} + \beta_3 X_{3i} + \beta_4 X_{4i} + \beta_5 X_{5i} + \beta_6 X_{6i} + \varepsilon_i \quad \text{(Model 2)}$$

Y_i – average of job stress

X_{1i} – gender of teacher

X_{2i} – age of teacher

X_{3i} – work experience of teacher

X_{4i} – civil status of teacher

X_{5i} - ownership of the school

X_{6i} – residential area

ε_i - random error

α, - constant

$\beta_1, \beta_2, \beta_3, \beta_4, \beta_5, \beta_6$ - partial regression coefficients.

SSSP was used for data analysis.

RESULTS

Descriptive analyze

The results of the descriptive analysis are given in Figure 1. The presented values are the averages that correspond to the factors that are accepted a priori as being responsible for the job stress among the teachers in the lower secondary cycle.

As can be seen, factors related to work overload bring greater contribution to the stress experienced by teachers at work. After them are listed the factors related to pressure at work and after them factors of insecurity in work. Attention is drawn to the fact that teachers declare as a factor with a stressful effect for them, the behavior of politics as a factor that significantly determines the safety of the workplace, as well as the pressure caused by the frequent controls that are exercised.

Referring to the average value of general stress, perceived by teachers (37.30 ± 2.68), it can be affirmed that the work stress of teachers is at the lower limit of the range of values, which classify it as moderate stress.

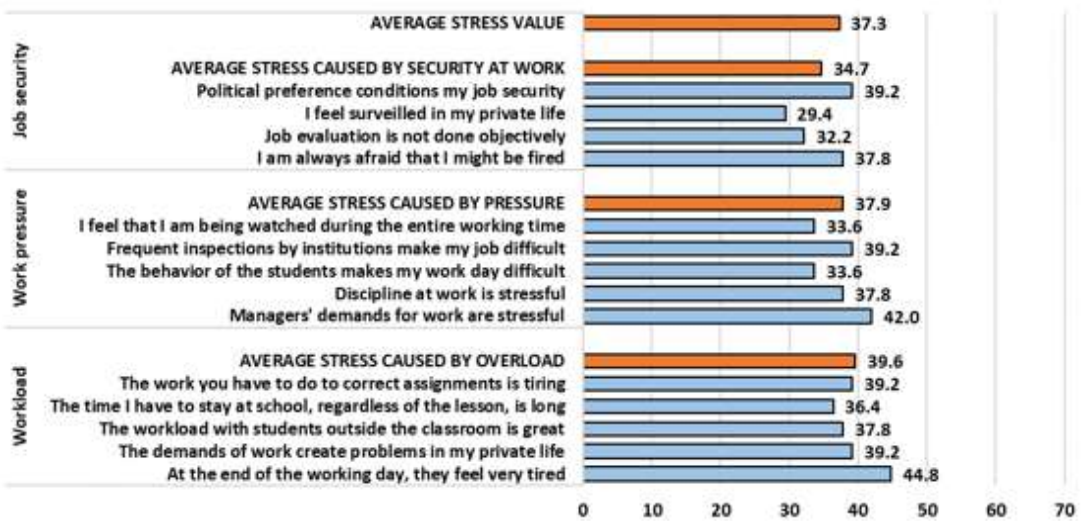


Figure 1 The mean scores for each question and the overall mean of job stress and its components

Although female teachers declare a lower stress level than their male colleagues (35.97 vs 38.03), the difference is not statistically proven (p>0.05) (Table no.3) This is a situation that differs from that communicated by other authors (Borg et al, 1991,p.355-373; Jaita et al. 2011, p.27-33; Aftab, & Khatoon, 2015, p.94-97). This situation may also be a consequence of the fact that the gender ratio in the sample is 1:4.5 in favor of female teachers.

Table no. 3. Averages of job stress

	Number	Min	Max	Average	Sign (p).
Average stress	198	14	70	37.30 ± 2.68	
gender					
-male	36	14	70	38.03 ± 2.21	0.18
- female	162	14	70	35.97 ± 2.97	
Ownership status					
- public school	173	14	70	38.06 ± 2.87	0.05
privat school	25	14	70	35.78 ± 1.82	

The level of stress among teachers in the cycle of lower secondary education varies depending on the ownership status of the school, public or private school. Teachers in public schools declare a state of stress more than their colleagues in private schools (38.06 vs 35.78), a result that differs from that communicated by Shridevi & Hebbar, C.K. (2021, p.1-11) according to which the level of stress among teachers in private secondary schools is estimated to be about 13.4% greater compared to the stress they have at work, teachers in public schools. This change is a fact that requires further investigation, because behind it may be hidden factors that are important to identify. In particular, the need for this further deepening is conditioned by the fact that, as shown above, the factors with a significant effect on the stress experienced by teachers in the cycle of lower secondary education are actually factors that are not directly related with the education system. In most of them, they are related to political behavior and pressures that are not justified by the internal needs of the education system to increase its quality.

Based on the results of the descriptive analysis, it was concluded that the stress at work among teachers in the lower secondary cycle is the result of the action of three groups of factors: the stress factors related to safety at work, the pressure exerted on teachers and the load on work they have to cope with. As a rule, the force of action of these groups of factors is not the same. Consequently, the decision that must be made for intervention, with the objective of reducing stress, must take this fact into account. For this, the above linear regression model (Model 1) was used, through which the verification of the work hypotheses Ho was carried out.

The linear regression model that reflects, quantitatively, the relationship between stress at work, and the factors that, a priori, are considered to generate it, among teachers of lower secondary education cycle, resulted:

$$Y = 3.391 + 0.207\ X_1 + 0.286\ X_2 + 0.402\ X_3$$

This model explains about 51.8% of the total variance of the dependent variable -Job stress. According to regression analyze results, (Table no. 4, 5), Job stress is a consequence of the effects of factors related to the level of work security, pressure exerted by controlling and administrative institutions, pressures related to political affiliation and behavior and party support in power, as well as stress caused by workload.

Table no.4. ANOVAa

Model[b]		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	402.72	3	134.24	25.545	.00[b]
	Residual	1019.49	194	5.255		
	Total	1422.21	197			
a. Dependent Variable: Job stress						
b. Predictors:(Constant), Job security, Work pressure, Workload						

Table no. 5 Coefficientsa

Model ß		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sign.
		Std. Error	ß			
1	Constant	3.39	0.106		6.51	0.00
	Job security	0.207	0.067	0.228	9.46	0.00
	Work pressure	0.286	0.098	0.317	12.05	0.00
	Workload	0.402	0.102	0.438	14.11	0.00
a. Dependent Variable: Job stress						

Referring to the standardized coefficients of the partial regression, could affirmed that the work load is the biggest contributor to the value of job stress among the teachers in lower secondary education cycle. Its effect is estimated to be about twice the effect caused by the factors related to workplace safety and about 38% higher than the effect caused by the factors grouped under the name "work pressure" (Tab. No. 6)

Stress is considered one of the factors with a great effect on the quality of the teacher's work. Stress is one of the main psychological factors and teachers' approach to the task. It significantly conditions the result that can and is intended to be achieved by the school (Harish & Prabha. 2018, p.681-688). Consequently, it is important for school leaders, policy makers and leading institutions in the educational system to identify, periodically, the factors that generate stress among teachers and make the necessary interventions for the better administration of these factors.

The linear regression model for the relationship between Job stress and demographic features of teachers resulted:

$$Y = 24.22 + 0.019\ X_1 + 1.004\ X_2 + 0.562\ X_3 + 0.0.026\ X_4 - 0.202\ X_5 + 0.942\ X_6$$

This model explains about 17.3% of the total variance of the dependent variable-Job stress. The model is statistically significant (Table no. 6). This result shows that the effect of factors that generate stress among teachers in the lower middle cycle also depends on the teacher's demographic features. Meanwhile, the data of Table no. 7, the values of the regression coefficients and their statistical significance, evidence the fact that the interaction of stress factors is not the same with all the demographic characteristics of the teacher.

Table no.6. ANOVA$_a$

Modelb		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	264.28	6	44.046	7.266	.00$_b$
	Residual	1157.93	191	6.062		
	Total	1422.21	197			
a. Dependent Variable Job stress						
b. Predictors:(Constant), gender, age, work experience, civil status, property status of the school, residential area						

Table no. 7 Coefficientsa

Model ß		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sign.
		Std. Error	ß			
1	Constant	24.22	1.984		2.21	0.05
	Gender	0.019	0.127	0.017	1.35	0.12
	Age	-1.004	0.201	-1.207	4.13	0.02
	Work experience	-0.562	0.092	-0.438	-2.51	0.04
	Civil status	0.026	0.013	0.020	1.36	0.07
	Property status of the school	-0.202	0.106	-0.274	-2.68	0.04
	Residential area	0.342	0.114	0.201	1.57	0.06
a. Dependent Variable: Job stress						

The gender of the teacher is a demographic characteristic that does not affect the level of stress at work ($p>0.05$). This result differs from the results reported by other authors (Antoniou et al. 2013, p.349-355; Aftab & Khatoon, 2015,p. 94-107; Esere, et al. 2015) Older teachers which have more work experience have, also, a lower stress level. ($p<0.05$). The level of job stress among teachers in lower secondary schools is not affected by the fact that the school is located in an urban area or in a rural area ($p>0.05$), while the level of this stress is conditioned by the fact that the teacher works in a public school or a private school ($p<0.05$). Age and work experience are demographic characteristics that determine the effect of the factors that generate stress in teachers. The level of stress is not affected by the marital status of the teacher ($p>0.05$). Referring to the publications of other authors (Roxas, 2009, p.86-108; Shilpi & Goel, 2009; p.12-25; Harish and Jeya Prabha, 2018, p.681-688) can affirm that even among Albanian teachers in the lower secondary education cycle, demographic factors have similar effects on their job stress.

CONCLUSIONS

The job stress among Albanian teachers in lower secondary school is evaluated at the "moderate" level. Work overload causes greater effects on job stress (39.6 points). Factors related to pressure at work are ranked second (37.9 points) and actors related to safety at work have a smaller effect (34.7 points). The level of job stress is not affected by the gender of the teacher . Teachers in public schools have greater work stress than teachers in private schools (38.06 vs 35.76 points ($p<0.05$).

The teacher's age and work experience are factors with a significant effect ($p<0.05$) on work stress. The increase of the age of the teacher and years of work as a teacher are factors that influence the reduction of stress at work. The civil status of the teacher and the area of residence do not have a significant impact on the stress at work among teachers ($p>0.05$). The impact of demographic features on job stress among Albanian teachers in lower secondary school is similar to what is communicated in studies conducted in other countries.

REFERENCES

Alson, Jollie (2019). Stress Among Public School Teachers, *Journal of Research Initiatives*, 4, 2, Article 3. Available at: https://digitalcommons.uncfsu.edu/jri/vol4/iss2/3

Antoniou, A.S., Ploumpi, A., & Ntalla, M. (2013). Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: The role of coping strategies. *Psychology*, 4 (3A), 349-355. https://www.scirp.org/pdf/psych_2013032909022160.pdf

Aftab, M. & Khatoon, T. (2015). Occupational Stress and Job Satisfaction Among Indian Secondary School Teachers. *Cypriot Journal of Educational Sciences*. 10(2), 94-107. https://www.semanticscholar.org/paper/Occupational-Stress-and-Job-Satisfaction-Among-Aftab-Khatoon/235deb8c9a81f2dd33577f124a66352fe72fac56

Beehr, T. A., Walsh, J. T., & Taber, T. D. (1976). Relationships of stress to individually and organizationally valued states: Higher order needs as a moderator. *Journal of Applied Psychology*, 61(1), 41–47. https://doi.org/10.1037/0021-9010.61.1.41

Bhrigu, V., Dubey, Sh. (2021), A study of occupational stress among school teachers of Rudrapur city, Uttarakhand. *Elementary Education Online*, Year; Vol 20 (Issue 4): pp. 2088-2093 http://ilkogretim-online.org. doi: 10.17051/ilkonline.2021.04.238

Borg, M.G. and Riding, R.J. (1991) Towards a Model for the Determinants of Occupational Stress Among School teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 6, 4: 355-373 https://www.jstor.org/stable/23422260

Collie. R.J., Mansfield C.F. (2022) Teacher and school stress profiles: A multilevel examination and associations with work-related outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 116, August 2022, 103759. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103759

Cotton, S. J., Dollard, M. F., & de Jonge, J. (2002). Stress and student job design: Satisfaction, well-being, and performance in university students. *International Journal of Stress Management*, 9(3), 147–162. https://doi.org/10.1023/A:1015515714410

Esere, M., Fakokunde, M., & Idowu, A. (2015). Sources of Occupational Stress among Teachers in Command Secondary Schools of Nigerian Army. World Academy of Science, *Engineering and Technology Psychological and Behavioral Sciences*, 2(4). https://publications.waset.org/abstracts/search?q=Mary%20Esere

Feljone G. Ragma (Ed. D), Sophia Marie Agullana, John Patrick Molina, Raul Orejuela, Jowena Mae Valdez (2017). Socio-economic factors and the academic performance of senior high school students in Candon national high school. *A Quantitative Research Presented to The Candon National High School Senior High School Department City of Candon , Ilocos Sur* https://www.studocu.com/ph/document/ateneo-de-zamboanga-university/financial-accounting/socioeconomic-factors/44508428

Harish K A., B JeyaPrabha (2018) A study on the occupational stress and job satisfaction of teachers of government & private sectors. *International Journal of Pure and Applied Mathemati-*

cs,118,11: 681-688. https://acadpubl.eu/jsi/2018-118-10-11/articles/11/88.pdf

Hawe, Tck, Manthei, Adair, & Moore, (2000) Job Satisfaction and Stress in New Zealand Primary Teachers. January 2000 *New Zealand Journal of Educational Studies* 35(2),193-205 https://www.researchgate.net/publication/288105369_Job_Satisfaction_and_Stress_in_New_Zealand_Primary_Teachers

Jaita, M., Shrestha, S., Bhaila, A. (2011) School Teachers: Job Stress and Job Satisfaction, Kaski, Nepal. *International Journal of Occupational Safety and Health*, 1 (2011), 27-33 http://dx.doi.org/10.3126/ijosh.v1i1.5226

Roxas,C.C. (2009). Stress among public elementary school teachers. *University of the Cordilleras Research Journa*l, 1(4), 86-108. https://www.scribd.com/document/75912272/Stress-Among-Public-Elementary-School-Teachers

Richardsen, A. M., Burke, R. J., & Mikkelsen, A. (1999). Job pressures, organizational support, and health among Norwegian women managers. *International Journal of Stress Management*, 6(3), 167–177. https://doi.org/10.1023/A:1021982608408

Shilpi Goyaland and Ruchi Goel, (2009). Stress Level Among Teachers of Public and Private Sector Institutions: An Empirical Investigation, *International Journal Of Indian Culture and Business Management* , 2, 4,2009. http://dx.doi.org/10.1504/IJICBM.2009.024670

Shridevi and Hebbar, C.K. (2021) Occupational stress among teachers –a literature review. *Wesleyan Journal of Research*, 14,4,1-11. https://zenodo.org/record/5917012/files/Occupational%20stress%20among%20teachers%20-A%20Literature%20Review%20%20%281%29.pdf

Ulleberg, P., & Rundmo, T. (1997). Job stress, social support, job satisfaction and absenteeism among offshore oil personnel. *Work & Stress*, 11(3), 215–228. https://doi.org/10.1080/02678379708256836

Wettstein, A.,Schneider, S., Holtforth, M.G., La Marca, R. (2021) Teacher Stress: A Psychobiological Approach to Stressful Interactions in the Classroom, A., . Front. Educ., 09 September 2021 Sec. *Educational Psychology*, 6 , 2021 https://doi.org/10.3389/feduc.2021.68125

PROMOTING WELL-BEING IN RESIDENTIAL COMMUNITIES FOR DISADVANTAGED CHILDREN: AN EDUCATIONAL DESIGN

Maria Grazia SIMONE[1]

Daniela MAGGI[2]

Giulia ROCCHI[3]

Abstract

This paper presents an educational design aimed at 8- to 10-year-old children living in Italian residential communities for disadvantaged children who have experienced family and socio-economic hardship. The choice of this age group is based on the need to intervene at a transitional development human stage, between childhood and preadolescence, when children have already acquired basic literacy skills (Piaget, 1967). Play, bodily expression and peer relationality are used in an environment, as the residential communities for disadvantaged children, that must be designed according to the spaces, relational and communicative children educational needs. The target audience was chosen on the basis of studies in the scientific literature, which show that children who have experienced situations of socio-familiar distress may exhibit low self-esteem, poor self-perception and difficulties in verbal, nonverbal and paraverbal communication (Simone, 2020). The article emphasizes the importance of an ecological approach to children's well-being within a community from a systemic, complex and multidimensional perspective. The educational design intervention has a dual purpose: on the one hand, it aims to promote children's well-being from a systemic perspective by acting on the factors that influence the state of children well-being, such as the community climate, relationships between educators and children, peer relationships, and the need to ensure integration into the social environment outside the residential facility. On the other hand, the intervention aims to provide educational staff with operational insights to modulate professional action in the community. The intent of the intervention is also to enable children to develop and improve their social-emotional and life skills, promoting their bio-psychosocial well-being. The aim is to contribute to well-being promotion of children placed in communities by providing them with an appropriate environment that

[1] Maria Grazia Simone, Università Telematica eCampus, Faculty of Psychology, Italia, mariagrazia.simone@uniecampus.it, Orcid No:https://orcid.org/0000-0003-0235-4964

[2] Daniela Maggi, Università Telematica eCampus, Faculty of Psychology, Italia, daniela.maggi@uniecampus.it, Orcid No: https://orcid.org/0000-0002-6886-8725

[3] Giulia Rocchi, Università Telematica eCampus, Faculty of Psychology, Italia,giulia.rocchi@uniecampus.it, Orcid No: https://orcid.org/0000-0003-1945-0792

meets their developmental and educational needs. Looking forward, the authors propose a criteriology to create an educational design, improve well-being and offer tools and methodologies for assessing perceived well-being.

Keywords: *Disadvantage children*, *Wellness*, *Educational design*, *Residential communities for disadvantaged children*

INTRODUCTION

In this research project we focus attention on different concepts and constructs that are the basis of our design of an inclusive, welcoming and supportive educational environment for the psycho-physical well-being of the child. In particular, the concepts of perceived well-being and community environment are analysed and defined, specifying the type of community we are referring to.

The intention is to point out the function of residential educational communities in fostering and promoting the well-being of children removed from their social, disadvantaged and multiple problems family of origin (Bouchard, 1997).

Residential communities, in Italy, are regulated by Law 184/1983 and subsequent amendments integrated in Law 149/2001 (Muschitiello, 2019; Saglietti, 2012), and host, by order of the Youth Court, minors removed from their family of origin for a defined period subject to change. These services, as regulated by law, are prefigured as contexts for organising relationships and interactions, maintaining a family-type configuration.

The type of community referred to in this paper is the residential educational community (Muschitiello, 2019) within which a team of specialized figure operates, composed of the educators (graduates from degree courses in Education and Training Sciences L-19) who alternate in shifts defined by the facility coordinator (who holds a Master's degree in Pedagogical Sciences LM-85 or Psychology LM-51 with a preferential title in a Master's degree in the coordination of educational services), the social worker (L39) and other figures who collaborate with the service and the territory of reference.

The minors who are hosted in residential educational communities are children who have experienced conditions of social hardship, who have lived through traumatic and painful events. The community has the important role to meet the minor's need and to ensure educational support. For those reasons, we paid particular attention to the emotional and relational dimension and thus to the skills of managing and recognising emotions.

The target of this research project is 8–10-year-old children placed in residential communities who are old enough to carry the weight of memories and experiences, of symbolic universes such as abandonment, welfare and material precariousness, parental conflict, emotional neglect, lack of care, and harassment (Simone, 2020).

The minor in the community enters and brings with them symbolic universes that often make them a fragile, angry, sad individual with little motivation and little trust in others. The child entering the residential educational community is surrounded by a past marked by negative emotions. The community therefore has the duty of satisfying the minor's needs for care, affectivity and educational support for the redefinition of their patterns of meaning. Within the residential educational community, children have to learn to trust and rely on others, managing their own experiences and emotions.

Indeed, in a residential educational community, they have the opportunity to forge stable educational ties and relationships, enabling them to build and co-construct a relationship of meaning, founded and grounded on expectations.

Within an educational community, the children have the opportunity to be an integral part of a group. The child is welcomed and included.

The staff of the educational community are called upon to pay attention to special individual needs of the child, modulating interaction and communication in a customised manner. For each child who crosses the threshold of the community, the environment must be appropriate, welcoming and safe. The author Castaldi (2022) taking up an expression of Pope Francesco indicates that the community environment must be conceived as a place in which the host child becomes an active and integral member. It is a "village of Education" in which each individual contributes to personal and collective well-being. The expression suggests the importance of defining an inclusive and participative community environment, in which everyone is involved and co-responsible for each individual's well-being and growth. The aim is to foster a sense of belonging and solidarity, in which each member of the community is actively engaged for the common good (Castaldi, 2022).

Defining the framework'sresearch it is important to understand the community environment and to identify resources, challenges and opportunities for development. The definition of the framework guides the design of community interventions to promote wellbeing and sustainable community development.

At a glance, the community environment is the social, cultural and physical context in which a community exists and operates; it also reflects cultural aspects such as shared traditions, values, beliefs and practices. The community environment is a dynamic context and can be influenced by social, economic, political and environmental changes. The environment includes elements such as landscape, natural resources, social structure, institutions, norms and interpersonal relationships (Pretty et al., 2007).

Every minor who enters the educational community brings their individuality and becomes an influential and affected part of artefacts and constructs. Every child placed in an educational community is a bearer of needs but at the same time is a resource of that environment. Children in the community experience responsible cooperation and

collaboration and work together in solving collective problems (Pavesi and Ferrari, 2020)

The community environment is thus conferred as an "effective and supportive educational space" (Simone, 2020, p. 606) that has twofold function: protective and promoter of well-being. On the one hand, to foster the well-being and socio-emotional development of minors, enabling them to acquire and improve socio-emotional skills; on the other hand, we propose some criteria to enhance individual and group well-being, and increase the child's feeling and life skills as shared responsibility between the stakeholders.

The child is a fundamental and founding part, as an active part, of the community. Within the community, the child delineates and strengthens their self, also thanks to the experiences of interaction and socialisation with others (Corsano, 2010).

The community environment welcomes the child with care and attention, offering a healthy growth space (Simone, 2021) where the minor finds stable educational models. Within the community he finds space to know, understand and give voice to their emotions.

Within the community, the child finds space to get to know, understand and give voice to their emotions. It is important to point out that minors entering the community do not have awareness and mastery of their emotions, often victims of emotional illiteracy.

Pioneering studies (Klein, 1932; Ainsworth, 1989) show that the family attachment style, especially the one built between child and mother starting from embryonic and relational development (Ammaniti and Ferrari, 2020), would affect the child's development. As the authors state in the book of the same name, "Il corpo non dimentica", in fact, the child already possesses motor and social skills from the birth. These skills, in which are developed within the mother's body during the prenatal phase, will continue to take shape at birth in the context of belonging.

Scientific studies show that insecure or avoidant attachment styles can trigger vulnerability, affective dysregulation, up to total emotional incapacity and alexithymia in children (Pintus and Pappalardo, 2019).

That as, Goleman (2022) points out that traumas and discomforts perceived and experienced during childhood are crystallised in the brain, affecting the child's state of well-being. In this regard, the author coined the construct of Emotional Education, a model from which the present work is inspired.

In the light of the evidence described above, this research project aims to accompany children guided by educators to experience positive emotional states.

The community environment acts as a dialogic device (Simone, 2020) where indivi-

duals participate, and learn to communicate and be understood; the community is the place for a shared responsibility of emotional literacy. Place where minors and all stakeholders learn the importance of communicating their feeling states to others. It is essential to reflect on these experiences, putting them into perspective and trying to draw lessons and meaning from them. We assumed an educational design and programming well connected to the models of learning by doing and experiential learning; in defining the research design we considered internal and external variables, such as social and cultural constructs, to be specific to the child entering the community.

In the following section, an educational design based on the construct of Emotional Education is presented, aimed at enhancing and developing emotional skills in 8- and 10-year-old children placed in an Italian residential community. The research goal is to promote individual well-being and development that responds to the real needs of the child.

METHODS

The educational design proposed here aims to promote well-being of the child placed in residential communities. Well-being is understood in a systemic way; in fact, psychological well-being is not simply the absence of malaise, but implies self-realisation and the optimisation of personal resources (Campos et al., 2015). This state of well-being is achieved through a continuous balance between positive and negative emotions (Fredrickson and Losada, 2005). Moreover, the level of psychological well-being depends not only on objective parameters, but above all on the interpretation given to these parameters (Muffato et al., 2015). Taking our cue from these quotations, we can also link our discourse to the dictates of Bertalanffy's systems theory (1968). This theory considers systems as complex entities composed of interacting components. With reference to perceived and psychological well-being, this theory emphasises that well-being cannot be explained by isolated factors alone, but requires an understanding of the interrelationships between emotions, thoughts, social relations and the environment. This explains our great attention to designing also the environment in which children live and experience life. In short, systems are influenced by their environment and changes in one part of the system can affect the whole system (Bertalanffy, 1968). We have set ourselves a general objective, the goal of implementing educational design that takes into account perceived well-being, and we have followed some clear and fundamental steps.

Embracing the methodology of "Learning by doing" and thus emphasising the importance of learning through practical and concrete experience (Dewey, 1910, 1916, 1961) and of experiential learning which aims to reflect on experiences in order to improve learning (Kolb, 1984) in the logic of the community environment as an educating space. The community environment is an educating plays, such as Colonna (2001) said about the social living environment as a fabric of supportive and collaborative relationships, constituted and nourished by those who live and work in a territory. In a residential community, children learn through interaction and active participation in and for the

community, through involvement in meaningful experiences and by reflecting on them.

The residential community is a learning context in which individuals can continuously learn, grow and develop. The methodological confirmation consists of the combined use of the "learning by doing" approach and experiential learning within the community environment as an educational space in which children make and live real and meaningful experiences that offer valuable learning opportunities.

An intervention model is now described, to be implemented in an educational community for minors, in order to promote their global well-being. It is structured in different phases.

The first phase, described above, is called research and understanding in which we defined what we mean by educational design and specified the construct of perceived well-being while keeping in mind the principles of theoretical models and common practices in the field of well-being education.

Next comes a phase of context analysis in which to apply the design, in our case a residential community for minors in distress, aged between 8 and 10 years, based in Italy. Attention was paid to the characteristics of the recipients, the cultural context, the available resources and the actual needs of the subjects. We adopted a holistic and individual approach and took into account the specific needs of each child with the aim of working towards the fulfilment of their needs in a comprehensive and customised manner and trying to respond to needs that could really emerge such as: Needs for security and stability, Needs for emotional support, Needs for positive relationships, Educational needs, Needs for social participation, Needs for physical care and health.

Educational design intends to act on the factors that influence the status of well-being, taking into account the plurality of children's needs, the environment, an environment that must be designed according to the spaces, the relational and communicative fabric of and in the "community of practice" (Wenger, 1999), the relationship between educational professionals and children, the relationship between peers and the connective tissue with the external environment, paying particular attention to the self-referentiality of the network of interventions.

The educational design for perceived well-being in the community has a twofold aim: to foster the well-being and socio-emotional development of children, enabling them to acquire and improve socio-emotional competence and life skills, individual and group well-being, and to increase these competence as co-responsibility.

Each child has a different time for externalising their ego, especially children who have experienced situations of deprivation and family socio-economic hardship may present emotional illiteracy; this is why it is important at this stage to give each child time to give voice to their own emotions, to recognise their own and others' emotions. It

is essential to explain that no child is obliged to speak, each one enters into the project activities when they feel ready. They will be able to rely on the educational figures within the educational community. Taking into account what has been analysed so far, it is important that the community environment is carefully designed, as the environment itself would condition the wellbeing of the person (D'alonzo et al., 2015), thus affecting the wellbeing of each child living in the community environment.

We come to a further stage where we set out the objectives of the project that are clear, specifying the expected results. In defining the objectives we refer to the theoretical framework indicated by Goleman for understanding emotional intelligence and promoting social-emotional well-being in individuals. The author formulated indicators on which to define emotional intelligence, which is based on five key components that contribute to a person's social-emotional well-being. The macro-area of goals referred to are: Self-awareness, Emotion Management, Awareness of Others, Relationship Management and Emotionally Intelligent Decision Making (Goleman, 1995).

Subsequently, we planned the activities, semi-structured by allowing the children to be authors, involved in the first person in the definition and development of each individual activity, designed to promote individual and group well-being.

Starting from a question defined in the planning phase, in each activity space is given for feelings and emotions felt at that specific time, for example one of the planned activities is: how do I feel today. The child, using supporting tools such as: cards, markers, predefined smiles, can indicate their emotional state. Together, the children guided by us specialists can give voice to their emotions. The children have group experiences using the methodologies of peer education and cooperative learning in the satisfaction of individual and group well-being. The activities are planned but free, leaving space and individual time for each child. The activities do not end but follow a common thread keeping in mind the focus of the research.

All phases of the activities include two moments, one brainstorming and one dedicated to circle time in which the community guests are involved as protagonists. The participants activate and stimulate the reflection process by setting a focus on which they will then work together. A possible stakeholder involvement is also hypothesised, which is identified among those who can benefit and/or bring benefits to our project. Such as educators, parents, professionals as well as the minors themselves.

Last but not least is evaluation, a phase planned in detail that aims to assess the effectiveness of the educational design programme. Appropriate tools will be used to measure impacts and record participants' feedback at the various stages and times of the project, whether initial, in itinere or final.

Of great relevance in this context is Daniel Goleman's approach to emotional intelligence, according to which social-emotional competence are fundamental for individu-

al well-being and for building a strong community and include: awareness of self and others, emotion management, the ability to establish positive relationships, empathy, responsible decision-making and resilience (Goleman, 2020).

This leads to the implementation and adaptation phase in which the programme is put into practice and the results are constantly monitored so that adjustments can be made if necessary. The aim is for the children involved to learn and make the learning their own, so that the management of emotions becomes life practice.

Finally, a sharing and dissemination phase is planned, so that the results can be disseminated, in order to indicate possible guidelines for intervention.

RESULTS and DISCUSSION

The results, to be achieved through the educational planning presented here, are mainly two:

a) On one hand, the creation and offer of a valid educational design model to encourage the achievement of well-being by the child, with the support of all the operators of the residential community:

b) On the other hand, the preparation, for them, of rules of action, of some action criteria useful in educational intervention.

Thinking about the criteria, from our point of view they can be above all three:

1) To put the child at the center of educational planning. This means paying attention, implementing empathic listening, offering moments of silence, understanding, closeness, security, reassurance, warmth. These are indispensable elements to support the fatigue of growing up a vulnerable child who, through the experience of the community, takes advantage of psycho-physical well-being to grow and choose their identity (Simone, 2020). The criterion also recalls the need for the child to be placed at the center not only of the action of his or their educators, but also of the school as an educational institution, of the interests of one's classmates, of the support of the social group, of the territory, of the stakeholders and of the decision makers (Simone, 2023).

2) To solicit the adhesion and participation of the child in individualized educational planning, designed in relation to their needs. They must be accompanied to express themself, to co-construct meanings in the community and then in their life reality, to affect them and transform them. As Savio (2019) states, when the participatory dynamic involves people and groups who experience a condition of cultural and social marginalization, it restores agency to these subjects and becomes a precious opportunity for emancipation and empowerment. Participation even takes on an ethical-political dimension linked, on one hand, to the recognition of everyone's value, on the other to the

creation of social conditions that allow the child to be effectively valued by having the possibility of expression and incisiveness in the realities of which they are part. Obviously, this implies for the educational community to be the privileged place of welcoming vulnerable childhoods which does not translate into a simple place of assistance, but into being the field of a global educational intervention aimed at supporting relationships, participation, motivational processes, self-esteem, emancipation and personal and social development of each child.

3) Networking with other local services. The achievement of conditions of well-being and the success of the educational project are achieved through a patient work of educational accompaniment within an ecological and systemic conception (Bronfrenbrenner, 1979) of child development, in terms of networking with other subjects of the territory (rehabilitation centres, counseling centres, educational and sports associations, etc.) that deal with the case. The idea of child protection increasingly calls for the vision of a global, networked, systemic intervention that acts on the child in its entirety and that focuses on the relational context (Marchesini et al., 2019).

CONCLUSIONS

The well-being of the minor in a state of social disadvantage can be achieved through the planning of educational paths, in the residential community and in the social environment, to enrich their experiential baggage, to generate new ways of behaving, to recognize and manage their inner resources, to become an active protagonist of their existence.

Much work still needs to be done for the well-being of some children who are too often on the margins of society, of educational attention and of educational policies.

The purpose of the educational design, intended for minors with social hardship hosted by educational communities, aims above all to enrich their experiential background, to increase the availability of tools and resources to act in the world, also to react to adverse living conditions developing essential resilience skills. Right from the early stages of development, it is a question of offering some opportunities for growth, of guiding, motivating, of helping to decide, to choose, becoming aware of one's needs and also of one's abilities.

The educational community can obtain the expected results if it becomes a device that ensures safety, perceptions of trust and at the same time accompaniment to autonomy, guaranteeing a close connection with the surrounding environment.

The education of vulnerable children, in the end, does not only concern the residential structure. It is an important opportunity for the social group and the institutions to exercise forms of educational co-responsibility in the actions to be implemented in favor of children in a state of social disadvantage and marginality.

REFERENCES

Ammaniti, M., & Ferrari, P. F. (2020), Il corpo non dimentica: *l'iomotorio e lo sviluppodellarelazionalità,* Milano: Raffaello Cortina.

Ainsworth, M. S. (1989), Attachments beyond infancy, *American psychologist*, 44(4), 709.

Bertalanffy, L. von. (1968), *General System Theory: Foundations, Development, Applications*, New York: George Braziller.

Bouchard, M. (1997),*Quando un bambino vieneallontanato. Diritti del bambino, Dirittideglialtri*, Milano: Franco Angeli.

Bronfenbrenner, U. (1979), *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Campos, B., Schoebi, D., Gonzaga, G. C., Gable, S. L., & Keltner, D. (2015), Attuned to the positive? Awareness and responsiveness to others' positive emotion experience and display, *Motivation and Emotion*, 39, 780-794.

Castaldi, M. C. (2022), Verso un'alleanzaeducativaglobale: Dal "villaggiodell'educazione" alla rete territorialeintegratacontro la povertàeducativa, *Formazione&insegnamento*, 20(1), 033-038.

Colonna, S.(2001), *La societàeducante. Prospettivepedagogiche*, Lecce: AdriaticaEditriceSalentina.

Corsano, P. (2010), *Socializzazioni. La costruzionedellecompetenzerelazionalidall'infanziaallapreadolescenza*, Roma: Carocci.

D'Alessio, C. (2021), Empatia ed intelligenzaemotiva per unasostenibilitàaffettivo-sociale. Dalla teoriaallaprassi, *Formazione&insegnamento*, 19(1), 151-160.

D'Alonzo, L., Bocci, F., Pinelli, S. (2015), *Didatticaspeciale per l'inclusione*, Brescia: La Scuola.

Dewey, J. (1910). *How we think*, Boston: D.C. Heath & Co.

Dewey, J. (1916), *Democracy and Education*,New York: The Macmillan Company

Dewey, J. (1986), *Experience and education*, Milton Park, Abingdon: Taylor & Francis Group

Epstein, A. S. (2018), *The Whole Child: Developmental Education for the EarlyYears*, New York, NY: Teachers College Press.

Fredrickson, B. L., &Losada, M. F. (2005). Positive Affect and the Complex Dynamics of Human Flourishing. *American Psychologist*, 60, 678-686.

Goleman, D. (1995), *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*, New York: Bantam Books.

Goleman, D. (2022), *Intelligenzaemotiva*. Che cos'è e perchépuòrendercifelici, Milano: Rizzoli.

Goleman, D. (2000), *Lavorare con intelligenzaemotiva*. Come inventare un nuovo rapporto con il lavoro, Milano: Rizzoli.

Huppert, F. A., & So, T. T. C. (2013), Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being, *Social Indicators Research*, 110(3), 837-861.

Kolb, D. A. (1984), *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, Milano: FT press.

Klein, M. (1932), *The psycho-analysis of children*, New York: Vintage Publishing.

Marchesini R., Monacelli N., Molinari L. (2019), *Comunità educative per minori: qualiprospettive?*,Psicologiaclinicadellosviluppo, 1, pp. 5-26.

Muffato, V., Cantarella, A., Borella, E., & De Beni, R. (2015), Ben-esserenell'arco di vita. Ben-esserenell'arco di vita, *Ricerche di psicologia, Milano: FrancoAngeli*, 175-192.

Muschitiello, A. (2019), Il ruolodell'educatoreprofessionale socio-pedagogiconellecomunità-residenziali per minori. Qualigliorientamentimetodologici?,*Pedagogia Oggi*, 17(1), 557-568

Paparella, N. (2012), *L'agiredidattico*, Napoli:GuidaEditori.

Paparella, N. (2009), *Il progettoeducativo. Comunitàeducante, opzioni, curricoli e piani* (Vol. 2), Roma: Armando Editore.

Pavesi, N., & Ferrari, C. (2020), Interveniresulleforme di marginalitàattraverso la comunitànellaprospettiva del Welfare Responsabile: il percorso di ricerca azione partecipataExponiamoci: scatti di comunità, *RivistaInternazionale di ScienzeSociali*, 3, 309-324.

Piaget J., (1967), *Lo sviluppomentale del bambino e altristudi di psicologia*, Torino: Einaudi.

Pintus G., Pappalardo G. N. (2019), Sintonizzazionegenitoriale, riconoscimentodeglistatiaffettivi e vulnerabilità alle addiction: alcunidati di ricerca, *Quaderni di Gestalt*, 2, 79-97.

Pretty, J., et. al. (2007), *The Interdisciplinary Handbook of Environmental Studies*, London: Earthscan.

Rigamonti, A., &Formenti, L. (2020), Polifonie incorporate. Formareallariflessivitàsistemicanellacomunità per minorenni, *RivistaItaliana di EducazioneFamiliare*, 17(2), 113-132.

Savio D. (2019), *Il gioco, la "voce resistente" del bambino, Bobbio A., Bondioli A. Gioco e infanzia. Teoria e scenarieducativi*, Roma: Carocci.

Saglietti, M. (2012), *Organizzare le case famiglia. Strumenti e pratichenellacomunità per minori*, Roma: Carocci.

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000), Positive psychology: An introduction, *American Psychologist*, 55(1), 5-14.

Simone, M. G. (2020), Il disagio sociale infantile e la comunitàeducativa di accoglienza. Strategie educative di promozione del benessere, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), 603-612.

Simone M. G. (2021), Comunità per minori e strategie di prevenzioneeducativadeicomportamentiantisociali, *Studium Educations, RivistaSemestrale per le professioni educative* (2), 59-67.

Simone M. G. (in press), L'inclusionedell'infanziadisagiatanelsegmentoeducativo 0-6 anni. Dalla vulnerabilità al benessere, Atti del ConvegnoInternazionaleSiped 2023.

Wenger, E. (1999), *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*, Cambridge: university press.[4]

4 The authors share the structure of the article. Maria Grazia Simone wrote the Results and Discussion and Conclusions, Daniela Maggi wrote the Methods and Giulia Rocchi wrote the Introduction.

ENHANCING STUDENTS' CREATIVITY AND INNOVATION: ROLE OF SELF-REGULATION

David ARHIN[1]

Abstract

Creativity and innovation have recently proved to play a critical role in the activities that go on in the world especially teaching and learning in the post-pandemic era. However, some Ghanaian students seem to shelve modalities and procedures that enhance these vital elements. The current study aimed at enhancing students' creativity and innovation through self-regulation. Specifically, the study examined students' self-regulation levels and explored the relationship between the creativity and innovation of students and self-regulation. A descriptive survey was adopted for the study using a sample size of 385 students representing a survey population of 2 million respondents (Raosoft Sample Size Calculator, 2004). Data was collected using a questionnaire with r = .72 through online Google format because of the split location of respondents. The data were analysed using frequencies, percentages, Pearson product-moment r, mean, standard deviation, and independent sample t-test. The study found different levels (i.e., low, moderate, and severe) of self-regulation among students however, most students experienced moderate self-regulation. In addition, a significantly positive low relationship was found between students with moderate levels of self-regulation and their creativity and innovation. For gender differences, there was no significant difference between male and female students. Based on the findings, it was concluded that the average level of self-regulation displayed by most students, however, may have had an impact on or dictated the low degree. If the majority of students were exhibiting strong levels of self-regulation, the degree of relationship could be high. It was recommended that future researchers should conduct intervention studies to evaluate the effectiveness of interventions aimed at enhancing self-regulatory skills for fostering creativity and innovation. Test the impact of interventions, such as self-regulation training programmes or interventions targeting specific self-regulatory processes, on creative problem-solving and innovative behaviours. There could have been many incomplete questionnaire responses as a limitation. However, before submission, the questionnaire's items were made required or restricted for respondents to only partially or completely respond.

Keywords: *Creativity*, *Innovation*, *Self-regulation*, *Students*

[1] Department of Education and Psychology, Faculty of Educational Foundation, University of Cape Coast Email: david.arhin@stu.ucc.edu.gh Orcid: 0000-0002-9719-7086

INTRODUCTION

Any community or country may advance and flourish via education. Despite the adoption of several teaching and learning strategies, 21st-century education still faces numerous obstacles. It can be observed that students now fit different profiles. Chen et *al.* (2010) stated that digital natives have been described as "passing through schools, carrying a dramatic change in their files in the shape of powerful multimedia mobile devices." These individuals were reared on video games. Recent educational reforms have connected pedagogical advances with cross-curricular capabilities including social and communication skills, metacognitive abilities, reasoning, and creative thinking in several different nations (Kohler et *al.*, 2015). To meet the current expectations educators, therefore, need to depart from the ideas and pedagogies of yesterday and become bold advocates to develop the sorts of learning dispositions needed for students and their professional future (Kwek, 2011). Similar to how the current COVID-19 epidemic, rising global unease, and the prospect of a recession are impacting both wealthy and developing nations, these factors pose difficulties for companies trying to maintain operations and survive in these times of development. These firms must immediately create and implement new strategies if they are to adapt, and they must rely on wise leaderships and creative employees. Lack of innovation may put businesses in danger, make it harder for them to survive, or give them an unfair edge (France, 2007).

Nowadays, a lot of institutions of higher learning advance by incorporating creativity and innovation into their teaching and learning processes. The capacity to create something new like a brand-new tool, method, or approach to a problem or a fresh piece of art is known as creativity (Olatoye et *al.,* 2010). Design thinking, a method of learning that emphasises the development of students' creativity and confidence through practical projects that highlight empathy andpromote a bias toward action. It also encourages indention and foster active problem-solving skills and competencies, that can be created through creativity and innovation. Thus, educators may help students acquire a skill set that encompasses concepts typically not nurtured in a traditional context and at the same time increase their academic performance by incorporating creativity and innovation into the teaching and learning curriculum. The current study ought to explore how students who exhibit different levels of self-regulation demonstrate the act of creativity and innovation in their academic and personal lives. It would be important to note what self-regulation is about. Self-regulation is a process of learning that involves controlling one's emotions, behaviours, and attitudes to achieve the optimal degree of stimulus for learning. Self-regulation behaviours are continually required in the classroom because they are essential for success with instructors and students, adhering to classroom regulations, and paying close attention to the teacher (Montroy et *al.*, 2016). The right classroom setting is essential for effective student self-regulation. Students are inspired to take ownership of their learning and build intrinsic motivation and competency by being involved and encouraged to participate in decision-making (Katz, 2012). Students are more eager and more able to maintain self-regulation when they are involved in decisions that affect their education and well-being.

The education system in Ghana has undergone a transition from elite to mass education during the past twenty years, increasing the number of students enrolled (Anane, 2018). It is, therefore, imperative to ascertain the creativity and innovative skills of students in Ghanaian schools. Several studies conducted recently on the variables in the current study connote the need to explore more consideration of the relationship between self-regulation and students' creativity and innovation. Narayanan (2017) looked into how students' academic performance in private higher education institutions was affected by creativity and innovation in teaching and learning activities. The study found that by employing diverse teaching techniques, there is a favorable correlation between student academic achievement and creativity and innovation. Huang (2022) once more showed that a variety of demographic and educational characteristics that might enhance language students' mental health and vitality also influence self-regulation in language students. These results imply that one should examine the two variables to determine their connection. The study explored the role of self-regulation in students' creativity and innovation. Specifically, the study examines the following objectives:

1. Level of self-regulation;

2. Relationship between self-regulation and students' use of creativity and innovations;

3. The gender difference in self-regulation and students' use of creativity and innovations.

Research Question and Hypotheses

- What is the level of self-regulation among students?

- H_0: There is no significant relationship between self-regulation and students' creativity and innovations.

- H_0: There is no gender difference in self-regulation and students' creativity and innovations.

Theoretical Framework: The Five-Domain Model as Applied to Self-Regulation

Recognizing the five domains that support students in maintaining their composure, attention, and alertness is essential to understand self-regulation. The biological, emotional, cognitive, social, and prosocial domains are the ones that are examined. Students who can focus and perform well during their learning experiences and physical activities have good biological self-regulation (Shanker, 2013). But difficulties in the biological domain frequently result in issues with self-regulation in at least one of the other four domains [emotional, cognitive, social, and prosocial] (Shanker, 2013). Throughout the school day, educators must pay close attention to how students control their behviour since this directly influences the student's capacity for self-regulation. An illustration of this would be a disgruntled instructor altering their voice's volume, pitch, and cadence (Shanker, 2013). These little instructional adjustments promote students' self-regulation

and create the most conducive conditions for learning. Educators should help students in developing robust emotional self-regulation and high self-esteem (Shanker, 2013). It might be difficult for students with emotional self-regulation issues to bounce back from unpleasant feelings like disappointment or shame (Shanker, 2013). Before turning attention to a good emotion like happiness, educators must realise that it is okay for students to experience and express unpleasant emotions. When students pay attention to their negative emotions, such as fear or worry, and focus on their good feelings, such as joy or enthusiasm, emotional regulation occurs.

Using their executive functions and metacognition, students acquire and process new information in the cognitive realm (Shanker, 2013). Students must understand when they need to self-regulate on executive functions (Short et *al.*, 2016). When students are skilled in this area, they can concentrate, think critically and rationally, understand, make objectives, give tasks priority, and be aware of their strengths and weaknesses (Shanker, 2013). The key elements of the cognitive domain and crucial skills for classroom educators and special education instructors are executive function and metacognition, both of which are a part of self-regulation. Due to how much time adolescents spend in school or engage in extracurricular activities; the social domain plays a significant role in self-regulation. Students who have trouble managing their emotions typically struggle to control their behviour in social situations (Shanker, 2013). The requirements for acceptance and equitable chances are satisfied, and students have plenty of possibilities to comprehend their feelings and who they are as students thanks to optimal social control (Katz, 2012).

The prosocial domain focuses on good deeds anticipated in a school setting. Conflicts and difficulties with social contact among students are problems in this area, which frequently have an impact on the other four domains (Shanker, 2013). Students that can self-regulate in the prosocial domain are excellent at acting genuinely; they are sympathetic and selfless, frequently taking steps to help their friends or fellow students (Shanker, 2013). Students need to acquire and practice intrinsic behvaiours like compassion, honesty, kindness, and a sincere interest in others if they are to foster meaningful connections with one another. Education professionals and special education instructors would gain insight into the needs of students who require self-regulation support if they were aware of the components of each of the five domains.

EMPIRICAL LITERATURE REVIEW

Level of self-regulation

According to Etkin (2018), self-regulation is a process that involves being conscious of one's capacity for learning. He cited current research on self-regulation in the classroom setting, which is acknowledged as a crucial element of student academic success. The five-domain model, learning disabilities, mindfulness, and the classroom and its relationship to self-regulation are some of the elements that may be explored to better

understand how to help children who are facing these difficulties. The ultimate goal of educators is to create lifelong students; therefore, it is the responsibility of teachers to provide strategies that would contribute to student success and build their self-regulation. The current study considered three levels of self-regulation: low, moderate, and severe.

De la Fuente (2020) examined the hypothesis concerning coping mechanisms. The hypothesis stated that the types of coping mechanisms students employed to deal with academic stress would depend on their level of self-regulation (low-medium-high) and the level of regulation encouraged in teaching (low-medium-high); the interaction of these levels would focus coping mechanisms either toward emotions or problems. Using an online application, 944 university students completed validated surveys on coping mechanisms, regulatory instruction, and self-regulation. In a selection-based quasi-experimental design, ANOVAs and MANOVAs were performed. The kinds of coping mechanisms employed were significantly influenced by both the degree of self-regulation and the degree of regulatory training. The most significant finding was that, on a five-level scale or heuristic, the combined level of self-regulation and external regulation predicted the kind of coping mechanisms that were employed. Self-regulation levels can predict other factors, such as creativity and invention, which are coping mechanisms employed by students to enhance their learning, abilities, and competencies.

Bylieva et al. (2021) examined how to increase the impact of the e-high environment's expectations on students' self-regulation while decreasing the influence of conventional aspects of the face-to-face learning environment. According to Bylieva, this kind of learning paradigm highlights the role that e-learning plays at the nexus of the digital and academic worlds. They saw a clash between the ideas of these two worlds. The Internet is a more prevalent setting that encourages the use of improper tools and suggestions, which is a natural outcome of such conduct to pass the exam and not to learn anything. The most crucial thing is that students use the extensive resources of the electronic world for development and have their objectives and plans. They performed a survey (N = 767) which revealed that the areas with the greatest self-regulation indicators were environment and those with the lowest were goal-setting and time management. To explore the link between self-regulation and students' creativity and invention, it is wise to first determine the level of self-regulation.

Relationship between self-regulation and students' Creativity and Innovations

By examining the mediation effect of workers' creativity, Muceldili (2013) examined how genuine leadership predicts innovativeness both directly and indirectly. In the research, a survey is taken by a sample of 102 individuals who work for manufacturing and service companies to analyse the link. The results of the study showed a good relationship between innovativeness and authentic leadership, as well as a favorable relationship between employees' creativity and innovativeness. The study advances knowledge of

how genuine leadership fosters creativity and innovation. The present study would replace authentic leadership with self-regulation and integrate creativity and innovation as a complete variable, which would either validate or disprove the empirical findings. Moreover, the sample size of the current study would increase to 385 which is approximately 250 per cent. The geographical setting would also play a critical role in the development of the current study.

Narayanan (2017) looked into how students' academic performance in private higher education institutions was affected by creativity and innovation in teaching and learning activities. Surveys, in-depth interviews, and observations with teachers or other educators were used to gather data, which was then analysed together with secondary data (library research). The studies discovered a positive relationship between creativity and innovation and student academic performance when using various teaching methods. These methods were found to make a particular concept clear to the students, develop an interest in knowing the concept in detail, and create long-lasting memory/correlation of a concept. To guarantee that students grow in their academic performance, teachers and educators at private higher education institutions must use student-centered learning rather than the traditional teaching approach. It would be connected to self-regulation and examine other intervening variables for the current study to integrate creativity and innovation as a complete variable (gender).

The gender difference in self-regulation and students' creativity and innovations

The environment among students in private higher education was examined by Sokic et *al.* (2021) in connection to openness to experience, creativity, creative behviour, general creativity, and support for creative behaviour from academic staff (lecturers and professors). A sample of 346 students (54% female) randomly chosen from various private higher education institutions was tested on the openness to experience scale, creativity subscale, inventory of creative behaviours, creativity self-assessment questionnaire, and assessment of incentives for creative behaviour by academics and the environment (college and universities). The findings demonstrate the significance of environmental support for creative behaviour in elucidating openness to experience, creativity, creative behaviour, and general creativity. They also demonstrate that gender significantly predicts creative behaviour. The discussion of the third objective (the gender difference in self-regulation and students' use of creativity and innovations) would be supported by the findings reviewed.

In the context of online learning, namely the preparation, performance, and assessment phases, Liu et *al.* (2021) looked into the gender disparities in three sub-constructs of Self-Regulated Online Learning (SROL). Four hundred high school students in total (125 males and 275 females). An independent sample t-test was used to see whether there were gender differences in their SROL. The findings revealed that the SROL and its three sub-constructs significantly differed by gender. Besides, in all three aspects of

online self-regulated learning, females outperformed males. Since the study used an acceptable sample size, it is reasonable to generalize the results and use them to discuss the results of future studies. An exhaustive sample size of 385 is advised for a quantitative investigation, according to Raosoft Sample Size Calculator (2004).

METHODS

Scientific realists, according to Cohen et *al.* (2018), believe there is just one reality that can be quantified and understood. They, therefore, tend to employ the quantitative research approach the most. For this current study, a descriptive survey—one of the quantitative method's designs—was used. The design was chosen because it allows many participants to react to many questions in a short period and gives the researcher an idea of what many participants think about an issue or how they are involved in that situation (Creswell & Creswell, 2018). To do this, a sample size of 385 students was employed (Raosoft Sample Size Calculator, 2004), reflecting a survey population of 2, 000, 000 respondents. Data was gathered via an online Google-style questionnaire with r =.72 through a purposive sampling technique. The questionnaire was made up of 25 items in two sections (A and B). While part B collected data on the two primary factors, self-regulation and creativity/innovation, section A collected demographic data (gender and age range). The 13 items on the self-regulation scale, were adapted from Bandy and Moore (2010). Additionally, the creativity/innovation scale that included 10 items was adapted from Susnea and Vasiliu (2016). The Four-point Likert scales that were used to measure the items in Section B were coded as Strongly Agree (SA) = 4, Agree (A) = 3, Disagree (D) = 2, and Strongly Disagree (SD) = 1. Research experts validated the questionnaire to guarantee the face and content validity of the items. A pre-test of the items using 50 students who did not take part in the e-Collection of data followed.

Data Processing and Analysis

The frequencies, percentages, Pearson's product-moment correlation coefficient (r), independent sample t-test, mean, and standard deviation were used to analyse the data. To answer the research question, data were analysed using frequencies and percentages on a three-level scale: 1-Low (13 to 25), 2-Moderate (26 to 39), and 3-Severe (40 to 52). Research hypothesis 1 was put to the test using the Pearson Product Moment Correlation Coefficient, while research hypothesis 2 was put to the test using an independent sample t-test with a 0.05 threshold of significance. Data were generated and coded electronically onto a comma-separated values Excel spreadsheet file which was later exported onto the Jeffery Amazing Software Program (JASP), Version 4.0 for the analyses.

RESULTS

The results of the data analysis were presented in flow with the research question (RQ) and the research hypotheses (RH) derived from the three objectives that guided the study in Tables 1, 2, and 3 respectively.

RQ: What is the level of self-regulation among students?

Table 1- Level of self-regulation among students

SN	LEVEL	FREQUENCY	PER CENT (%)
1	Low	66	17.14
2	Moderate	302	78.44
3	Severe	17	4.42
Total		385	100

Table 1 shows the level of students' self-regulation. The table indicates that the majority of the students have moderate self-regulation (N = 302, 78.44%). It was followed by low self-regulation (N = 66, 17.14%) and lastly, severe self-regulation (N = 17, 4.42%). It can be inferred that a student had a level of self-regulation (i.e., low, moderate, and severe). The study, however, found that most students had moderate self-regulation.

RH 1: H_0: There is no significant relationship between self-regulation and students' creativity and innovations.

Table 2- Relationship between self-regulation and students' Creativity and Innovations

VARIABLE		Creativity and Innovations
Self-Regulation	Pearson's r	0.253
	p-value	0.001

Table 2 shows the relationship between self-regulation and students' creativity and innovations. There was a significant relationship between self-regulation and students' creativity and innovation with p-value = .001 ($p < .05$). The table further indicates that there was a positive low relationship between self-regulation and students' creativity and innovation ($r = .253$). It revealed that there was a significantly positive low relationship between students' moderate self-regulation and their creativity and innovation.

RH 2: H_0: There is no gender difference in self-regulation and students' creativity and innovations.

Table 3- Gender difference in self-regulation and students' creativity and innovations

Variables	Groups	Independent Samples T-Test			Descriptives		
		t	df	p-value	N	Mean	Std. Dev.
Self-Regulation	Male	-1.253	383	0.211	183	2.25	0.447
	Female				202	2.31	0.496
Creativity and Innovations	Male	1.350	383	0.178	183	2.93	0.492
	Female				202	2.86	0.489

Table 3 shows the gender differences in self-regulation and students' creativity and innovations. It is shown that there were no gender differences in self-regulation, $t (383) = -1.253$, $p = .211 > .05$, and creativity and innovations, $t (383) = 1.350$, $p = .178 > .05$. For example, although there was a marginal difference in male (mean = 2.25, SD = .447) and female (mean = 2.31, SD = .496) in their self-regulation levels, it was not statistically significant.

DISCUSSION

Level of self-regulation

The study revealed that students experience three levels of self-regulation. This con-

firms Etkin (2018) who considered three levels of self-regulation: low, moderate, and severe. However, the study found that most students have moderate self-regulation. De la Fuente (2020) asserted that the coping mechanisms employed would be significantly influenced by the degree of self-regulation. The variable creativity and innovations could be influenced by students' moderate self-regulation. Likewise, Bylieva et *al.* (2021) revealed that the areas with the greatest self-regulation indicators were environment and those with the lowest were goal-setting and time management. This confirms that students at least have a specific level of self-regulation.

Relationship between self-regulation and students' Creativity and Innovations

The study revealed that there was a significantly positive low relationship between self-regulation and students' creativity and innovations. This finding overlaps with the finding of Muceldili (2013) that revealed a good relationship between innovativeness and authentic leadership, as well as a favorable relationship between employees' creativity and innovativeness. Similarly, Narayanan (2017) discovered a positive relationship between creativity and innovation and student academic performance when using various teaching methods. However, there was variation in the degree due to the independent variable (self-regulation) used.

The gender difference in self-regulation and students' creativity and innovations

Finally, it was found that there were no gender differences in self-regulation and creativity, and innovation. The finding disagreed with Sokic et *al.* (2021) who revealed that gender significantly predicted creative behviour. Similarly, it disconfirmed the finding by Liu et *al.* (2021) who found that self-regulated online learning and its three sub-constructs significantly differed by gender. The current finding disagreement with the empirical findings suggested that there should be replicational studies to resolve these contradictory findings. The variance in findings might be due to the unique methods and procedures adopted in conducting the studies.

CONCLUSIONS

The results suggest that each student had a unique level of self-regulation that affected both his or her actions and inactions. Therefore, it is not surprising to see a strong relationship between students' self-regulation and their demonstration of creativity and innovation. The average level of self-regulation displayed by most students, however, may have had an impact on or dictated the low degree. If the majority of students exhibit strong levels of self-regulation, the degree of relationship is likely to be high. Finally, whether you are a male or female student does not affect your level of self-regulation or your capacity for creativity. The following recommendations are made based on the findings revealed:

- Explore the role of contextual factors, such as organizational culture, leadership styles, and team dynamics, in mediating the relationship between self-regulation and creativity. Investigate how these factors interact with individual self-regulatory strategies to enhance or hinder creative and innovative outcomes.

- Conduct intervention studies to evaluate the effectiveness of interventions aimed at enhancing self-regulatory skills for fostering creativity and innovation. Test the impact of interventions, such as self-regulation training programmes or interventions targeting specific self-regulatory processes, on creative problem-solving and innovative behaviours.

- Compare the impact of self-regulation on creativity and innovation across different cultures. Investigate whether cultural factors influence the effectiveness of self-regulatory strategies in promoting creative thinking and innovative problem-solving.

Implications for Practice and Limitations

By controlling their emotions and emotional influences, students with stronger cognitive self-regulation can do better in school. They can prepare well and have a strong willingness to learn. Planning and external self-regulation have a very strong positive relationship. On the other side, creative thinking modifies how students approach a topic. It enables people to think creatively, try new things, and come up with creative solutions to a variety of issues. Students' communication abilities increase in a school that encourages creativity. Students' confidence grows and they begin to accept other viewpoints with an open mind when they are given the freedom to speak freely in class. Over time, this improves their communication skills.

The data was gathered via an electronic questionnaire. The majority of respondents could have easily repeated their replies by completing additional questionnaires. Only one try was allowed on the Google form questionnaire. Additionally, there could have been many incomplete questionnaire responses. Before submission, the questionnaire's items were made required or restricted. Respondents might only partially or completely respond. This provided an appropriate amount of reliable and valid data for analysis.

REFERENCES

Anane, E. (2018). Examining the relationship between pre-service teachers' entry characteristics and their academic achievement. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, *8*(1), 56 - 67.

Bandy, T. & Moore, K. (2010). *Assessing self-regulation: A guide for out-of-school time program practitioners.* Results-to-Research Brief #2010-23. Child Trends

Bylieva, D., Hong, J. C., Lobatyuk, V., & Nam, T. (2021). Self-regulation in e-learning environment. *Education Sciences*, *11*(12), 785.

Chen, W., Lim, C., & Tan, A. (2010). Pre-service teachers' ICT experiences and competencies: New generation of teachers in the digital age. In *Proceedings of the 18th international conference on computers in education* (pp. 631-638). Putrajaya, Malaysia: Asia-Pacific Society for Computers in Education.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). New York: Routledge.

Creswell, J. W. & Creswell, D. J. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach* (5th ed.). Los Angeles: SAGE Publications, Inc.

de la Fuente, J., Amate, J., González-Torres, M. C., Artuch, R., García-Torrecillas, J. M., & Fadda, S. (2020). Effects of levels of self-regulation and regulatory teaching on strategies for coping with academic stress in undergraduate students. *Frontiers in Psychology*, *11*, 22.

Etkin, J. (2018). Understanding Self-Regulation in Education. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, *10*(1), 35-39.

France, C., Mott, C., & Wagner, D. (2007). The innovation imperative: How leaders can build an innovation engine. *Oliver Wyman Journal*, *23*, 45-52.

Huang, C. (2022). Self-Regulation of Learning and EFL Students' Hope and Joy: A Review of Literature. *Frontiers in Psychology*, *13*.

Katz, J. (2012). *Teaching to diversity: The three-block model of universal design for learning.* Winnipeg, MB, Canada: Portage & Main Press.

Kohler, A., Boissonnade, R., & Giglio, M. (2015). From innovative teacher education to creative pedagogical designs. *Inovacije u nastavi-časopis za savremenu nastavu*, *28*(3), 116-129.

Kwek, S. H.(2011). *Innovation in the classroom: Design Thinking for 21st-century learning.* Retrieved from http://www.stanford.edu/group/redlab/cgi-bin/publications_resources.php

Liu, X., He, W., Zhao, L., & Hong, J. C. (2021). Gender differences in self-regulated online learning during the COVID-19 lockdown. *Frontiers in Psychology*, *12*, 752131.

Montroy, J. J., Bowles, R. P., & Skibbe, L. E. (2016). The effect of peers' self-regulation on preschoolers' self-regulation and literacy growth. *Journal of Applied Developmental Psychology, 46,*

73-83. doi:10.1016/j.appdev.2016.09.001

Muceldili, B., Turan, H., & Erdil, O. (2013). The influence of authentic leadership on creativity and innovativeness. *Procedia-Social and Behvioural Sciences*, *99*, 673-681.

Narayanan, S. (2017). A study on the relationship between creativity and innovation in teaching and learning methods toward students' academic performance at a private higher education institution, Malaysia. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, *7*(4), 1-10.

Olatoye, R. A., Akintunde, S. O., & Ogunsanya, E. A. (2010). Relationship between creativity and academic achievement of business administration students in southwestern polytechnics, Nigeria. *African Research Review*, *4*(3).

Raosoft (2004). *Sample size calculator* (Online). Retrieved from http://www.raosoft.com/samplesize.html

Shanker, S. (2013). *Calm, alert, and learning: Classroom strategies for self-regulation.* DonMills, ON: Pearson.

Short, M. M., Mazmanian, D., Oinonen, K., & Mushquash, C. J. (2016). Executive function and self-regulation mediate dispositional mindfulness and well-being. *Personality and IndividualDifferences, 93,* 97-103. doi:10.1016/j.paid.2015.08.007

Sokic, K., Qureshi, F. H., & Khawaja, S. (2021). Gender differences in creativity among students in private higher education. *European Journal of Education Studies*, *8*(11).

Susnea, I., & Vasiliu, G. (2016). A fuzzy logic software instrument and a new scale for the assessment of creativity. *International Journal of Computers Communications & Control*, *11*(3), 441-449.

EMBRACING PROFESSIONAL DEVELOPMENT: A JOURNEY OF PERSONAL GROWTH AND PROFESSIONAL SUCCESS IN SCHOOL ORGANIZATIONS

Mahona Joseph PASCHAL[1]

Iuliia Iuriivna SHAMAIEVA[2]

Saman Ange-Michel GOUGOU[3]

Abstract

In this digital and globalized world, the role of educators and functioning of school has changed significantly. Teachers are now required to teach in an increasingly multicultural classroom and to make more effective use of information and communication technologies for teaching the subject matter. No matter how good pre-service training of teachers is, it is not enough to prepare teachers for all the challenges they will face throughout their profession. School organizations seek to provide teachers with opportunities for professional development in order to sustain a high standard of providing students with the best learning knowledge and experiences to prepare them for today's fast changing world. From this standing point, this study is guided by Social Learning theory to discuss the reasons for teacher professional development in this ever changing world. More precisely, this study highlights approaches that school organizations could adopt as a means to ensure professional development for teachers as a means to realize effective education that can promote innovative thoughts and skills needed for preparing learners who will be responsible and productive global citizens. Based on our analysis of various empirical studies, the study concludes by underlining the benefits of teacher professional development in the teaching profession as a way to stimulate understanding of continuing education in the modern world.

Keywords: *Teacher professional development, Continuing education, Social Learning theory, Educators 21st teaching and learning skills.*

[1] St Augustine University of Tanzania,pajo.toronto@gmail.com. Orcid: 0000-0001-9842-9849

[2] V.N. Karazin, Kharkiv National University, Kharkiv, Ukraine, yuliia.shamaieva@karazin.ua

[3] Alassane Ouattara University of Bouaké (Cote d'Ivoire), michelgougou1@gmail.com, Orcid: 0000-0003-2673-2261

INTRODUCTION AND BACKGROUND TO THE STUDY

Professional development in education has been realized as a tool that equips individuals with transformative abilities required in solving problems, producing good service and fostering personal, professional and national developing. In the view of Chilumika, (2013), Harris, (2015), Namamba and Rao, (2017), professional development for teachers and teacher educators is not effectively implemented in developing countries like Tanzania. Even the professional development programs that exist in Tanzania have done very little to stimulate individuals participate in professional development practice. The purpose of this study is to inspire teachers, school leaders, administrators and teacher educators in Tanzania as well as in other countries to have a strong will and value the significance of professional development in their profession even after they acquire a degree from higher learning institutions.

Jiddu Krishmamurti as cited in Edberg, (2020) opinions that *"There is no end to education. It is not that you read a book, pass an examination, and finish with education. The whole of life, from the moment you are born to the moment you die, is a process of learning*." This quote emphasises the importance of looking forward and focussing on the process instead of dwelling on the past. In the contexts of education, it encourages teachers and school leaders to embrace professional development in order to thrive and achieve personal and organizational development in today's fast changing world. Admittedly, education is a never ending process which is not going to stop even after getting a graduate, post graduate or a doctoral degree. Professional development can help career-minded individuals to continually improve their attitude, skills, and practices to become more professional at their work. As professionals, we all heard the slogan "adapt or die." This phrase may sound harsh, but in today's fast changing world, it's more applicable than ever. To succeed in our career, we are required to embrace changes and be open to new opportunities to expand our skills (Rose, Carter, Baldwin and Keighley, 2012). Of course, changes can be intimidating, especially when it is enforced upon us. But it's vital to remember that every challenge is an opportunity for growth. Socrates as cited in Edberg, (2020) stresses by saying "*the secret of change is to focus all of your energy, not on fighting the old, but on building the new*." Thus, in order to thrive in this fast changing world, it's important to look forward and focus on progress by updating our skills for relevant services in our profession and work environment. This is due to the sense that professionals need to have a better soft skills and techniques for finding possible solution to existing problems and issues that are facing society.

In the 21st century era, more than it was in the past centuries, professional development has appeared to be significant for all professionals of all sectors in our current time including the teaching profession which is in charge of producing all other profession. 21st century times have opened a substantial paradigm shift of how life is structured and the new norms for change and development in our daily lives has been highly needed (Paschal and Gougou, 2022). These paradigms shift need new skills and understanding in order for human to thrive. With this reality, professional development has been requi-

red in school organizations so as to help learners understand the reality of this transforming era. The main goal of professional development in school organizations is to enhance quality teaching and learning, teachers' professionalism as well as to help learners perform better in their academic journey (Bergmark, 2023). As it is already observed that this century has come with both blessings and challenges, creating an effective change in this ever-changing world is a marathon, not a race.

Creating effective changes takes a collective approaches that are designed to improve individuals' practices in solving challenges facing us in this globalized world *(*Harvard Edcast, 2022). Thus, professional development should be an essential goal for every person regardless of the industry he/she is serving because it can help career-minded individuals to continually improve their attitude, skills, and practices to become more professional at their work. (Floyd and Davis, 2018) point that professional development improves teachers' practices as well students learning in school context. However, pre-qualification and training such as completing Bachelor's, Master's and Doctoral degree in education cannot be ignored because they are essential requirement for teachers and educators to enter into the teaching profession. This key point has been supported by many scholars and philosophers across the globe. For instance, Plato as shown in Edberg, (2020) demonstrates that *"the beginning is the most important part of the work".* With this reality, any one should understand that no matter how good pre-service training of educators and teachers is, it is not enough to prepare educators and teachers for all the challenges they will encounter throughout their profession. Embracing and fostering a culture of professional development leads to innovation and success of teachers and educators since it inspires them to achieve the intended goal of education both personally and professionally. In this situation, professional development in the teaching profession does not have to be judged as a time –consuming action but it should be accepted as the ultimate act of optimism to teachers, educators as well as to students. As a result, Paschal (2022) indicates that developing new attitude, skills, understanding and improving the one you have is a crucial approach in the teaching profession because it plays an indispensable role of giving extra support, resilience and skills required by teachers to grow, professionally and personally so as to form, inform, transform and enhance a positive teaching and learning processes in school organizations. This means that continues training and learning should be a part and parcel of teachers and educators as they excel in their profession.

LİTERATURE REVİEW

Theoretical foundation: Social learning theory

In order to realize how professional development for teachers and educators is realized, this study has employed social learning theory developed by Bandura in 1986, which will give us an understanding on how individuals' behaviors are influenced in the organization. Bandura (1986), proposes that behaviors of individuals are not only from within individuals but also they can be obtained by learning from external environment.

Social learning theory expounds the way individuals incorporate behaviors and social norms through different processes. These processes can be reinforcement, observational and distance learning. Bandura (1986), recommends that new behaviors of people can be learned from direct experience or by witnessing the behaviors of others. Direct experiences are the facts that people gain as the result of their actions. On the other hand, Bandura (1986), explained that people can learn or imitate behaviors by observing the behaviors and actions of others. He used an example of children learning language skills. Bandura definitely demonstrated that if learning process were only the result of rewards and punishments, it could be difficult for children to develop language skills if children had no chance to learn how to speak from other individuals. Therefore, it is important to learn from other people, professional events such as conferences, seminars and workshops because through which individuals can develop their profession by gaining essential strategies to foster changes and innovation within and outside their organizations. With this standing point, the achievement that the organization has gotten as the result of the ethical leadership can attract and pave the opportunity for others to practice the ethical and attitude of the lenders. Therefore, this theory is suitable in this study because it has vital strategies that can be adopted by teachers and educators as well as school leaders in guiding their followers for personal and professional development to enhance the success of school organizations specifically in this ever developing world.

Conceptualizing Professional Development

The concept of professional development is not new. Studies have defined it in many different ways. However, majority of them have proven to have the same meaning. Thus, "professional development" is defined as a determination of an individual or group to seek and acquire knowledge for personal or professional need (Kong, 2018). Although scholars have undertaken a number of study in social science, the field of education has not being left behind. Teachers have been required to update their teacher based skills so that they can facilitate teaching effectively to enrich learning and enhance academic performance to their learners (Harvard Edcast, 2022; Chehimi, and Alameddine, 2022). In this study, professional development is an effort of a person or group of people to take part in formal or informal learning in order to update their knowledge related with their profession. Professional development have been accepted as a major approach for professional growth and performance. It is from this standing point, the need for professional development is growing significantly in the field of education. Most of teachers and educators are required to participate in various learning such as research, workshop, conferences and participating in various short or long term courses so that they can improve their skills and in turn increase students and organizational outcomes (Paschal, 2022).

METHODS

The paper is a qualitative reflection through a critical paradigm to provide various lenses and views on professional development for teachers in school organizations. In this critical literature review, books and articles were used to get relevant information shared in this study. We selected published materials through online research based on the key words of our topic. Each selected source was analyzed to extract the appropriate part useful in understanding the concept of professional development in the teaching profession, the significance of professional development for teachers as well as the key strategies that can teachers and school organizations employ as approaches for enhancing professional development to teachers and school leaders.

RESULTS

Need for Professional Development in the teaching profession

There is a great need for teacher professional development in this digital and globalised world. The main reason for professional development can be as a result of social change which is influenced by education and credentialing, population shifts, climate change, onset of pandemic, political unrest, economic opportunities, digital workplace, globalization as well as digital transformation. One of the salient example is the onset of COVID-19 pandemic which led educators teachers and students to use online teaching during social distancing as an educational alternative to reduce the spread of the virus (Paschal and Mkulu, 2020; Pete and Soko, 2020). The occurrence of this Pandemic required teachers and educators to know how to use new emerged teaching methods such as zoom, google classroom as to continue teaching and learning (Paschal, Pacho and Adewoyin, 2022). Notably, in school organisation, the role of teachers, educators and the way school organization supposed to be functioning is changing significantly. Teachers and educators are now required to teach in an increasingly multicultural teaching space and are required to actively use of information and communication skills for instruction in their classroom as they teach the subject matter (Mahona and Pacho, 2021). It does not matter how good and effective pre-service training teachers may have obtained, it is not enough to make teachers ready for all the new innovations and challenges they will encounter during the course of their profession. From this point of view, school organizations seek to provide teachers with opportunities for professional development in order to sustain a high standard of providing students with innovative skills, best learning knowledge, experiences and competences needed in order to prepare them for today's fast changing world. The following are the reasons for professional development in the teaching profession.

To update personal attitudes, skills and teaching approaches for better academic performance

Literature has proved that professional development in the teaching profession keeps educators and teachers updated on the new teaching methods and new educatio-

nal resources such as curriculum, updated books and technologies for fostering effective teaching and learning in the classroom. Rose, Carter, Baldwin and Keighley (2012) demonstrate that it is seems like there is a big gap in many profession. It means that university degrees do not adequately prepare learners to graduate with enough skills for the workplace, but skills, competences, critical-thinking, instructional tools, planning approaches and innovative ideas are gained through professional development by participating in formal study, conferences workshops as well as through short courses. In addition to this point, Verhulst and Lambrechts (2015) added that professional development in the teaching profession provides valuable insights on the different approaches, attitudes and values that can help in bringing effective solutions to the challenges facing school organizations so as to enhance organizational and academic performance. Lambrechts, Verhulst, and Rymenams (2017) highlighting the need for professional development in school organizations, they claimed the vital role of educators and teachers as change argents in which it is essential for teachers and educators to be aware on innovative ideas and techniques for educational planning, implementation, analysis and evaluation. These scholars have put forward the need of teachers and educators to include other training and learning where they can gain and adopting new skills, ideas and educational practices for effective changes in their school organizations. With these points of view, we point out that it is through professional development that teachers and educators can improve their instructional skills, attitudes, innovative ideas and can be more competent and proficient in their profession and be able to enhance personal and educational performance.

To exchange skills and expertise among educators, teachers and other stakeholders in education for better organizational planning

Professional development in education provides teachers and other stakeholders with relevant skills, leadership resources, which helps them to be better in organizing personal and school activities to enhance students' academic performance as well as organization development. Brown *et al*., (2010) conducted a study on the United Kingdom professional standard framework for teaching and learning in higher education. The findings of their study indicate that professional development in school organization help teachers and educators to improve their teaching and running of their organizations by sharing relevant skills. The authors demonstrated that professional development in school organization provides policies, leadership, planning and skills necessary for effective guidance and organizational performance. Kong, (2018) has noted acquiring professional development among teaching and non-teaching staff in school organizations has impacted many organizations by instilling mechanisms to support their profession. From this standing points, we encourage school organizations to support their employees by providing professionals development as a means to acquire core value, creative ideas, innovative skills and professional values to foster development and organizational performance.

To enable individuals to apply changes made to curricula or other aspects of teaching practice

Basic skills and knowledge of curriculum design, development, instruction and assessment are enhanced continually through professional development of an individual (Brown*, et al*. 2010). In this reality, when teachers and other education stakeholders participate in professional development, it enables them to develop and apply new approaches concerning the curriculum and other aspects of teaching practice so as to develop more as expertise in the subject they teach. Lambrechts, Verhulst, and Rymenams (2017) highlighting the need for professional development in school organizations, they claimed the vital role of educators and teachers as change agents in which it is essential for teachers and educators to be aware on innovative ideas and techniques for educational planning, implementation, analysis and evaluation. Moreover, Bergmark (2023) reveals that professional development initiates individual's understanding of a subject in the light of recent improvements in the field of his/her interest, since professional development helps an individual to enrich his or her skills and knowledge in their field due to the fact that he or she learns new skills and technical that are useful in the teaching profession.

Approaches for Teacher Professional Development

There are a variety of formal and informal approaches for professional development of educators, some of these include coaching, workshops, seminars, symposiums, consultation, reflective self-study, supervision, conferences etc. These strategies for professional development usually take place after understanding or developing the purposes that are intended to be achieved. However, it is vital to understand that there are many approaches to choose from, based on one's interest and area of discipline. The following are some of the approaches that education institutions use in empowering professional development for their teaching staff and school leaders.

Teacher Education

Teacher education is a vital form of education that prepares individual to be knowledgeably and professionally confident and proficient as teachers and teacher educators who can apply the acquired skills, knowledge and attitude to help other individuals to grow and develop in their profession (Igbo and Omeje, 2014; Downes, 2010). An integral aspect of teacher education teaching practices in school organizations which is always run under a closely supervision of faculty or department members is crucial in providing opportunities of learning new skills as the teacher-students practice what he/she learned in the classroom (UDSM, 2014). With this reality the teaching programs and their practice that student-teacher are involved in school organizations are vital approaches for active professional development where student –teacher grow intellectually in their field. This is due to the sense that teacher education consists of sound research and leadership skills, teaching approaches, and theories for active professional development that can equip student teachers with sound knowledge and skills for effective teaching. Despite the fact that many colleges and universities provide teacher education in developing

countries, graduates in some countries such as those from Tanzania are still concerned about the alarming lack of relevant job competencies (Chilumika, 2013). This is because Soft skills' is a concept that appears to be neglected in the Tanzanian educational circles. Teacher-students are not given any systematic training on soft skills. As such, there is no clear understanding on what soft skills actually are. Most colleges and university lecturers tend to use their own experiences in helping students cultivate relevant competencies. Yet occasionally, in their pursuit of implementing certain non-traditional teaching and assessment strategies, lecturers find themselves in various dilemmas (Harris, 2015). Shortage of soft skills among college and university graduates is a major problem in Tanzania, apart from academic qualifications, employers also require applicants to have analytical, investigative, managerial, teamwork, and time management and computer skills. Some scholars have warned against the tendency by universities to concentrate on classroom teaching and neglect other important skills that can be acquired through practical training (Chambulila, 2013). From the stated standing points, this study recommends that colleges, universities and schools organizations in Tanzania and other developing nations should implement learning strategies that are more practical, that make teacher- students think critically and have self-reflection. They should also create a room for teacher-students to become innovative and creative by participating in national and international research, summer school as well as involve in academic exchanges.

Study for higher degree validated by universities

Higher education has been an important part in the professional development. For instance, studying masters or doctoral programs provide better understanding of both personal, profession, in the different roles individual holds as teacher, teacher educator, policy maker, teaching and learning; instruction and the development of knowledge related to these factors (Harris, 2015). Some of the countries emphasizes employees to attend higher education training units in social sciences as a possible means of becoming effective workers and researchers. The economic and social research council in UK wrote a report in 2009 which provided guidelines to universities that emphases high quality training so that to produce graduate that can serve better and accelerate personal and national development (Harris, 2015). The report required higher education institutions to equip learners with effective research skills, the use of information technologies in education, networking skills, languages, and research management skills and enhancing teaching skills to teachers and teacher educators. In connection to this, the American Political science association developed basic principles to be included in the doctoral or masters programs in each discipline of study as a way to prepare graduate for better service. The association recommended that from the early years of graduate studies, students' required to be equipped with social sciences skills, communication skills, and research approaches (Lofgren, *et al.,* 2010). Another salient example can be taken from Europe where European University institute was an educational University selected to offer higher education programs like PhD studies. The institute developed skillful and innovative intellectuals (Meny, 2010). In Tanzania, the TCU (2014) requires teachers and teacher educator to be enrolled in masters or doctoral programs in order to

be qualified to teach at the university or college. Some of the universities like university of Dar es Salaam (UDSM, (2O13), The Saint Augustine University, Sokoine University, University of Dodoma and Kampala International University in Tanzania have departments that provide masters and PhD programs which intend to provide teachers and teacher-educators with necessary skills and qualification based on individual or professional aspiration (TCU, 2013). However, these programs lacks qualified experts that are required to teach the students. It is from this reason the graduate lacks innovative skills required in this world. Thus, the Tanzanian Commission for universities and the ministry of education science and technology should ensure that universities and colleges as well as school organizations with their employees are well supported both by giving training and materially support. Also school leaders should give permission to those willing to further their education because they need to gain new insights for their profession and this can improve both personal and professional development and it can lead to better organizational and students performance.

Panel Discussion

A panel discussion provide education stakeholders such as teachers, policy makers and students with active learning for professional development (Bautista, Yau and Wong, 2015). This is because panel discussion involves a group of people gathered to discuss a topic or concept in front of an audience, typically at a business, scientific, or academic conferences. Panels usually consist of a moderator who monitors the discussion and sometimes produces audience questions, with the aim of getting relevant information of a stated topic or course. During panel discussion, participants such as teachers and policy makers do acquire new idea and attitude that are vital in developing their profession because panel discussion offers opportunities for participants (teachers, students and other stakeholders) to interact with scholars, peers and specialists in a mutual and collaborative discussion (Kong, 2018). With this regards, teachers and educators in higher education learn new techniques, approaches and procedures to improve learning and students' academic performance. Lambrechts, Verhulst, and Rymenams (2017) noted that as an approach for teacher professional development, panel discussion provide feedback to teachers and students on how to develop and implement new strategies and knowledge to improve management skills, instruction and learning. In our view, we point out that panel discussion open new ways of reflection, ongoing support for school owners, teaches and policy makers to develop their profession. Thus, professional development approach like panel discussion should be enforced as a mandate form of learning that teachers, educators and school leaders need to undertake in their profession journey.

Seminar

A seminar is a formal or an informal meeting of people for the aim of discussing a specified topic. These kind of gatherings are interactive where the members, participants or attendees participate in discussions about the stated subject or topic. The sessions are usually led or supervised by a team, one or two presenters selected to serve or direct the

discussion along the anticipated path. There is a compelling proof in the literature that shows the significance played by seminars in helping teachers and educators improve their teaching practices and techniques to enhance effective learning and supervision in their school organizations (Darling- Hammond, 2010). As understood that the teaching profession involves continues learning for improvement, Bautista, Yau and Wong (2015) pointed out that academic seminars across the world both that conducted online as well as offline are providing teachers, educators as well as other education stakeholder with deeper awareness, attitudes competences and skills about a subject matter. Furthermore, the authors noted that teachers who participate in seminars tend to acquire pedagogical approaches required to teach the intended curricular subject, concept, or a course to learners and help them develop innovative skills and the confidences. In addition, Brown, *et al.* (2010) pointed out that seminars are responsive to educators, and teachers' essential needs, critical thinking, motivation and school choice. With regards to these stated points, school leaders, school owners as well as policy maker should be encouraged to organize, and develop seminar events that are required to develop teachers and educators personally as well as professionally

Workshop and Conferences

Workshop is a type of interactive and professional training where attendees carry out a number of training and learning activities rather than passively take note to a speech or presentation (Filipatali, 2013). For example, if the workshop is on the annual lesson planning, the conference trainer and the team will first provide the participants with theoretical skills and knowledge and later can ask to work on an annual plan project. This happen because the workshop aims at equipping the participants with hands on experience (Harris, 2015). A conference is a meeting that involves presentations and discussions of some themes of study or a particular subject, conference take place at which several presenters or speakers talk on or discuss a topic developed from a given theme before an audience (Bautista, Yau and Wong, 2015). A conference can be a one-time forum or a regular gathering, but it will probably include a variety of professional discussion as well as public speeches on a specific topic subject. Generally, one can note that workshops and conference are all forms of professional development, whose aim is to improve the skill and knowledge of an Individual in their respective domains. Literature shows that individuals who attend conferences and workshops often gain new insights and perspectives that they can apply in their profession. Firstly, workshops and conferences contribute to professional development through networking opportunities. They provide an opportunity for professionals to meet and interact with other individuals in their field (Brown, et al. (2010). Secondly, participating in conferences as well as in workshops lead to new connections, collaboration, and job opportunities. These networking opportunities can lead individuals to gain new perspectives and insights that they can apply to their profession paths (Chilumika, 2013). In addition, these professional forums often provide hands-on experience, which allow individuals to practice their skills in real-life contexts. This can especially benefit individuals grow, thrive and develop in their field. Hand-on experiences allow individuals to apply what they have learned in a prac-

tical setting, which helps them to build confidence and proficiency in their profession. As from the our point of view, conference and workshop activities can in one way or another contribute in opening new opportunity for professional development through motivational speakers because keynote speakers are often invited to share their experiences and insight with attendees. These speakers can inspire and guide individuals looking to grow and advance in their careers. However, in most cases, workshops and conferences are not being conducted in a regular basis in some developing nations like Tanzania. The main reasons is that conferences require enough fund to take place and the government does not provide enough support for that. Filipatali (2013) suggests that conference should be instituted so that every school organizations should organize workshop or conferences regularly, so that to develop their employees such as teachers and school leaders.

Mentoring

Mentoring can be defined as the practice of experienced individuals or experts to provide, experience, skills, guidance and moral values to learners or novice ones (Yuan, 2015). In mentoring teachers, organizations prepare different sessions that help teachers to learn a better way of teaching and help students' better ways of learning (Namamba and Rao, 2017). Teachers are being mentored by being channeled in different exchange programs, by receiving subject fellows, for example in Tanzania and Kenya we have been receiving different English fellows who always mentor teachers in English subjects. Again, Africa ELTA (2020) initiated a mentoring program for female classroom teachers in order to make them become conference speakers and other events in ELT. So the program was successful since all the mentees improved considerably in the methodological aspect of podium controlling, presentation skills, and how to use slides, space, and pitch. Other mentoring activities were, proposal writing skills training and supporting teachers on how to create OER where four teachers were successfully managed to complete the training and become experts. To witness all these, visit Africa ELTA YouTube. Despite the fact that mentoring is among of the professional development approaches, most of the school organizations are not using it effectively. Chilumika (2013) noted that some of the teacher education polices in Tanzania realize the role and significance of mentoring program in enhancing professional development of teachers, school leaders and teachers educators. However, these plans and education policies have not achieved as it was anticipated. For instance, the Teacher Development Management strategy '*Establishment of mentoring service for professional development and support for teachers in primary, secondary and teacher educators'* which was formed in 2008 in Tanzania and was supposed to be used from 2012 has not achieved so far (Namamba and Rao, 2017). It is evident that mentoring is not well implemented in Tanzania. With this reality a tireless effort is required to ensure that the policy makers and curriculum developer incorporate mentorship programs in the curriculum from lower to higher education.

The Association of American Educators (AAE)

The main focus of this organization is professional development and advocacy for

teachers. It prides itself in providing the best possible environment for both teaching and learning. In addition, it advocated for maximum involvement of parents, control of educational facilities by locals and production of excellent results in educational field. In addition, this is a huge nonpartisan that assist professional educators by giving a modern way of teaching. It deals with advocacy in education, fostering cooperation, and professional fitness inclusively. It offers scholarly material such as articles educational reports, and undergo professional capacity development in authentic teaching practices. Shortly in carrier advance, AAE is considered a treasured phenomenon to sharpen students' performance. It also offers grants to help teachers sharpen their teaching by having teaching practical at a certain level for example Jennifer Jenkins is an educator who benefited from AAEF grant funds to purchase readers for her student and managed to meet their goals which they were looking for since during pandemic. Post by Melissa (2022). According, to a publication of the Association of American Educators Foundation summer/fall 2021: promoting new standards of professionalism & educational enrichment under the article "above & beyond how an entire school community responded to covid-19" by Christina Mazzanti. Changes in this era were exerted, and the impact of these changes happened when different teaching strategies to overcome emergencies were taught to teachers, and among these is the use of technology. The use of technology came up in teaching and learning for both teachers and learners while in their own

In relation with AAE, other related organizations offer individual professional development like IREX which offers several individual professional developments. Several teachers each year from different countries are sponsored to attend the US for physical training attendance in universities, colleges, and practical classroom teaching. Among of opportunities that support this are Fulbright Teaching Excellence Award, Fulbright Language Teaching Assistant, Hubert Humphrey Program, and other related programs. IREX also gives grants to alumnae to practice what they were trained in. Example: The program brings teachers from participating countries to the United States for a six-week professional development program. During their stay, participants engage in a variety of activities, including seminars, workshops, and practical teaching experiences. They also have the opportunity to observe classrooms, interact with American teachers and students, and explore U.S. teaching methodologies and educational systems.

The Fulbright TEA program focuses on improving participants' teaching methodologies, curriculum development, lesson planning, and assessment techniques. It also emphasizes the use of technology in education and promotes cross-cultural understanding and collaboration among teachers from different countries. The Fulbright program supports professional development in several ways:

Scholarships and Grants: Fulbright offers scholarships and grants to individuals, including students, scholars, and professionals, allowing them to pursue educational opportunities abroad. These opportunities may include research projects, academic programs, or specialized training that contributes to their professional growth and development.

Exchange Programs: Fulbright facilitates exchange programs that bring together participants from different countries and cultures. These programs provide opportunities for participants to learn from each other, share their expertise, and collaborate on projects and initiatives that promote mutual understanding and professional development.

Academic and Cultural Experiences: Fulbright participants engage in academic and cultural experiences that broaden their perspectives and deepen their knowledge in their respective fields. They may attend lectures, seminars, workshops, and conferences, interact with experts and scholars, and gain exposure to different teaching methods, research techniques, and academic disciplines.

Mentorship and Guidance: Fulbright programs often include mentorship and guidance components. Participants have access to experienced mentors, advisors, or host institutions who provide support, guidance, and expertise in their areas of interest. These mentors assist participants in navigating new academic or professional environments, offering valuable insights and advice.

FLTA stands for Fulbright Foreign Language Teaching Assistant.

The FLTA program is part of the Fulbright Program and is designed to promote mutual understanding between the United States and other countries through the exchange of language teachers. The FLTA program brings early-career teachers from participating countries to the United States for an academic year. These teachers assist in teaching their native language, typically at a college or university, while also taking coursework in U.S. studies and participating in community engagement activities. Participating in the FLTA program allows foreign language teachers to enhance their teaching skills and methodologies. They have the opportunity to observe and learn from experienced U.S. educators, gain exposure to different pedagogical approaches, and incorporate new techniques into their teaching practices. *Language Proficiency*: FLTA participants have the chance to improve their English language proficiency through immersion in an English-speaking environment. They interact with native English speakers, engage in conversations, and teach their native language in English. This experience can significantly enhance their language skills and fluency. Cultural Exchange: The FLTA program promotes cross-cultural exchange and understanding. Participants serve as cultural ambassadors, sharing their language, culture, and experiences with students, colleagues, and the local community. They also have the opportunity to learn about American society, traditions, and customs, fostering a deeper understanding and appreciation of different cultures. *Networking Opportunities*: FLTA participants have the opportunity to network and build relationships with educators, professionals, and fellow participants from around the world. These connections can lead to collaborations, future job opportunities, and ongoing professional development. *Academic Enrichment*: Participants in the FLTA program often have the chance to take courses related to U.S. studies or their specific fields of interest. This academic component allows them to expand their knowledge, gain new perspectives, and deepen their understanding of the subject matter. *Personal Growth*:

Living and teaching in a different country can be a transformative experience that challenges individuals to adapt to new environments, develop resilience, and become more independent. FLTA participants often report personal growth, increased self-confidence, and a broader worldview as a result of their participation in the program. To obtain detailed information about the Fulbright program, you can refer to the following official sources" *Fulbright Program Website"*: The official website of the Fulbright program provides comprehensive information about the various Fulbright programs, eligibility criteria, application procedures, and program details. You can visit the website at www.fulbright.state.gov or search for the Fulbright program specific to your country. Other Sources for professional development are; If you're looking for an e-library to access academic resources and research materials, there are several options available. Here are a few well-known e-library platforms that offer a wide range of scholarly resources:

MOOC sessions and webinar series are also offered by various institutions such as Clark and Lewis College, the University of Maryland Baltimore County, Oregon University, and the University of North Georgia in the US, which is among the best professional development builders in various courses in different disciplines. From this point of view, we find out that Tanzania has not enough developed active and responsible association that are needed to enhance professional development for teachers. It should be encouraged that each field in the Teaching profession should ensure initiating programs necessary for professional development.

Professional Development Organizations

Professional Regulatory Bodies: these profession organizations develop and maintain expectations of the industry. They follow guidelines to best serve the public. They cannot involve members who do not follow rules and the established guidelines. These professional organizations offer certification to participants and members to appreciate their commitment to the field. They award certificates after the participant completes professional learning programs, after they demonstrate their skills, knowledge and attitudes of work or test given by the organizing team. These organizations include teachers and administrators as well as professionals whose work is related to the field of education. A member in this kind of organizations gets an opportunity to improve his teaching skills by getting access to workshop and conferences. In Africa, there are so many organizational professional developments that work to improve professionals such as teachers in pedagogical and research practicing improvement by conducting and executing different activities such as mentorship coaching leadership training and other professional development (Gougou and Paschal, 2013). An example of these organizations is Africa ELTA, this association involves educator's members from all parts of Africa, TELTA from Tanzania mainland, ELPAK from Kenya, UNELTA from Uganda, ZAPELATO from Zanzibar, CINELTA from Cote d'Ivoire, just a few to mention. All these promote English language professionals. Among of programs which are done by these organizations are; *Coaching*: Teachers are coached on how to undergo and prepare different learning activities such as establishing mentoring programs, preparing curriculum modules to teach difficult

concepts, and conducting test student-taking skills workshops through all these, teachers gain new knowledge in the sense of developing their teaching carrier (Paschal, 2022). For example, TELTA has been organizing different conferences to help teachers adopt different English teaching strategies where teachers from different parts of the country meet each year at the conference and exchange ideas (Paschal, and Gougou, 2022). *Leadership pieces of training.* All these organizations used to conduct leadership training, for example, in 2019, TELTA conducted leadership training for all chapters' coordinators where they learned how to organize planning, and how to lead their chapters more successfully. The training was conducted at American Embassy in Dar-Es-Salaam. Although there are some professional programs organized by professional development organizations in Tanzania, a large number of teachers and educators do not attend these programs due to the fact that they involve travelling. It is necessary if the education stakeholders take part in supporting teachers and educators as they join or attend thee programs. It should be noted that joining in Professional Development Organization will not only help in getting additional information on the topic or subject but will allow individual to place the various issues and challenges, which are existing in his or her field. Generally, these issues can be attempted through professional discussions and effective brainstorming.

Benefits of teacher professional development in the teaching profession

As review of literature shown in this study. The following are the benefits that can be brought by an individual who is well involved in profession development.

It enhances better student learning and academic performance. Literature has proved that professional development in the teaching profession keeps educators and teachers updated on the new teaching methods and new educational resources such as curriculum, updated books and technologies for fostering effective teaching and learning in the classroom. Rose, Carter, Baldwin and Keighley, (2012) demonstrate that it is seems like there is a big gap in many profession that university degrees do not adequately prepare learners to graduate with enough skills for the workplace. However, skills, competences, critical-thinking, instructional tools, planning approaches and innovative ideas are gained through professional development by participating in formal study, conferences workshops as well as through short courses. As it is noted that the development of science and technology has led to the development of new norms in teaching and learning, the application of educational technology, standards and teaching guidelines in the teaching profession for curriculum are often changing. This brings a fundamental challenging for teachers and teacher educators to keep up with trends by finding new teaching approaches and best practices in the field. Thus, professional development for teachers incense better students achievement

Teachers learn better approach to teach their students. When educators discover new teaching approaches that are obtained from participating in through professional deve-

lopment training and forums, they brings effective changes in the classroom due to the application of innovative skills and approaches.

Teacher develop better organization and planning skills: Basic skills and knowledge of curriculum design, development, instruction and assessment and planning are enhanced continually through professional development of an individual (Brown et *al.,* 2010). In this reality, when teachers and other education stakeholders participate in professional development, it enables them to develop and apply new approaches concerning the curriculum and other aspects of teaching practice so as to develop more as expertise in the subject they teach. Lambrechts, Verhulst, and Rymenams (2017) highlighting the need for professional development in school organizations, they claimed the vital role of educators and teachers as change argents in which it is essential for teachers and educators to be aware on innovative ideas and techniques for educational planning, implementation, analysis and evaluation. Moreover, Bergmark, (2023) reveals that professional development initiate individual's understanding of a subject in the light of recent improvements in the field of his/her interest since professional development helps an individual to enrich his or her skills and knowledge in their field due to the fact that he or she learns new skills and technical that are useful in the teaching profession.

CONCLUSION and RECOMMENDATIONS

The review of literature has found that the practice and status of professional development in teacher education is for both public and private educational institutions is not convincing. It is evident that a large number of teachers and teacher educators employed in educational institutions in Tanzania do not make any effort to involve in any further training for their personal and professional development. The reasons are many, one most common reason why teachers do not put effort towards their professional development is because they feel it is waste of time and money. Moreover, the professional development programs that are being conducted by various educational institutions do not take place in a regular basis. For example, one training for professional development takes place after one year this can be considered as a reason that lead many teachers and teachers educators to ignore and not participate in any form of professional development. A few of teachers that take time to participate in professional development are the ones that are paid some amount of money for their participation. Some teachers and teacher educators involve themselves in private tuition classes and business like selling shops, books, mobile phones, clothes and cosmetics in order to get extra money because the salary of teachers is not enough in developing countries like Tanzania. With the noted reality, teachers and teacher educators who ignore the value of professional development find it difficult in their teaching areas due to the fact that the teaching profession encounters a number of changes that may be brought by the development of sciences and technologies, population growth, violence, climate changes as well as onset of dangerous disease. With this reality, teachers and teacher-educators are require to improve a quality of teacher education in Tanzania. The current form of

teaching which is dominate by banking learning needs to be discouraged so that the teachers will participate in professional development programs as a means of acquiring the necessary knowledge, attitudes, 21st century skills, beliefs and modern skills to improve teaching and learning. In order to foster and improve teachers 'and educators' professional development in Tanzania, the following recommendations need to be effectively implemented.

- Both educational institutions should take part in establishment of teacher education programs with professionals and sound framework to serve by developing teachers and educators in a regular basis in their professional journey. Literature shows that teachers and educators from Finland, the Netherlands, The United States of America, Canada, Germany, Norway, Australia and India take the lead in professional development and they produce teachers and educators of high impacts in their societies and world in general (Namamba and Rao, 2017; Kong, 2018; Bautista, Yau, and Wang, 2015). This is because of the professional initiatives that have been formed to develop teachers and educator professionally

- The ministry of education science and technology should ensure that school organizations with their employees are well supported both by giving training and materially support.

- There is a need to form more graduate programs such as masters and doctoral programs that will focus on developing teachers by equipping him or her with innovative skills that are timely and applicable in the field of education

- Since, the present-day practices of teacher education in Tanzania is based on instruction, the need for teachers to engage in research in their profession will help them find new approaches, innovative ideas, leadership and improved teaching skills

- Collaboration between schools, college and universities that are within the country as well as those are found in other countries is vital in improving professional development due to the fact that the members can exchange ideas and new approaches.

REFERENCES

Africa ELTA: https://www.africaelta.org/

Asante, G. (2023). *Knowledge and Practices of Authentic Assessment in Junior High Schools. Open Access Library Journal, 10*, 1-14 https://doi.org/10.4236/oalib.1110123.

Bandura, A, (1977). Social learning theory. Englewood CliVs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1986). Social foundations of though and action. Englewood CliVs, NJ: Prentice-Hall.

Bautista, A., Yau, X. &Wang, J. (2015). High –Quality Music Teacher Professional Development: A review of the Literature. *Music Education Research,* https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1249357

Bergmark, U. (2023). Teachers' professional learning when building a research –based education: context-specific, collaborative and teacher-driven professional development, *Professional Development in Education, 49*(2), 2010-2024, https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1827011.

Brown, N, Bower, M., Skalicy, J., Wood, L., Donavan, D., Lorch, B., Bloom, W. & Josh, N. (2010). *A professional development framework for teaching in higher education. Research and Development in Higher Education. Volume 33 p 133 -143*

Chambulila, C. (2013). *Quality Enhancement in teacher education: Tanzanian Teacher educators' conceptions and experiences.* Abo Abo Akademi University Pres.s

Chehimi, G., & Alameddine, M. M., (2022). The making of a 21st century English language teacher during the pandemic. International Journal on Social and Education Sciences (IJonSES), 4(1), 101-120. https://doi.org/10.46328/ijonses.297

Chilumika, N. (2013*).Teacher educators' professional development for implementing competence based curriculum: A case of Teachers college In Tanzania. Unpublished M.A. Education Thesis,* Northeast Normal University. Changchun

Darling-Hammond, L. (2010). Teaching for deeper learning: Developing a thinking pedagogy. In A. P. C. Avila, C Hui, J. H. Lin, J. C. Peng, Tam, & J. C. Lim (Eds), Rethinking Educational Paradigms: Moving from good to great. C J Koh Proffessinal Lecture Series No. 5. P 13-18. Singapore Office of Education Research, National Institute.

Downess, S. (2010). *A learning style is a student's consistent way of responding to and using stimuli in the context of learning*. https://www.nwlink.com/-donclark/hrd/styles.html.

Edberg, H. (2020). *80 Inspirational Education Quotes for Students* and Teachers. The Positivity blog. https://www.positivityblog.com/quotes-on-education.

Filipatali, T. (2013). *Evaluation of professional development for science tutors in Diploma Teachers college in Tanzania. Unpublished Masters Thesis University of Dar es Salaam.*

Floyd, M. & Davis, J. P. (2018). Beyond performativity: A pragmatic model of teacher professional learning. *Professional development in Education, 44(1), 92-106,* https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1398181

Gougou, S. A-M & Paschal, M. J. (2023). Intergrading open resource to support transformative approach in English as a foreign language in Africa. *Canadian Journal of Language and Literature Studies, 3*(3), 26-44

Harris, C. (2015). *Best practices in professional development in graduate education*. In Handbook on teaching and learning in political science and international relations (pp. 35-46). Edward Elgar Publishing.

Harvard Edcast. (2022). *Empowering schools to take climate action*. First Broadcast, 9th November. Transcript of empowering Schools to take Climate Action | The Harvard Edcast (www.simplecast.com.)

Igbo, J. N., & Omeje, J. C. (2014). *Perceived efficacy of teacher-made instructional materials in promoting learning among mathematics-disabled children. Sage Open, 4(2),* https://doi.org/10.1177/2158244014538431

Kong, S., (2018). Community of Practice: An Effective Way to ESL Teacher Professional Development in Vocational Colleges, English Language Teaching; Vol. 11, No. 7; 158-163, Canadian Center of Science and Education, http://doi.org/10.5539/elt.v11n7p158 158-163

Lambrechts, W., Verhulst, E. and Rymenams, S. (2017), "Professional development of sustainability competences in higher education: The role of empowerment", International Journal of Sustainability in Higher Education, Vol. 18 No. 5, pp. 697-714. https://doi.org/10.1108/IJSHE-02-2016-0028

Lofgren, K. Sorensen, E and Bjerke, F. (2010). *Lesson Learned from the Danish national PhD Programme. POLFORSK, European Political Science, 9(3), 420 -427,* https://doi.org/10.1057/eps.2010.19

Melissa (2022). https://www.aaeteachers.org/index.php/blog/2253-jennifer-jenkins-on-her-aaef-grant

Mény, Y. (2010). *Political Science as a Profession. Eur Polit Sci 9 (Suppl 1), S11–S21* https://doi.org/10.1057/eps.2010.36

Namamba, A. & Rao, C. (2017). *Preparation and professional development of teacher Educators in Tanzania: Current Practices and prospects. Journal of Education and Practice, 8(8), 136-145,* https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1139041.pdf

Paschal, M. J & Mkulu D. G. (2020). Online classes during COVID-19 pandemic in higher learning institutions in Africa. *Global Research in Higher Education*. http://dx.doi.org/10.22158/grhe.v3n3p1

Paschal, M. J. & Gougou, S. A-M. (2022). Promoting 21st Century Skills in English Language Teaching: A Pedagogical Transformation in Ivory Coast. *Global Journal of Educational Studies, 8(2), 50-74*. https://doi.org/10.5296/gjes.v8i2.20333

Paschal, M. J. (2022). Integrating Global Citizenship Education in Higher Education in Tanzania: Lessons from the Literature. *Global Research in Higher Education 5(2), 24-43. https://doi.org/1022158/grhe.v5n2p*24

Paschal, M. J. Pacho, O. T & Adewoyin, O. (2022). Teaching methods applied in higher education during COVID-19 pandemic in Africa. *International Journal of Educational Policy Research and Review. 9(1).* https://doi.org/10.1579/IJEPRR.22.003

Pete, J. & Soko, J. (2020). Preparedness for online learning in the contexts of Covid 19 in selected Sub-Saharan African countries. Asian Journal of Distance Learning 15(2) 37-47. https://doi.org/10.5281/zenodo.4292688

Ross, H., Carter, R. W., Baldwin, C., & Keighley, P. (2012). Enhancing tertiary education and professional development. Australasian Journal of Environmental Management, 19(1), 1-4, https://dx.doi.org/10.1080/14486563.2012.662211

Su, Y.L. (2023). *Research on the Design of Senior High School English Transfer and Innovation Activities Based on Project-Based Learning. Open Access Library Journal, **10**, 1-11.* https://doi.org/10.4236/oalib.1110139

TCU, (2014). *Quality assurance: General guidelines and minimum standard for provision of university education in Tanzania, 2nd Edition,* Tanzania Commission for universities.

TCU, (2015).*Undergraduate student admission guides book for higher education institution in Tanzania, 2015/2016,* Tanzania Commission for universities.

TELTA: www.telta.weebly.com

UDSM (2013). *Post graduate prospectus 2013/2014 – 2014/2015*. Dar es Salaam University Press.

UDSM, (2014). *Undergraduate prospectus: 2014/2015,* University of Dar es Salaam,

Verhulst, E. & Lambrechts, W. (2015). Fostering the incorporation of sustainable development in higher education. Lesson learned from a change management perspectives. Journal of Cleaner Production, 106, pp. 189-204, https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2014.09.049

Yuan, R. E. (2015). *Preparing future teachers educator as a researcher: A profile of research in Israel teacher colleges.* University Press

TOWARDS ACHIEVING EFFECTIVE MANAGEMENT OF A SCHOOL THROUGH COMMITTEE APPROACH: A REFLECTION

Akindele Matthew IGE[1]

Abstract

This paper is a reflection on the idea of using a committee approach to complement the effort of school management towards achieving effective management of the school. The paper specifically examines the meaning of committee, characteristics, examples of committees and their functions in schools. It also reflects on the benefits inherent in the use of this approach and issues at stake which can serve as impediments to the enjoyment of the inherent dividends, if not addressed by the school management, such as the inadequate skill and lack of orientation of members, paucity of funds for the committee to carry out the assigned task, interference in the affairs of the committee, and a host of others. Recommendations that can make the use of a committee approach effective and8 result-oriented in schools are also stated, such as regular meetings of members and training/orientation of members. The paper will provide insights into how to achieve effective school which is an indication of the well-being of the teachers and students in the school.

Keywords: *Achieve, effective management, school, committee, reflection*

INTRODUCTION

The need for effective management of a school cannot be contested because of the resources being injected into it and the high expectations of the stakeholders that such investments will yield high dividends in the short and long runs. Management of a school is however a complex and herculean task for a single individual to handle. It is often said that 'two heads are better than one' while 'no individual is a repertoire of knowledge'. When two or more individuals gather to brainstorm on a problem, diverse opinions are usually raised while reasonable judgments are made. A problem shared is thus half-solved.

The practice of not involving teachers in school management has been noticed in schools and reported (Ibukun, 2001; Wadesango & Bayaga, 2012; Adesina, 2020). In such

[1]Director, School Services Department, Ondo State Ministry of Education, Science and Technology, E-mail: dele_divine@yahoo.co.uk

schools where this is prevalent, the principal/head of school is the 'Alpha and Omega', i.e. the one who dictates everything without the involvement of the teachers. The need for the involvement of teachers in decision-making has however become imperative because it can guarantee effective management of the school as it can enable a teacher to be an active participant in the school management, as a result of which the teacher will have a wider and greater experience in the school, its vision and priorities (Wadesango & Bayaga, 2012). It can also accord the teachers opportunities for development in decision-making skills (Kumar & Scuderi, 2000) and can be a positive determinant of teachers' motivation and high performance (Adesina, 2020). According to Chika and Igbaseimokumo (2019), teachers' active participation in decision-making will engender growth and development that will affect the general development of the school. Uzogor and Isaac (2020) further stressed that teachers' involvement in decision-making increases teachers' commitment, drive and enthusiasm in the implementation of decisions reached on students and staff affairs which lead to high job performance.

These days, many teachers crave participation in the management of their schools, to make them happy and have a sense of belonging. They do not only want to be involved in the decision-making process but take an active role in the management of their schools. The adoption of a committee approach has however been a strong force towards achieving effective school management.

A Committee in Context: Characteristics and Types

The meaning of committee has been defined by authors and scholars. According to Oxford Advanced Learners Dictionary, a committee is a group of people, appointed for a particular function, by a larger group. It can also be described as a group of persons, pooling their thoughts and actions together, to facilitate decision-making in an organisation, and work towards the achievement of the organization's objectives in totality.

The principal characteristics of a committee are as follows:

- It has a fixed membership. In most cases, members are appointed, although sometimes, they may be elected.
- In its deliberations, it usually follows definite written rules and procedures.
- It has the authority to make or recommend decisions or serve merely in an advisory capacity.
- It may be set up for different functions, such as

  (a) Acting on some critical areas of organizational decisions

  (b) Helping line executives in laying down plans and policy objectives.

(c) Gathering facts relating to a problem.

(d) Settling grievances or disputes and determining the validity of the past and present courses of action.

(e) Bringing coordinating among organization members brought interchange of views, opinions, and information.

(f) Deciding other personnel matters like wages, promotion, compensation, leave, etc.

In an organization, committees may be constituted for different purposes. When a committee is formed as part of an organisational structure, with delegated duties and authority, such is regarded as a formal committee. An Advisory Committee is constituted to advise line heads on certain issues in an organization. The line committee has managerial power. Rather than giving work to one person, it may be assigned to several executives. Such a committee helps in planning organization policies and programmes and organising efforts for the fulfilment of the plans. Sub-Committees are formed to share specific tasks within the purview of the main committee. An Adhoc Committee is for a specific task but will be dissolved after the completion of such task while Standing Committee has continued existence, and is meant to carry out its assigned work on an ongoing basis. A Legislative Committee investigates or helps to develop a proposed law while a Statutory Committee is established by an Act of Parliament and supported by law. Sessional Committee is concerned with matters internal to the Parliament, such as printing, catering, or the library.

Effective School Management, in Context

Management has different interpretations. A school of thought considers it as a group of people overseeing the affairs of an organisation and ensuring that it achieves the desired objectives. In the academic world, management is a course that can be studied. Students in tertiary institutions study management science or different aspects of management and graduate as experts in the field. Management is also perceived as a process, requiring the performance of specific functions.

Authors/scholars have defined management in different ways. According to Griffin (2003), it is a set of functions, directed at the efficient and effective utilisation of resources, in the pursuit of organizational goals. Terry & Franklin (2003) see it as the specific process, consisting of the activities of planning, organising, actuating, and controlling, performed to determine and accomplish the stated objectives, using human and other resources. According to Weihrich & Koontz (1999), it is a process of designing and maintaining an environment in which individuals, working together in groups, efficiently accomplish the selected aims. From whichever perspective it is viewed, management can be defined further as a process, concerned with the management of the resources of an organisation, including the human, materials, and financial resources, to achieve

the stated objectives of the organization.

Management is applicable in every organisation, that is, it is universal. It is a process that takes place in every organization. Managers perform the same functions, irrespective of the organisation each belongs to. They manage the human, material, and financial resources but specifically carry out planning, organising, commanding, coordinating, and controlling processes (Koontz &O Donell, 1972). Planning is the process through which the objectives to be achieved in an organisation and the course of action to be followed to achieve these, are determined. It entails deciding on what to be done, how this will be done when it is to be done and by whom it is to be done, as well as helping to achieve the objectives of an organisation efficiently and effectively. It also involves the selection of objectives and strategies, policies, programs, and procedures for achieving them. Organising is the act of bringing together, the workers in an organisation and the materials needed to achieve the stated objectives, as well as the determination, and definition of activities involved in achieving them, the grouping of the activities in a logical pattern, assigning the activities to specific positions and people, and delegation of authority to their positions and people to enable them to perform the activities assigned to them.

Also, Staffing involves manning the organisational structure, through the proper and effective selection, appraisal, and development of personnel to fill the roles designed into the structure, proper selection of candidates for positions; proper remuneration, proper training, and development to enable them to discharge their organisational function effectively, as well as proper evaluation of personnel. Directing is concerned with actuating the members of an organization, to work effectively and efficiently for the attainment of the organisational objectives. It also entails telling the subordinates how to perform the job assigned to them, guiding, supervising, and motivating them toward achieving the objectives. According to Massie (1971), it concerns how a manager influences the action of his subordinates. It is the final role of a manager in getting others to act after all preparations have been completed. It involves communication or issuing orders, guiding, energising, and leading subordinates to perform assigned work/roles, inspiring subordinates to do work with interest and enthusiasm, and supervising the subordinates to ensure that the work done by them conforms to the determined objectives.

Controlling is concerned with seeing whether the activities have been or are being performed in conformity with the plans. It is the process of checking to determine whether or not, proper progress is being made towards the objectives and take action to correct deviation when necessary. Specifically, it involves the determination of standards for measuring work performance, measurement of actual performance, comparing actual performance with the standards, ascertaining variances between the two and reasons for such variances, as well as taking corrective actions to ensure the attainment of the objectives. Management, as applicable to a school, is referred to as school management. The head of a school is the Accounting Officer who pilots the affairs of the school

and supervises the teachers and non-teachers and ensures that they work together to achieve the objectives set by the school.

Committees in a School Setting

The idea behind the use of the committee approach in schools is to provide helping hands and minds for the principal/head of a school and the teachers, concerning the daily management of the school. It is a fact that the head of a school cannot do everything alone. Aside from the stress it will create for him/her, he/she needs varieties of ideas and suggestions on how to effectively manage the school. When two or more teachers are gathered in a committee, varieties of ideas will be contributed by the teachers which will go a long way to solve the challenge/problem at stake. When the head of a school fails to constitute committees in the school, it implies that decisions taken in such a school will be within the purview of the head and such a situation can turn the head into a dictator.

In a secondary school setting, which is the focus of this paper, committees, such as Time Table, Examinations, Labour, Sports, Disciplinary, Social and Welfare, among others are prevalent, although there are committees in some schools which are not present in others. A school is bound to constitute committees for other assignments, apart from those specified by law. Generally, the following committees are common in secondary schools:

Academic Committee

This committee performs the following roles:

- Enhance the efficiency of learning and teaching.
- Review, advise, and develop policies on school curriculum development,
- Decide the medium of instruction
- Assess learning, teaching, and learning quality
- Decide the subjects to be offered and the number of lessons for each form.
- Set up academic reward systems.

Time-Table Committee

A timetable has a lot of importance in a school. For example, it enables a teacher to know when he/she supposes to teach the learners as well as the periods allocated to teachers per day, week, and term. It also enables a teacher to plan for lesson delivery and guides the learners on what to be taught, when to be taught, and who is to teach each subject. Time Table Committee is thus meant to design and coordinate the utilization of timetables in schools. Specifically, it helps to:

- Prepare Time Table for a school that is meant to guide the teaching-learning activity in the school.
- Display the timetables on the staff and student notice boards.
- Attend to complaints from the teachers, on the prepared TimeTable

Examinations Committee

Examination plays an invaluable role in the educational system. For example, it helps to determine whether knowledge has been acquired by learners in schools. Examination Committee is thus meant to oversee the conduct of examinations in schools. Specifically, it helps to:

- Fix the date for examinations in schools.
- Coordinate the setting of examination questions by the teachers.
- Coordinate the typing of examination questions
- Coordinates the actual conduct and supervision of examinations in schools.

Social and Welfare Committee

While in school, learners need to be exposed to social events, become better accustomed to the culture of the society, prepare for the future, as well as promote unity among themselves. Social Committee is thus meant to oversee and coordinate the social activities involving learners in schools. Specifically, it helps to:

- Inform staff and students about any social event.
- Arrange how members will attend an event.
- Coordinate the welfare and social activities of a school
- Arrange the invitation of staff to social events, to be honoured

Agricultural Committee

Involvement in agricultural activities is one way through which learners can be introduced to agriculture at tender ages. It can also serve as a mechanism to generate revenue internally, for school sustenance, and to finance school projects, rather than relying on the government every time. Also, learners need to develop an understanding of sustainable agricultural systems and gain skills towards the development of careers in agriculture in the future. This committee is thus meant to oversee the agricultural activities and investments by schools, such as livestock farming, and cultivation of arable and cash crops, such as maize, cassava, grains, tubers, etc.

Disciplinary Committee

The issue of indiscipline has been topical in the educational system globally. A lot of in-disciplinary attitudes are noticeable in schools these days which serves as a major concern to government and other stakeholders on education. Even though there are strategies that can be adopted to tackle in-disciplinary behaviours, the use of the Disciplinary Committee has remained a formidable approach. This committee handles disciplinary issues in schools and thus promotes discipline in schools. Specifically, the committee helps to (Obayan, 2002):

- Detect and examine some behavioural problems among learners, such as assault, fighting, theft, vandalism, destruction of school property, riots, harassment, and rape, among others.
- Meet with misbehaving students and clarify the negative effects of bad behaviour on their life
- Promote good behaviour among students and reward those with good conduct like punctuality, neatness, and cleanliness.
- Take suitable action on student and staff misconduct.
- Establish a safe, disciplined, and harmonious school environment so that students can focus on their studies.
- Instill a sense of responsibility and good citizenship into students
- Formulate and implement a school-based disciplinary policy.
- Investigate cases of indiscipline, referred to it by Management, and recommend sanctions on the erring learner(s).

Sports Committee

All work and no play, as it is often said, makes Jack a hard boy. Learners need to develop themselves physically and intellectually, through involvement in sporting activities, be it the field or the track events. Sport committee is thus meant to promote sports in schools. Specifically, the committee:

- Coordinates sporting activities within a School
- Plans and organizes Inter-House Sports competitions in Schools.
- Coordinates the invitations of a school for external sporting activities and ensures that the school is well represented on the occasions.

Labour Committee

There are activities in schools which rather than being contracted to contractors, can

be handled by learners if they are properly supervised by the teachers. This will also help to save costs. The Labour committee helps to coordinate all the labour-prone activities involving learners in schools. Specifically, it helps to (Obayan, 2002). :

- Cut grasses/bushes, and flowers, within school premises
- Clean the toilets, classrooms, dormitories (in case of boarding school), and the school environment, and ensure they are safe for habitation.

In a school, a committee comprises members, under the leadership of the chairman, appointed by the head of the school. In other words, when a school constitutes a committee, a chairman is appointed to coordinate the activities of such committee and render a report to the head of the school at the appropriate time.

A committee needs to convene meetings where the task assigned to it and the modalities for achieving this, the resources needed, and other necessaries, have to be discussed before the execution of the task, although meetings can also be convened in the course of executing the task, to discuss the level of accomplishment, challenges noticed, and measures to be taken to tackle the challenges.

Members of a committee need to be involved in the execution of the task assigned to it. Where a member is fond of absenting himself/herself from the execution stage without any cogent reason, such a member will have to be sanctioned by the chairman. A committee is also expected to be guided by terms of reference which are to be provided by the head of the school. Terms of Reference connote the activities a committee is expected to carry out. It is expected that a committee should not carry out any activity that is not included in its terms of reference.

Reflections on the Use of Committee Approach to Complement School Management Efforts

The idea of the constitution of a committee has become popular and serves as an innovative strategy to enhance the management of schools, although some school heads take delight in managing their schools without making recourse to any committee. When teachers are involved in school management, there is bound to be an injection of varying ideas and a sense of belonging created for the teachers, capable of making the teachers happy and relate well in the school. The use of committees in school management thus helps to ensure quality, both in educational inputs and outcomes and quality in a learning environment of schools (Ogundele & Adelabu, 2009). Alabi (2000) also posited as key advantages of participatory decision-making, broadened support and acceptance, easier coordination and communication, culminating in improved decisions; while Ijaiya (200) stressed that the visible sign of delegation, especially in secondary schools, is the increasing use of committees. According to Ogundele & Adelabu, (2009), it helps to ensure quality in educational inputs and outcomes, as well as the learning environment of a school. It also gives the administrators, educators, and other education

stakeholders, the opportunity to deal with complex educational issues (Obayan, 2002). Alabi (2000) listed participatory decision-making, broadened support and acceptance, and easier coordination and communication, as the benefits of the use of committees in school management. The essence of constituting committees in a school is thus to involve some teachers in the decision-making process, having been realised that better decisions will be arrived at if the views/opinions of teachers who are members of committees are sought.

It is often said that two heads are better than one. When two or more individuals gather to discuss, different ideas always emerge, which will go a long way in finding a solution to the subject of the discussion or challenge. Through varied suggestions, challenges facing a school can be surmounted. Group deliberations generally ensure a thorough consideration of challenges from different angles before arriving at a decision which would not be possible if the same challenge was looked at by a single executive. It has been noticed that most teachers lack the training to provide the leadership which their students need outside classes and in complex situations (Matthew, 2016). It is thus imperative for a teacher to learn leadership skills and qualities that participation in committee activities will provide.

Also, conflict is a reality in every organisation. Conflicts among teachers have however been reported (Luminata, 2016). Even though the causes of conflicts vary in organizations, notable among these are: motivations, interests and personal objectives, inequitable allocation of tasks, and others (Luminata, 2016) which affect the quality of the learning environment, teacher performance, and indirectly, student's performance. Being members of a committee can thus give room for cooperation among members and promotion of harmonious relationships among the teachers and school administrators. Also, the over-centralisation of power can be inimical to the achievement of a school's objectives. While an autocratic principal takes delight in making decisions and implementing these at will, although it may appear to be faster and easier, it may lead to misuse of power and wrong decisions. However, spreading authority and responsibilities among committee members gives room for a problem to be eliminated. The distribution of teachers to different committees can thus give room for power to be decentralized to the subordinates in a school.

Members of the Committee are fond of exchanging ideas and raising suggestions, as well as making recommendations, which are very useful to the school and most likely to be accepted by the management. It has been noticed that teachers have a burning desire to participate in decision-making, especially on issues that affect them directly or indirectly. Unfortunately, the participation of teachers in decision-making has been noticed to be at a lower level in schools (Ige, 2014). According to Udo & Akpa (2007), cited in Olorunsola & Abiodun (2011), where teachers are adequately involved in decision-making, there would be commitment and adequate support with the principal while the realisation of the objectives of the school will be an easy task, while apathy and opposition within the school will be minimised. Ndu & Anogbogu (2007) also stressed that

when teachers are not involved in governance, it encourages them to behave as if they are strangers within the school environment. Appointment as a committee member can therefore go a long way in inculcating a teacher into a decision-making team in a school.

Motivated teachers are usually productive because they have job satisfaction (Osterioh, Bruno & Frost, 2001). The quest for motivation of teachers has however been prevalent in literature (Jiying & Hongbiao, 2016; Odunnusi, 2010, cited in Igbinovbo, 2015; Nosheen & Hina, 2015; Abdulrahman, 2018) due to the invaluable role they play in the teaching-learning process, and the complaints of their neglect over the years (Sinclair, 2008; Watt et al., 2012; Watt & Richardson, 2007). Even though there are strategies for motivating teachers, appointing a teacher as a committee member can give room for such a teacher to be part of the decision-making team in school, and thus go a long way in motivating him/her for improved performance.

Also, even though there are prospects for the use of the committee approach in the management of schools, certain issues are at stake, which have to be addressed if the benefits inherent in the use of this approach in schools are to be enjoyed to the fullest. First and foremost is the issue of inadequate skill of members of committees. Although possession of requisite knowledge may not be necessary in most cases, the possession of educational qualifications by members will imply that such members will be able to demonstrate his/her knowledge to the achievement of the task. Report (Ige, 2019) confirms that members of committees are in most cases not skilful in the assigned task thus making the achievement of the objective difficult and the committee members unable to execute their roles well (Mbise, 2015). This agrees with the finding of UNESCO (2005), cited in Ige (2019) that the school committee with less-qualified members normally results in the realisation of poor quality outputs in any educational setting.

Besides, worthy of note is the lack of training/orientation of members of committees in many schools: It needs not to be overemphasised that training for capacity building and competencies, is an important strategy for enhancing the effectiveness of workers in any organisation. Through training, a worker becomes exposed to knowledge and skills which can improve his/her productivity. Mbise (2015) found in a study when participants were asked if they have been provided with training after being appointed as committee members, that none of them were trained, which was an obstacle for them to execute their roles towards the provision of quality education in primary schools effectively. School committees with less qualified members and without being equipped with the necessary knowledge and skills will fail to control and monitor well, the provision of quality education for the clients.

Another issue of concern in schools is the paucity of funds for committees to perform the assigned roles. As much as school heads are willing to adopt this approach to achieve effective management of their schools, the issue of funding has been a hindrance. Many school heads believe that if committees are constituted, there will be pressure on them, in terms of demands for funds to be able to carry out their assigned duties. They

are thus fond of shying away from the idea of setting up committees to avoid trouble with the teachers who believe that it is an opportunity for them to have their share of the school's cake, and where the committees are constituted, they are not usually given financial backing. It is a fact that a lot of expenditure is needed to be incurred in convening meetings and travelling from one place to another which becomes difficult if money is not provided by school administrators. Lack of financial support from school administrators thus frustrates the achievement of committees' objectives and even the committee members.

It has also been noticed by the author that in schools, committee members are teachers who are having the primary responsibility of teaching the learners effectively and ensuring that they pass their subjects in internal and external examinations. This thus implies that committee members perform dual roles in school. While school administrators are expecting teachers to perform their roles in classrooms, committees are also expected to deliver, in terms of the achievement of their tasks in schools which can be possible through the efforts of the teachers who are members. These dual roles of members do limit the time they devote to the cause of committees and the capacity of members to perform optimally. A particular area where this manifests is the limited time for meetings by the committee members. Ordinarily, committee members are supposed to meet regularly and convene special meetings at times.

According to Mbise (2015), through meetings, committee members have the chance to share information about the school's progress. Committee members are supposed to meet for specified times in a year and are expected to attend meetings regularly where issues will be deliberated upon and decisions are taken. It has been observed that committees in schools have less time for meetings because of the tight Timetable which in most cases, doesn't give room for a free period else the teachers will miss their lessons. As even reported by Adam (2005), some members of the committee are fond of absenting themselves from meetings The inability to meet regularly due to inadequate spare time, encourages a rush in deliberations during meetings and the quality of decisions to be parochial. Riehl (1998), cited in Matthew (2007) stressed that teachers view their involvement in committees as a distraction from the real work and may thus be unwilling to devote their time to this.

Non-cooperation of members is another issue in schools. Where teachers having different ideological dispositions are grouped in a committee, there will always be ego. In some cases, members disagree on issues being addressed by a committee, which encourages non-cooperation of members and often results in taking wrong decisions or poor quality decisions. This is also akin to the problem of the uncooperative attitudes of school administrators, which often frustrates committee members (Ige, 2019). Most principals feel that the use of committees erodes their statutory powers and can make them irrelevant in the administration of their schools. This is more visible if some members are powerful people in the school, hence there may be more disagreements between the school administrators and such members.

Non-implementation and delayed implementation of reports of committees are also prevalent in some schools. There are situations where school management shows a negative disposition to the implementation of the report of the committee because of personal interest. Decisions made by the committee are often jettisoned. Also, such a situation causes criticisms from staff and made them believe that the committee approach is not necessarily the best method for the effective administration of the school.

In addition, Ige (2019) found interference as an obstacle to the achievement of committee objectives. Influential people in society and even the principal of school often interfere in the activities of committees. Most teachers are jealous of the calibre of people that constitute a committee and tend to gossip as well as not see any good in their activities. In some cases, committee reports will not see the light of the day especially when the school head has an interest in the findings of the committee. The school head thus has ways of stopping reports of the committee if it is not in his/her favour.

CONCLUSIONS

The committee approach to effective school management is very important because of the inherent benefits, which can help to achieve effective management of a school, and in particular, the school's objectives. The benefits can be enjoyed holistically if schools key into the idea of constituting committees and creating the enabling environment that can make them function optimally in the schools. The following are recommended, to enable a school to enjoy to the fullest, the benefits inherent in the use of the Committee Approach:

- School administrators should organise regular orientation sessions for their teachers, to expose them to the nitty-gritty of committees and how they can be made functional. This step should be completed by sponsoring teachers to conferences, seminars, and workshops on effective management of the Committee System so that the teachers can garner knowledge and experience on how it can be made functional in schools. School administrators should also ensure that the right teachers, in terms of academic qualifications, skills, and values, are appointed as committee members.

- Ministry of Education, supported by the Parastaltas in connection with monitoring and supervision of education, should organise a training session for teachers and school administrators on how to achieve a functional committee system in schools and improve their skills e.g. minute taking, chairing meetings, and report writing.

- Committees in schools should work collaboratively and their progress should be reviewed periodically by school heads, to check for any deviation and unnecessary waste of time. The chairman/chairperson of a committee must stress the need for the cooperation of members so that they can work harmoniously towards the achievement of the targeted goals. Members of committees should attend meetings where there will be deliberations and decisions taken. The Chairman of a Committee should also ensure that every member of the Committee attends meetings, participate in committee activities, and make a record of attendance at the meeting as well as sanction

those who indulge in absenteeism from meetings. Records of attendance and achievement must be generated through systematic record-keeping and made available to the committee for school-level planning and monitoring.

- School administrators should work harmoniously with committee members and shun the idea of not implementing the report of a committee, as well as avoid interference in committee activities. They should also provide an enabling environment for committees to thrive and function effectively in their schools. They should within the limit of their power provide little funds for committees to meet the logistics which can ensure the success of their assignments.

- Committee members involved in teaching in class should ensure that one does not interfere with the other. The committee head should always schedule a meeting for a period that will not clash with the normal teaching of a teacher in school.

- The head of school should set clear objectives for each committee, and specify the authority and the responsibility of members of committees operating within the school. He/she should also define the guidelines and roles of leaders and members of the committee.

REFERENCES

Abdulrahman, S.A (2018). The implication of motivation theories on teachers' performance inthe context of the education system in Tanzania. *International Journal of Secondary Education.* 6(3), 46-53

Adebayo, G.A. (2005). Administering colleges of education via the committee system. *African Journal of Educational Management,* 5, (1), 109 - 155.

Adesina O.A (2020). Extent of Teachers' Involvement in School Management for Quality Assurance in Secondary Schools in the Federal Capital Territory, FCT, Abuja *Journal of Contemporary Education Research*, 20(8), 186-212

Alabi, A.T. (2000). *Decision-making in schools*. In S. Ogunsaju & F. Durosaro (Eds.) The Craft of educational management (pp.84 -92). Ilorin: Indemac Publishers.

Central Square Foundation at Centre for Policy Research, New Dehli(2019). School Management Committees: Insights, Challenges, and Way Forward: An Overview of Seminar Sessions and Discussions. Retrieved from http://righttoeducation.in/sites/default/files/School%20Management%20Committees%20-%20Insights%2C%20Challenges%20and%20Way%20Forward.pdf

Chika Obi, Z& Igbaseimokumo, E(2019). Teachers' involvement in decision-making in the management of secondary schools as predictors of their job performance in Bayelsa State, Nigeria. *Global Journal of Education, Humanities and Management*. 1(2), 235-254

Griffin, R.W. (2003). *Fundamentals of Management: Core Concepts and Applications*. New York: Houghton Mifflin Company.

Ibukun, W.O (2001). *Educational Management: Theory and Practice*. Lagos, Nigeria: Greenland Publishers Limited

Igbinovbo, D.A (2015). Impact of school environment on English Language Learning: Issues and Insights. *Journal of Teacher Perspective,* 9(1), 1-6

Ijaiya, N.Y.S. (2000). *Delegation of authority in school management*. In S. Ogunsaju & F. Durosaro (Eds.) The craft of educational management (p.93 -105). Ilorin: Indemac Publishers.

Jiying, H & Hongbiao, V(2016). Teacher Motivation: Definition, Research Development, and Implications for Teachers *Cogent Education,* 3(1),

Koontz, H. & C. O'Donnell (1972). *Principles of management: An analysis of managerial functions*. 5th ed. McGraw-Hill. Kogahusha ltd

Kumar, D.D. & Scuderi, P. (2000). Opportunities for Teachers as Policy Makers. *Kappa Delta Pi Record*, 36 (2), 61-64. Retrieved September 26, 2020, from https://www.learntechlib.org/p/87788/.

Luminata, C(2016). *Conflicts between Teachers: causes and effects*, in Sandru, A., Frunza, A., Gheorghiu, G., & Ciongary, E(Eds). New Approaches in Social and Humanistic Sciences(pp 89-93). Bologna: MEDUMONI Massie J. L. (1971). *Essentials of management*. UK: Prentice-Hall.

Masue, I. M. (2010). The Need for Accountability in Education in Developing Countries. *The Journal of Economic Perspectives,* 30 (3), 109-132

Matthew, L (2016). *Why more teachers need a leadership mindset*. Retrieved from www. Theadvocate.org/teachers-need leadership-mindset.

Matthew, J (2007). *Leading effective meetings, teams, and workgroups in Districts and Schools.* Retrieved from www. ascd.org/publications/books/107088/chapters/understanding-committees-and-task-forces-aspx

Mollaw A. H (2018). The Roles and Challenges of School Curriculum Committee in the Implementation and Improvement of Curriculum in the General Secondary Schools of Habru District North Wollo Research on Humanities and Social Sciences www.iiste.org ISSN 2224-5766 (Paper) ISSN 2225-0484 (Online) Vol.8, No.17, 2018

Mosoge, M.J., and d. Van, P. C., (1998). School-Based Management and school effectiveness: Implications for the new roles of principals and teachers. *Koers,* 63 (1-2), 73-87.

Mbise, E. M (2015). *Factors Facing School Committees In Enhancing the Quality of Education in Tanzania: A Case of Monduli District of Tanzania.* M.ED Educational Administration, Planning and Policy Studies Project, Open University of Tanzania.

Mugabe R (2019). Challenges experienced by school management committees in monitoring the implementation of universal primary education in Uganda. *International Journal of Current Research* 11(06),4687-4693

Ndu, A.A & Anagbogu (2007). *Framework for Effective Management of the University in the 21st century, in Issues in Higher Education: Research Evidence from Sub-Saharan Africa*

Nosheen, N., & Hina, Y(2015). Determinants of Motivation in Teachers: A Study of the private secondary school chain networks in Bahaadalpier. *Journal of Education and Practice*, 6(4), 55-59

Ogbonnaya N.I. (2005). *Foundations of education.* France Hallman Publishers, Nsukka, Nigeria.

Ogundele, J. A. & Adelabu, M. A. (2009). Improving pupil quality through community advocacy: The Role of School-Based

Management Committee (SBMC). *The Journal of International Social Research*, 2 (8), 287-295

Olorunsola, E.O & Abiodun, O.O(2011). Teachers' participation in the decision-making process in secondary schools in Ekiti State, Nigeria. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies,* 3(6), 78-84

Onderi, H., & Makori, A. 2013. Training needs of BoG and PTA on school leadership and management in Kenya's secondary education: A study of a district in the Kisii County of Kenya. *Global Advanced Research Journal of Social Science*, 2(3):064-077 *Oxford Dictionary of Current English*. Oxford, Uk. Oxford University Press

Sinclair, C(2008). Initial and changing student-teacher motivation and commitment to teac-

hing. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36, 79-104

Terry, G.R.& Franklin, S.G. (2003). *Principles of management*. New Delhi: AITBS Publishers

Uzogor, B.A & Isaac, N.K (2020), Extent of principals' involvement of teachers in decision making for effective administration of secondary schools in Anambra State. *International Journal of Innovative Science and Research Technology,* 5(6), 508-512

Wadesango, N and Bayaga, A.(2012) Management of schools: Teachers' involvement in decision-making processes. *African Journal of Business Management.* 7(17),1689-1694

Watt, H.M.G., Richardson, P.W., Klusmann, U., Kunter, M., & Baumett, J (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT Choice Scale. *Teaching and Teacher Education*, 28, 791-805

Watt, H.M.G., & Richardson, P.W. (2008). Motivation for Teaching. *Learning and Instruction*,18, 405-407

Weihrich, H. & Koontz H. (1999). *Management: A global perspective. 10th ed*. McGraw Hill. Inc.

STUDENTS' PERCEPTIONS ON POST-PANDEMIC HIGHER EDUCATION LEARNING: FACE-TO-FACE OR ONLINE LEARNING

Constance CHIFAMBA (PhD)[1]

Abstract

The purpose of this study was to analyse the students perceptions on the future of higher education after the Covid 19 Pandemic which had drastic negative and positive impacts world-wide. School closures and remote learning as a response to the Pandemic situation changed the terrain of education. The aim of this study is to analyse the perceptions of student and map the way forward. A qualitative case study was carried on a class or 45 university students. Out of these 23 volunteered to participate. In depth online interviews were used to explore students' perceptions about online learning and face-to- face learning at tertiary education. Findings indicate that students have mixed feelings. There are pros and cons of either going face-to- face or continuing with online learning. Four themes emerged in favour of face-to- face learning. These are; limited interactive learning, Unreliable network, examination integrity, high cost of accessing internet. On the other hand, online learning was also associated with the four themes; convenience of learning asynchronously, the convenience of learning in one's comfort zone, (not necessarily the same geographical location) ability to harness technology in group discussions, educational assessments allowing quick access to feedback from teachers. In addition, online learning is also associated with developing self-disciplined learners who are not directly dependent on the teacher for studying.

The study indicates that there are advantages and disadvantages associated with both face-to- face learning and online learning. The pandemic catapulted higher education into online learning. Education is always progressive. There is no need to abandon it completely, but to take the best of online learning and blend it with the traditional face-to- face learning in order to optimize learning. Positive schools are progressive. Hence the study recommends educational institutions to progress, not to revert back to face-to- face learning only, but to eclectically use both face to face and online learning, multimodal approach (hybrid learning and blended learning).

Keywords*: Face-to- face learning; online- learning; blended learning; hybrid learning; positive schools*,

[1] Solusi University, Faculty of Education, Zimbabwe, Email: chifambac@solusi.ac.zw

INTRODUCTION

Covid 19 Pandemic had drastic negative and positive impacts on the higher and Tertiary Education world-wide. In response to the Pandemic situation, Covid induced lockdowns completely changed the terrain of education. This paradigm shift has left giant footprints still visible even years after the Covid 19 Pandemic. Although schools re-opened for face-to- face after the Pandemic, new modes of learning had been adopted in schools. Reverting back to the traditional face –to-face classrooms has been greatly appreciated by some (both students and teachers) who were struggling to cope with the new normal of online learning. Both parties have differing perceptions about the way forward (Octaberlina, & Muslimin, 2020; Olivier, 2021).

The guiding questions for this study are; What are the students perceptions about reverting back to traditional face to face learning? Should Higher Education continue using full-time Online learning? If we revert back to traditional face-to- face classroom what are the key take-aways from Online learning that may need to be adopted and integrated into the traditional face to face learning?

Literature review

Embracing technology and integrating it into educational programs has been an uphill task. Besides the fact that people generally resist change, there is the notion that technology is too expensive and too hard for the old time teachers. "It is not easy to teach old dogs new tricks"; some scholars argue. Hence getting the buy from educational institutions to embrace technology has taken long time. This study is undergirded by the Technology Acceptance and Adoption Model developed by Davis, 1989. The technology acceptance and adoption Model posits that there are two key factors that determine whether a computer system or new technology will be accepted by its consumers or potential users (Urhiewhu & Daniel, 2015): These key factors are; (a) perceived usefulness, and (b) perceived ease of use. At the onset of the Covid 19 pandemic, it seemed there was no option for both students and teachers. Faced with the pandemic crisis, with unpredictable outcome, both teachers and students considered online learning as very useful for mapping the way forward. Probably the second factor, perceived ease of use was also considered manageable. Consequently, there was a paradigm shift to online technology and virtual learning modes. Whether this paradigm shift was going to be sustainable was not a matter of discussion then. Online learning was accepted in almost all educational institutions.

However, as the Covid 19 pandemic phased out, there was need to revisit this decision of the paradigm shift to full- time online learning. There was also an outcry from the students based on the challenges they faced. On the other hand, the educational administrators were also excited about the giant step taken in embracing technology to improve pedagogical practice yet at the same time they were concerned about whether or not this giant move was not compromising quality education for all learners.

A host of scholarly studies have been carried out concerning adoption of online-learning prior to the inception of the Covid 19 Pandemic (Parker & Martin, 2010; Kauffman, 2015, Wong et al, 2019; Stern, 2004; Moore, et al, 2011). However, after being catapulted into the deep –end through the pandemic experience even those who may have desired to gradually embrace technology got fully engaged in online learning during the Covid 10 Pandemic. Many students and teachers ended up enjoying online learning although the initial experience of being suddenly pushed into the deep end without adequate physical and psychological preparation had caused some mental strain. Based on students reports of disadvantages regarding online learning—perhaps the most important ones are those related to their physical and mental health due to anxiety, frustration, working with unreliable network; hopelessness, and shame for those with low technological competencies and eye strain for those not used to spending relatively long screen time (Li & Che, , 2020; Pettigrew, & Howes, 2022). Such challenges as low technological competencies among both teachers and students resulted in each online lesson taking relatively longer than expected and great frustrations.

Another major, challenge associated with online learning is limited contact time with the teacher and less social interaction time with fellow students because of online learning is sometimes both synchronous and asynchronous by nature (Chifamba, 2022). This is exacerbated by technological problems such as poor internet connectivity or unavailability of electricity. Hence some students may have to access course material late at night. Furthermore, effectiveness of remote learning is generally impeded by unexpected distractions. Hence it calls for self-disciplined learners to successfully manage learning in the remote learning space (Stoian, Fărcaşiu, Dragomir, Gherheş, 2022). However, to circumvent these distractions the successful online learner needs to be focused and self-disciplined.

Despite the major challenges pointed out several studies have also highlighted major benefits associated with online learning. Such advantages include flexibility; cost effectiveness, self -paced learning ease of accessibility of learning resources. information for revision any time (Parker & Martin, 2010),; Siegelman, 2019). Other advantages include the value of learning new skills apart from the cost-effectiveness in terms of no requirement to travel to attend class.

Because online learning can be implemented synchronously and asynchronously, thus it can accommodate the working student who can learn as they earn money for tuition and sustenance . Online learning allows for self-paced learning in the comfort of one's home, hence it ensures access to education even for special needs (disabilities) students (Migocka-Patrzałek et al., 2021). Online classes and relevant tools are easily accessible via a wide range of technologies that can be effortlessly operated and adopted by both students and teachers (Fauzi et al., 2021).

The Pandemic provided dual benefit for both students and faculty members. While it was a quick way to solve a crisis, it also provided an avenue for professional develop-

ment .The shift to online learning during the COVID-19 pandemic was able to offer both an emergency solution and a long-term solution that will offer major benefits to the future of higher education (Anderson, 2011; Rapanta, et al 2020) describe online learning as a type of teaching and learning situation in which (a) "the learner is at a distance from the tutor/instructor, (b) the learner uses some form of technology to access the learning materials, (c) the learner uses technology to interact with the tutor/instructor and with other learners, and (d) some kind of support is provided to students. Both hybrid learning and blended learning offers one such opportunity to provide engaging learning opportunities to students by combining face-to-face medium of instruction with online learning opportunities (An, Mongillo, Sung and Fuentes, 2022).

Because of such technology, students have access to vast amounts of resources such as webinars, tutorials, and other tech tools. Instructors have the opportunity to work with changing schedules of their students and offer training opportunities in a more flexible format (Pappas, 2017). A blended course comprises in-person sessions that are accompanied by online resources and tasks—essentially a combination of both face-to-face and online learning (Singh, Steele & Singh, 2021). While some appreciated the post traumatic growth associated with online learning such as embracing technology, mastering new skills in e-learning; others complained of post-traumatic stress and mental pressure (Li, et al, 2021). Consequently, deciding on whether to continue online or to revert back to traditional face to face is now the major challenge (Bisht, Jasola, & Bisht,, 2020).

Modern pedagogical approaches that have been adopted by some educational institutions during the pandemic are Hybrid learning and blended learning. Although these two have some similarities, they are different. Hybrid learning is defined as a comprehensive approach where some learners will be found in-person in a classroom (or conference room, or training room or the office kitchen behind a divider), while other learners attend the session virtually. This happens synchronously; as the teacher provides instruction to their in-person and virtual learners at the same time — virtual learners do not watch recordings or decide to participate in the lesson on their own time. Hybrid learning is designed to maintain an equilibrium between online and virtual learning (https://www.leadinglearning.com/hybrid-vs-blended-learning, 2023).

In the case of hybrid learning, the in-person learners and the online learners are different individuals. With blended learning, the same individuals learn both in person and online (https://www.leadinglearning.com/hybrid-vs-blended-learning, 2023). Hybrid learning is an educational approach where some individuals participate in person and some participate online. Instructors and facilitators teach remote and in-person learners at the same time using technology like video conferencing.

Blended learning

Blended learning, is an approach that, provides in person instruction to all learners attending at the same time. Blended learning is designed to give in-person students on-

line material to complement their in-class experience. The online component of course, is designed by the instructor to be supplemental for the students to learn on their own away from the classroom setting. Like Flipped classroom, blended learning starts with the classic, in-person learning, then supplementing the time students spend in a physical classroom with online learning material. This combination of physical classroom attendance and tech-driven, online learning ensures quality education for all learners. In blended learning, instructors and facilitators compliment in-person instruction with online learning activities. Learners complete some components online and do others in person (https://www.leadinglearning.com/hybrid-vs-blended-learning, 2023).

The study is underpinned on the Technology acceptance model (TAM) that posits that there are several factors that influence adoption of technology. These factors are; (a) Perceived ease of use and (b) perceived usefulness. Hence, whether technology could be adopted or not depended on the perceptions of the users.

The study aims to find answers to the following research questions:

- What are the students perceptions about continuing with online learning or reverting back to face to face learning after the Covid 19 Pandemic?
- What are the key take-aways from the online learning introduced during Covid 19 Pandemic?

METHODS

A qualitative case study was carried out on a class of 45 tertiary education students. A case study involves describing, analysing a specific case and interpreting data in detail. According to Yin (2014) the case study design has five basic components. These are the research question(s), its propositions, its unit(s) of analysis, a determination of how the data are linked to the propositions and criteria to interpret the findings.

Online Google forms were used to solicit responses to the in depth online interview used to explore students' perceptions about online learning and face-to- face learning at tertiary education and mapping the way forward. Ethical protocols were observed as participation was anonymous and participation was voluntary. 23 (out of the 45) students volunteered by completing the interview forms. Data collected was cleaned, coded and transcribed. Inductive data analysis was used to search for recurring themes.

RESULTS, DISCUSSION and CONCLUSION

Findings indicate that students have mixed feelings since there are pros and cons of either going back to full time face-to- face or continuing with full time- online learning (Stern 2004; Paudel, 2021) as pointed out by one participant; *"Although I prefer Face to face, I enjoyed the experience and I learnt interpersonal skills, how to treat others well. Thank you"* (P23). Thematic data analysis indicated that the participants had mixed perceptions

about the issue of whether to revert back to face to face or to continue with online learning (Octaberlina & Muslimin, 2020)

Four themes emerged in favour of face-to- face learning. These are; limited interactive learning, Unreliable network, examination integrity, high cost of accessing internet. On the other hand, online learning was also confirmed to be associated with the four themes; convenience of learning asynchronously, the convenience of learning in one's comfort zone, (not necessarily the same geographical location) facility for technological advancement; harnessing technology in group discussions, educational assessments allowing quick access to feedback from teachers. In addition, online learning is also associated with developing self-disciplined learners who are not directly dependent on the teacher for studying. The participants' responses are reported below verbatim including grammatical errors.

Research Question One

What are the students perceptions about continuing with online learning or reverting back to face to face learning after the Covid 19 Pandemic?

The responses to this question had different perceptions. While some were for reverting back to face to face, others felt that if there could be improvements made in the online learning there is lots of potential for quality pedagogy through online learning (Singh, et al, 2021; Aristovnik, et al 2020)

Themes suggesting reverting back to face to face

Themes suggesting reverting back to face to face learning include more physical interaction, better class attendance, lack of adequate computer technology skills and desire to avoid network connectivity challenges.

The participants perceptions in favour of reverting back to face to face learning are discussed below;

Limited physical interactive learning

Face to face learning is associated with more interactive time between student and lecturer as well as social interactions among students. This in turn gives them a sense of belonging.

Poor Class Attendance

Participant P6 asserted that "Face to face lesson is the best as there is usually poor class attendance online." Probably if we are to continue with face to face the best way to encourage class attendance might be "To have attendance grading so as to encourage online attendance" the P10 added; "Online learning has less Proactive student -teacher interaction and hence there is need to increase face-to-face interaction for effective learning".

Unreliable internet networks

Online learning is impeded by unavailability of regular electricity and unreliable internet connections. This makes certain media platforms such as Google meet/jitsi and Zoom meet difficult to access, hence face to face learning is better, said Participants P7. Then another participant emphatically added; *Face to face the best way to go;. Face to face learning is the best. If possible, I recommend reverting to face to face learning* (P18)

The other major challenge associated with online learning is poor network connectivity challenges. This was highlighted by several participants as follows; *Lectures using Google meet & Lectures on zoom benefitted few, others had network challenges.* (P15). *It's not a surprise to find many people whose grades are going to be affected by poor network access, this is why think face to face is better. (P7) Some students will find difficulties even in submitting assignments on time just give them some leneance… it's not because they are dull or lazy it's just a matter of time. Thank you in advance .P21).*

Inadequate technological competence

P20 said "*I think I would have benefited more on the sociology course if we were doing face to face learning*". Face to face lectures are way to go. Others preferred face to face because of lack of adequate computer literacy as indicated below; *Concerning the online exam I suggest that we use multiple choice not essay type since some students are slow to type and are not well versed with ITC, personally I faced that challenge , I just clicked and without writing anything , I don't know where I clicked trying to revisit the question and it said answer saved* (P17). However, with more practice students can be assisted to acquire technological competencies and manage to sail through using online learning successfully.

Themes in favour of continuing with online education

Some participants affirmed Online learning for its flexibility; can be accessed anywhere anytime, provision of facility to quick access of learning resources and allowing high chances for providing quick feed beck after an assessment.

Online learning is flexible

Online has options to upload presentations so that the information is accessible any time for revisions. It also allows students to work part time and attend classes when not at work (P2). By nature, online learning allows both synchronous and asynchronous learning. This makes even the students to work and earn money for tuition. This concurs with observations by Parker and Martin (2010) that online learning has a major strength of provision for flexible schedules, flexibility of learning assessment options as well as flexibility in structuring and delivering instruction.

Online learning allows quick assessment of students' work

Then other participants added;" Everything was excellent. Online makes it possible

to get feedback on the midsem before we write the final exams (P1). Online learning allows giving quick feedback on continuous assessment before writing the final examinations this helps prepare even for a better grade than assuming that needs to be taken into consideration. Thank you (P14). This concurs with findings from several studies that have been carried out on benefits of online learning (Parker and martin, 2010; An, Mongillo, Sung and Fuentes, (2022)

Online learning enhances technological progression

Online learning enhances professional growth and technological advancement.

Other participants appreciated the exposure to technology associated with online learning;. *This is an interesting course which should be a 3 credit course. Nothing to add, Online is the best as it exposes us to different modes of learning* (P12, P9)

Online learning promotes self-discipline through student centred learning

Although Online learning may be associated with distractions, in order to overcome this the student has to be determined to ignore distractions and remain focused. Thus, online learning helps in developing self-disciplined learners who are not directly dependent on the teacher for studying and consequently high achievers As confirmed by some of the participants; "This is an interesting course which helps us to be self- disciplined (P12) The course using blended learning was good and of high quality however there is a need to have a module with self-paced learning activities so one can proceed even without the teacher(P13).

Research Question Two: ***What is the Way forward? What are the key take-aways from the online learning introduced during Covid 19 Pandemic?***

Mapping the way Forward

The general suggestion was to be eclectic; taking the best of online leaning then blending it with the traditional face to face. This blending of the two will produce a hybrid of pedagogies, This is summarized in the following;

Use of different online platforms to complement each other

Use the different learning platforms to complement each other, suggested one participant; "There is need to use WhatsApp for presentations since WhatsApp network is easier to access than zoom and Google meet. There can be WhatsApp group call where everyone can be easily involved. It can be video call or audio call. WhatsApp makes things simple since everyone is already there. I faced serious problems on Google meet due to network connectivity and it's not a surprise to find many people whose grades are going to be affected by poor network access.(P11.)

Others opined that complimenting online lectures with online text material as P15.

put it; "Due to network challenges faced by students living in remote areas, it is a good idea to prepare a module text for the notes in PDF form to be sent via e mail, because it be challenging to access notes on Moodle everytime,

Others suggested using multimedia as a way of improving online learning.." In regard to presentations let them be done on WhatsApp as audios because Google meet and zoom meeting requires strong Networks that may end up giving challenges to students who may not have access to strong network (P16).

Use different forms of Blended learning

Other participants suggested blended learning; The use of blended learning in this course was good and of high quality however there is a need to have a module especially considering the e-learning mode otherwise it's been quite a nice experience I personally benefited the course was contextualized that was greatly appreciated and recognized. Use of face to face and whatsup are good for class lecture then presentations through Google meet, (P19).Then another one added; We Should have more of face to face lessons and Google meet platform is better than Zoom -------THANK YOU (P21).

On the other hand, others indicated their preferences for their quality; For instance one participant indicated that Zoom is more efficient than Google meet, as precisely stated by participant P9. "Use zoom instead of google meet" So the best way forward is to use different forms of blended learning (Megahed & Ghoneim, , 2022; Iqbal, et al 2022)

Although blended learning and hybrid learning are used interchangeably, they are different. Online interactions in hybrid medium of instruction can be completed either synchronously using real time meeting sessions or asynchronously where students interact at different times (Siegelman, 2019), Since the ultimate aim of all educational endeavours is the optimize learning, and education should always be progressive, adopting both hybrid learning and blended learning is the best way forward. Most modern approaches to learning involve a mix of in-person and online learning as a way of meeting the needs of diverse learners. While hybrid learning, the in-person learners and the online learners needs are met as it can accommodate learners in different geographical locations and blended learning, provides enriched instruction through both in person and online marrying the two may ensure the best results. Higher education has to adopt new modes of learning and adapt to the new normal (Megahed, & Ghoneim, 2021; Singh, Steele, Signh, 2021). The most important point to note is that one should not substitute the other, but rather the two should be used in a complimentary way. central element of a blended course is that online resources are not used to substitute for in-person class time; rather, they are intended to enhance and build upon the concept discussed in the classroom.

The findings of this study indicate that there are some setbacks associated with both online learning as well as face to face learning most of the research participants seem

to appreciate the adoption of the hybrid learning approach. Face to face learning by virtue of creating an environment for direct in person interactions, between teachers and students as well as among students themselves creates learning community with strong social bonds. Hence attendance and participation are usually relatively higher in face to face as these students work like a family and make follow ups on each other. Although most student and lecturers struggled initially to transit to online learning, both students and teachers learnt quickly embraced technology and developed a high degree of self-discipline so as to successfully cope with online learning. This concurs with earlier studies that affirm that inline learning helps learners eventually develop self-discipline as a way of successfully managing learning on the virtual space. (Stoian, Fărcașiu, Dragomir, Gherheș, 2022). Based on the Technology acceptance model (TAM) that asserts that the degree of adoption or acceptance of new technology highly depends of perceived usefulness, the online learning experience during Covid 19 Pandemic was an eye opener. Both lecturers and students who had never appreciated the value of integrating technology in learning, now appreciated the usefulness of incorporating technology in pedagogic practices. Having made strides in pedagogical practices most of them were now keen to continue advancing with technology. This is what is expected in positive schools, they are progressive, Hence the study recommends taking the eclectic of taking the best of each ot these methods and move forward. Findings from this study seem to point forward. After tasting the benefits associated with online learning no one really desires to go back to square one and be restricted to only the traditional face to face classroom. Although there are some setbacks associated with both online learning as well as face to face learning most of the research participants seem to appreciate the adoption of the hybrid learning approach. Positive schools are progressive.

Limitations

The study faced the major limitation since it was carried out at the end of the Covid 19 pandemic. Hence it was carried out on a relatively small group (a class of 45 students). Using one specific class was convenient as these were exposed to more or less similar conditions.

Implications

Having analysed the participants perceptions the study recommends taking the eclectic route. This seems best as it capitalizes on the strengths of each of these so as to optimize learning and ensure progressive quality pedagogical practices. The study also recommends a quantitative study on a larger group of participants to get a more comprehensive view of the situation.

REFERENCES

An, H.J, ; Mongillo, G; Sung, W. & Fuentes, G. (2022) Factors Affecting Online Learning During the COVID-19 Pandemic: The Lived Experiences of Parents, Teachers, and Administrators in U.S. High-Needs K-12 Schools; *Journal of Online Learning Research* (2022) 8(2), 203-234

Anderson, T. (2003). Modes of interaction in distance education: recent developments and research questions. In M. G. Moore & W. G. Anderson (Eds.), *Handbook of distance education* (pp. 155–170). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Aristovnik, A.; Keržič, D.; Ravšelj, D.; Tomaževič, N.& Umek, L. (2020)Impacts of the COVID-19 Pandemic on Life of Higher Educa-tion Students: A Global Perspective. *Sustainability, 12*, 8438.

Benson, A. Using online learning to meet workforce demand: A case study of stakeholder influence. *Quarterly Review of Distance Education.* 2002, *3*, 443–452.

Bisht, R.K.; Jasola, S.; Bisht, I.P. (2020). Acceptability and Challenges of Online Higher Education in the Era of COVID-19: A study of Students' Perspective. *Asian Education &Development. Studies.* , *11*, 401–414.

Chifamba,c. (2022). Impact of COVID 19 Pandemic on Learning Experiences of Teachers-in-Tarining: Case of Second Year Student Teachers.Available at: journalajess.com https://journalajess.com › view

Fauzi, I., and Sastra -Khusuma, I. H. (2020). Teachers' Elementary School in Online Learning of COVID-19 Pandemic Conditions. *Journal of Iqra.* 5 (1), 58–70. doi:10.25217/ji.v5i1.914

Gherheş, V.; Stoian, C.E.; Fărcaşiu, M.A.; Stanici, M. E-learning vs. face-to-face learning: Analyzing students' preferences and behaviors. *Sustainability* 2021, 13, 4381. https://www.leadinglearning.com/hybrid-vs-blended-learning).

Iqbal, S.A.; Ashiq, M.; Rehman, S.U.; Rashid, S.; Tayyab, N. (2022)Students' Perceptions and Experiences of Online Education in Pakistani Universities and Higher Education Institutes during COVID-19. *Education & Science.* 2022, *12*, 166.

Kauffman, H. (2015). A review of predictive factors of student success in and satisfaction with online learning. *Research in Learning Technology.* 2015, *23*, 26507.

Li, J.& Che, W.(2021). Challenges and coping strategies of online learning for college students in the context of COVID-19: A survey of Chinese universities. *Sustain. Cities Soc.* 2022, *83*, 103958.

Li, X.; Fu, P.; Fan, C.; Zhu, M.; Li, M.(2021). COVID-19 stress and mental health of students in locked-down colleges. *International Journal. Environmental. Research in Public Health* 2021, *18*, 771.

Megahed, N.& Ghoneim, E. (2022).Blended learning: The new normal for post-Covid-19 pedagogy. *International Journal of Mobile & Blended Learning, 14*, 1–15.

Maphosa, V. (2021). Teachers' perspectives on remote-based teaching and learning in the COVID-19 era: Rethinking technology availability and suitability in Zimbabwe. *European Journal of*

Interactive Multimedia and Education, 2(1), e02105. https://doi.org/10.30935/ejimed/9684

Migocka-Patrzałek, M., Dubińska-Magiera, M., Krysiński, D., & Nowicki, S. (2021). The attitude of the academic community towards distance learning: A lesson from a national lockdown. *The Electronic Journal of E-Learning, 19*(4), 262-281. https://doi.org/10.34190/ejel.19.4.2405

Moore, J.L.; Dickson-Deane, C.; Galyen, K.(2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *Internet High. Educ.* 2011, *14*, 129–135.

Olivier, W.(2022) Education Post-COVID-19: Customised Blended Learning Is Urgently Needed. *The Conversation*. 24 May 2021. Available online: https://theconversation.com/education-post-covid-19-customised-blended-learning-is-urgently-needed-138647 (accessed on 20 August 2022).

Octaberlina, L.R.; Muslimin, A.I. EFL Students Perspective Towards Online Learning Barriers and Alternatives Using Moodle/Google Classroom During COVID-19 Pandemic. *International Journal of Higher Education.* 2020, *9*, 1–9.

Paudel, P.(2021). Online education: Benefits, challenges and strategies during and after COVID-19 in higher education. *International Journal of Studies in Education*, *3*, 70–85.

Pappas, C. (2017). Eight best practices to create learner-centered eLearning courses. E-Learning Industry. https://elearningindustry.com/millenial-learning-needs-3-reasons-not-ignore.

Parker, M.; Martin, F. (2010)Using Virtual Classrooms: Student perceptions of features and characteristics in an online and a blended course. *MERLOT Journal Online Learning Teach.* , *6*, 135.

Pettigrew, J.E. & Howes, P.A. (2022).COVID-19 and Student Perceptions toward a Swift Shift in Learning Format: Does Experience Make a Difference? *American. Journal of Distance Education*, 1–18.

Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., Koole, M. (2020). Online university teaching during and after the Covid-19 crisis: refocusing teacher presence and learning activity. Postdigital Science Education, 2(3), 923–945

Razkane, H., Sayeh, A. Y., & Yeou, M. (2022). University Teachers' Attitudes Towards Distance Learning During COVID-19 Pandemic: Hurdles, Challenges, and Take-away Lessons. *European Journal of Interactive Multimedia and Education, 3*(1), e02201. https://doi.org/10.30935/ejimed/11436

Siegelman A. (2019). Blended, hybrid, and flipped courses: What's the difference? https://teaching.temple.edu/edvice-exchange/2019/11/blended-hybrid-and-flipped-courses-what%E2%80%99s-difference.

Singh, J.; Steele, K and Signh, L (2021).Combining the Best of Online and Face-to-Face Learning: Hybrid and Blended Learning Approach for COVID-19, Post Vaccine, & Post-Pandemic world. *Journal of Educational Technology Systems*, 50,2. https://doi.org/10.1177/00472395211047865

Stern, B.S.(2004). A comparison of online and face-to-face instruction in an undergraduate foundations of American Education Course. *Contemporary. Issues Technology. Teacher. Education.*

CITE J. 2004, *4*, 196–213.

Wong, J.; Baars, M.; Davis, D.; Zee, T.; Houben, G.J.; Paas, F. (2019).Supporting self-regulated learning in online learning environments and MOOCs: A systematic review. *International. Journal of Humanities.–Computer. Interaction*.

Yin, R.K.. (2014). Case Study Research Design and Applications. ThousandOaks, CA: Sage Available at: researchgate.net https://www.researchgate.net › 308.

DATA-DRIVEN LEARNING AND ITS CONTRIBUTION TO EFL STUDENTS' WELL-BEING

Khadija ABDALLA[1]

Abstract

In DDL language learners are capable of becoming investigators or detectors (johns,1991), and DDL gives EFL learners the opportunity to acquire native like language items. The goal of this study to examine the efficacy of the DDL approach in the EFL environment. It reviews and compares the results of 10 related studies to measure how the DDL approach affects students' well-being. It also looks into how much using this method in the classroom enhances students' proficiency with learning English as a second language. The results that were reached after collecting and review the results of these articles show that applying the DDL approach in classes contributes effectively to improving students' well-being in terms of learning new vocabulary, grammar, and their writing skills. The significance of this study is to give a clear view of the contribution of the DDL approach to improving the students' language and their future motivation. This review may provide further support to apply DDL approach in the classroom for learning.

Keywords*: Data-driven learning, DDL, corpus linguistics, and students' well-being.*

INTRODUCTION

Learning English has become common all over the world, and vocabulary plays an essential role in language learning. Learning language through corpora has generated a wide debate among researchers and practitioners by facilitating language learning. According to several studies by (Aston 2001; Aijmer 2009; Flowerdew 2012; O'Keeffe, McCarthy, Carter 2007 and Sinclair, 2004) they make sense for academics and practitioners to try to leverage corpora's potential uses in language teaching and learning. According to Römer (2010) There are two main pedagogical uses for corpora in language instruction: an indirect method using teaching resources created by the teacher, such as glossaries or wordlists, and a direct corpus-based data-driven learning (DDL) approach where students independently access a corpus.

Applications of educational corpora might be direct (learners use a corpus themselves) or indirect (through the teaching materials prepared by the teacher such as glossaries or wordlists). Data-driven learning is one of these two kinds and refers to direct cor-

[1] Khadija Abdalla, Cyprus International University, Faculty of Education, North Cyprus, nour.algoare@gmail.com, Orcid:0000-0001-6777-8999

pus uses, which provide students first-hand experience using a corpus for educational objectives, perhaps with guided tasks or resources. The term "DDL" was initially introduced more than 30 years ago by Johns (1991), and it is now utilized as a technique for language learning. Data-driven learning (DDL) is a method for learning foreign languages.

A way to learning foreign languages is data-driven learning (DDL). Data-driven learning treats language as data and views students as researchers participating in guided discovery activities, in contrast to traditional language learning, which is guided by teachers and textbooks. The concept of data, information, and knowledge serves as the foundation for this teaching method. It is inspired by both a lexicon grammatical approach to language in general and a pattern-based approach to grammar and vocabulary. DDL's main objective is to find patterns at all levels of language. Learning how a particular linguistic element is typically used might help foreign language learners better comprehend how to incorporate it into their own speech and writing.

Utilizing corpus linguistics techniques and methodology for educational goals is known as data-driven learning (DDL). The use of this tactic has a number of advantages. The first and most obvious advantage is that it makes the learning environment more authentic. Corpora may provide students with access to a significant number of actual examples of a given linguistic item in addition to exposing them to real language. This "condensed exposure" (Gabriel Atos 2005: 10) could aid in vocabulary development or increase awareness of linguistic patterns, among other things. A corpus and a tool (concordance software) to use the corpus are required in order to apply a DDL technique. As correctly noted by Whistle (1999: 78), the corpus selection is important.

Linguistic ability and knowledge with DDL as well as the subject of the study (such as vocabulary or conversation). The fact that we will not cover cases in which corpus analysis results are used to "inform teaching decisions" or "prepare teaching materials" is vital to underline, even if this is frequently referred to as DDL. Here, we'll simply take into account instances in which the learner has direct contact with the corpus.

Given the significant attention that DDL is receiving from scholars and practitioners worldwide, stakeholders' top worry is undoubtedly being DDL effective as a teaching methodology? There is still no clear vision as to whether the request of the DDL approach as of the desired benefit for teaching English. DDL plays a significant corrective role. By comparing their work to samples supplied by (native) professional writers or by reading a learner corpus with annotated faults, students can spot problems in their writing. Despite widespread advocacy for corpora in language training (Sinclair,2004), DDL approach has not been utilized in the classroom by language instructors or students (Aijmer,2000).

McCarthy (2008) asserts that language teachers' lack of engagement in the classroom is mostly the result of their unfamiliarity with the corpus and their lack of knowledge on how to design and organize activities using the corpus. To apply a DDL technique, two

essential components are needed: a corpus and a tool to use the corpus (concordance software). The corpus will play a significant role in determining the value and use of the concordance." The DDL literature covers a broad spectrum of corpora, including written, oral, multimodal, general, specialized, native, non-native, tagged, untagged, etc. The claim that any corpus type can be utilized in DDL is probably accurate. But as one might expect, some corpora are more appropriate for specific uses than others. Consider the bilingual corpora illustration. These corpora have two main applications.

We will concentrate on DDL studies in EFL classrooms with the intention of further illuminating the impacts of DDL as a teaching strategy by using meta-analysis, the study will carry out a synthetic study and findings. The research questions in the current study is How effective is the DDL strategy in a classroom setting? and how data-driven learning contributes to EFL students' well-being?

METHODS

The effectiveness of the DDL strategy on students' wellbeing was reviewed in this study. The studies were gathered from the Google Scholar research website between 2010 and 2023. A total of 10 publications were examined, and they all dealt with the impact of a data-driven learning method on the performance of EFL students, the studies were experimental designed, they compared experimental and control groups' results to find out how DDL approach contribute to EFL students' well-being. The key terms that this study focuses on are data-driven learning (DDL), corpus linguistics, and students' well-being. The participants in these articles were all university levels, ranging from the ages18 to 21 years. The articles were carefully selected to find answers to the study questions about how DDL approach impacts students' language learning and how it contributes to their well-being.

The research questions are:

Q1- Does Data-driven learning approach affect students' learning positively or negatively?

Q2- how data-driven learning contributes to EFL students' well-being?

RESULTS

The results collected from particular studies that focus on the effective of data-driven learning on learning English as foreign or second language.

Q1- Does data-drive learning approach affect students' learning positively or negatively?

Combining data-driven learning (DDL) with more traditional vocabulary training

methods like using dictionaries or grammatical guides. demonstrated that the students in the experimental group performed better than their peers in the control group. The learners' capacity to participate more actively in the learning process, which placed a premium on self-discovery, inductive, and bottom-up processes, can be connected to the former group's higher performance (Barabadi & Khajavi 2017), According to research comparing the efficiency of using a DDL approach to increase students' awareness of importance markers through concordance versus the explicit instruction of such expressions, using a DDL approach to do so with the aid of the teacher significantly improves students' understanding of actual English academic lectures (Zare&Karimp,2021).

Students reported good thoughts about utilizing BNC Web, despite the limitations related with incorporating corpora in the writing process. For EFL learners, integrating corpora with other types of reference materials would be an effective way to get around any difficulties that might arise (Muftah, M. 2023). Additionally, the study by Asik, Vural, and Akpinar (2016) sought to understand the attitudes and perceptions of Turkish EFL learners toward DDL training in terms of lexical awareness and development. lexical awareness, notably for synonyms and collocations, demonstrated good sentiments of DDL teaching. However, participants felt that they did not make sufficient progress in their understanding of word frequency, idioms, and vocabulary learning techniques.

The technical problems with the software and the time-consuming nature of the jobs utilizing corpus were also noticed as having a negative impact on sentiments. The study by (Boontam, 2022) examined the attitudes of participants toward learning through paper-based data-driven learning (DDL) activities as well as the extent to which three English synonyms for the adjectives naughty, disobedient, and rebellious can be taught to Thai EFL students. The results of the study showed that after learning through DDL exercises, participants' vocabulary knowledge had grown. The participants also had a favorable outlook on learning through DDL since they thought it was fun and useful for learning English. By giving students individualized training and feedback, data-driven learning can help students feel more confident about their abilities to communicate successfully in academic settings. From all results above we conclude that Data-driven learning approach affect students' learning positively.

Q2- how data-driven learning contributes to EFL students' well-being?

The study by Huang (2014) focused on the question of whether and how data-driven learning (DDL) exercises may increase the lexico-grammatical usage of abstract nouns in L2 writing. The findings revealed that the experimental group used a wider variety of collocational and colligational patterns than the control group, and that there were fewer grammatical errors when using the target abstract nouns.

The study by Yavuz and Lay (2020) looked at the viability and efficacy of academic lexical bundles being learnt in-class, on paper, utilizing data-driven learning (DDL), below the Common European Framework of Reference C1 level of competency. This study

looks at the viability and efficacy of academic lexical bundles being learnt in-class, on paper, utilizing data-driven learning (DDL), below the Common European Framework of Reference C1 level of proficiency. Results show that academic lexical bundles are not as effective as paper-based, in-class DDL at the B2 level as they are for conventional learning. And in order to evaluate whether DDL-centered tasks or TI-based activities are more beneficial in helping students gain vocabulary in a second language.

Soruc and Tekin (2017) conducted a study to examine students' views in both instructional groups when learning vocabulary in English. Students in the DDL group did better than those in the TI group in terms of performance. In terms of attitudes, students who began learning vocabulary using the DDL approach reported feeling more fun, more free, more relaxed, less bored, less rigid, and less teacher dominance, in order to help students, develop fresh concepts and creative writing techniques that allow them to select the appropriate lexical elements and get rid of the majority of grammatical errors, DDL has been adopted to teach linking adverbs (Crosthwaite, 2017), and (Lee et al., 2019). By enabling students to concentrate on only one new concept at a time, they in particular lessen some of the cognitive load during the early phases. It is not surprising that learning new information (the corpora), new technology (the software), and a new approach (DDL) all at once can be difficult for learners, especially those with lesser levels of language competence (Zare, J. S., & Aqajani, 2021).

DISCUSSION and CONCLUSIONS

The results of most studies indicate that After engaging in DDL exercises, pupils' vocabulary knowledge increases. The participants are also positive about learning through DDL since they like it and find it helpful for learning English. The study's conclusions have a substantial impact on English language training since it is plainly possible to investigate real-world linguistic patterns using corpus data and to increase students' metalinguistic awareness. According to data from the experimental groups compared to the control groups, DDL is much more effective (Zara, Karimpour, & Khadijeh, 2021). Additionally, more students improved their scores with DDL therapy than with traditional therapy, and scores grew higher with DDL therapy for seven of the ten language components that were examined. They would be better able to prevent linguistic blunders with the DDL treatment than with the conventional one.

According to the comments, students grow good attitudes toward learning English using the DDL technique because they find it engaging, stimulating, and difficult. It may be said that this strategy offers a useful tool for picking up new grammatical terms. DDL may thus be employed with young EFL learners, and this study's valuable conclusion that it can be used as a stimulating teaching method for EFL/ESL instructors. The learner-centered DDL approach has the potential to be utilized in EFL sessions to teach vocabulary and grammar. Furthermore, it is important to stress that DDL instruction may provide greater outcomes if teachers simplify, adjust, and adapt the concordance lines

to the academic levels of their pupils. As a concluding observation, DDL may have enormous potential for teaching English, and if further diverse types of DDL resources are recommended and made available by EFL professors, students may benefit more from the strategy. The students enjoyed using a computer to learn because it makes learning fun and exciting to them, which reduces their stress. They also found DDL to be very comfortable and relaxing because when the teacher gave them a task to complete, they were not on their backs to teach the new word, so it made it easier and more relaxed. They were thrilled to search for the words in the DDL class since it is a novel way to study and using a computer or smartphone while it can keep them more attentive.

As a conclusion the results of this study showed that Data-driven learning approaches positively affect students' learning and that students have positive perceptions of the efficacy of using corpora for language learning. The present study reviewed the findings of recent studies that investigated how Data-driven learning approaches effect EFL students' well-being. A huge number of examples from actual context are provided by corpus-based data-driven teaching and learning, which also creates an engaging learning environment that will help learners retain information and utilize context to determine word meanings and summarize grammatical rules, and the outcomes showed that using DDL when revising essays helped students write more fluently and accurately. corpus-based data-driven procedures are superior to conventional methods, such as reading a course book or a reference book like a dictionary or grammar book, for teaching and acquiring vocabulary. Students can communicate using their own understanding of the language information learned from the corpus to achieve the aim of learning language rules. In order to continually reflect on and instill language rules, this learning method stresses the learner's autonomic learning capacity to explore and find language information based on corpus in accordance with their own requirements. The DDL approach further offers the advantage of incorporating a component of discovery, which could enhance learning enjoyment and engagement. The following crucial learning skills can be developed by students using DDL: Predicting, observing, noticing, thinking, reasoning, analyzing, interpreting, reflecting, exploring, making inferences (inductively or deductively), focusing, guessing, comparing, differentiating, theorizing, hypothesizing, and verifying. Language studies can benefit from these skills.

As suggestion for the future studies they should investigate the long-term effects of DDL on language learning: while DDL has shown promising results in improving language skills in the short term, it is unclear whether these gains persist over time. Future studies could investigate the long-term effects of DDL on language learning and identify the factors that contribute to sustained language proficiency.

REFERENCES

Aijmer, K. (Ed.). (2009). *Corpora and language teaching*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins

Asik, A., Vural, A. S., & Akpinar, K. D. (2016). Lexical awareness and development through data driven learning: attitudes and beliefs of EFL learners. *Journal of education and training studies*, *4*(3), 67-96.

Aston, G. (Ed.). (2001). *Learning with corpora. Houston*, TX: Athelstan.

Barabadi, E., & Khajavi, Y. (2017). The effect of data-driven approach to teaching vocabulary on Iranian students' learning of English vocabulary. *Cogent Education*, *4*(1), 1283876.

Boontam, P. (2022). The Effect of Teaching English Synonyms through Data-Driven Learning (DDL) on Thai EFL Students' Vocabulary Learning. *Shanlax International Journal of Education*, *10*(2), 80-91.

Crombie, I. K., & Davies, H. T. (2009). What is meta-analysis. What is, 1(8).

Flowerdew, L. (2012). *Corpora and language education*. Basingstoke, England: Palgrave Macmillan.

Folse, K. S. (2004). *Vocabulary myths: Applying second language research to classroom teaching*. Ann Arbor: University of Michigan Press. http://dx.doi.org/10.3998/mpub.23925

Gabrielatos, C. (2005) "Corpora and language teaching: just a fling or wedding bells?" *TESL-EJ* 8(4): 1-35. Available at http://www-writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej32/a1.html

Huang, Z. (2014). The effects of paper-based DDL on the acquisition of lexico-grammatical patterns in L2 writing. *ReCALL*, *26*(2), 163-183.

Johns, T. (1988) "Whence and whither classroom concordancing?" in T. Bongaerts, P. deHaan, S. Lobbe and H. Wekker (eds) Computer Applications in Language Learning, Dordrecht: Foris, pp. 9-33.

Lay, K. J., & Yavuz, M. A. (2020). Data-driven learning of academic lexical bundles below the C1 level. *Language Learning & Technology, 24*(3), 176–193. http://hdl.handle.net/10125/44741

McCarthy, M. (2008). Acessing and interpreting corpus information in the teacher education context. *Language Teaching*, 41, 563–574.

Muftah, M. (2023). Data-driven learning (DDL) activities: do they truly promote EFL students' writing skills development? *Education and Information Technologies*, 1-27.

O'Keeffe, A., McCarthy, M., & Carter, R. (2007). From corpus to classroom: Language use and language teaching. Cambridge University Press.

Römer, U. (2010). Using general and specialized corpora in English language teaching: Past,

present and future. In M. C. Campoy-Cubillo, B. Bellés Fortuño, & M. L. Gea-Valor (Eds.), Corpus-based approaches to English language teaching (pp. 18– 38). London, England: Continuum.

Sinclair, J. M. (Ed.). (2004). *How to use corpora in language teaching*? Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Soruç, A., & Tekin, B. (2017). Vocabulary learning through data-driven learning in an English as a second language setting. *Educational Sciences: Theory & Practice*, *17*(6).

Whistle, J. (1999) "Concordancing with students using an off-the-Web'corpus," *ReCall* 11(2): 74-80.

Zare, J., Karimpour, S., & Aqajani Delavar, K. (2021). Classroom concordancing and English academic lecture comprehension: An implication of data-driven learning. *Computer Assisted Language Learning*, 1-21.

Controlling Students' Behavior in Changing Environment: Secondary School Teachers' Perspectives in Morogoro Municipality – Tanzania

Blandina Yona ANDREA[1]

Abstract

This study explored the control of students' indiscipline in changing environment from secondary teachers' perspective in Morogoro municipality. The reasons for the concern were rooted on the significant relationship between students' discipline and academic performance. Despite research on school student's indiscipline is a phenomenon in today's contemporary education; interest has been predominantly to look for the cause, management and influence of the problem, some of which explored teachers' and students' perceptions so as to minimize impact of indiscipline of students' learning and performance. Thus, why this study explores how students' indiscipline controlled using teachers' experiences in Morogoro Municipality in Tanzania secondary schools and fill that gap by establishing the control measures from stakeholder' experience perspective evolved given the changing environment of schools over time. This study is underpinned by the Mc Gregory's theory. Data collected through documentary review, questionnaires, interview and focus group discussion, Involving a sample of 109 teachers and 21 students from 7 public secondary school in Morogoro Municipality. The most frequent indiscipline behavior of students in secondary schools are smoking Marijuana and drugs, theft, boycott, truancy and absenteeism, fighting, assault and insult on teachers and non-teachers, vandalism, wearing dirty and improper uniform, pregnancy, and own phone in school. The results show that there have been some changes of indiscipline behavior from the 1980s to 2000s. Students girl's pregnancy, bullying teachers, smoking marijuana and drugs use and to own phone emerged in the year 2000s-2021. Implicitly there is a changing pattern and nature of behavior with changing times may be because of influence of exposure ICT and social media. The most frequent indiscipline behavior control strategy; cited by the teachers was used; punishment that took various forms such as canning or manual labor, counseling, involving parents, transfer to other school, positive teacher-student relationship, provision of adequate teaching, game and sport facilities and for complicated case, School Boards were asked to intervene. Teachers proposed changes in education policies in handling students' behavior to reflect to the changing students' indiscipline patterns.

Keywords: *Indiscipline*, *Control*, *Perspectives*, *Changing Environment.*

[1] Jordan University College (JUCo), Faculty of Education, e-mail: blandinav2@gmail.com, Orcid No 0009-0009-7620-8493

CONCEPTUAL FRAMEWORK

The conceptual framework for this study describes different variables corresponding to objectives of this study. There are numerous variables which hinge on human potentials and interact with many others towards influencing students' self-realization and response to various stimuli from the changing home, society and school environment and ultimately determine behavior of student, teachers' perception and decision on controlling students' indiscipline behavior.Human beings are presented as having the potentials to reason, decide and act responsibly and these potentials must be fully realized. Accordingly, human beings are always in a continuous process of humanization and this forms their ultimate ontological vocation in this world. It is this human ontological vocation that makes human beings move from hands in organizing most behavior action, through understanding and judgment, to responsible action in search of their fulfilment (full humanity) within a human society. However, sometimes human beings may fail to realize these potentials and this interferes with their process of becoming fully human.

This study is underpinned by the Mc Gregory's theory (Theory 'X' and Theory 'Y'). Theory 'X 'represents a pessimistic, negative view of people. Theory 'Y' represents the outlook of human relations proponents an optimistic and positive view of people. (William, 2011:46). In this theory X, schools are viewed as organizations composed of different categories of people namely teachers, students and non-teaching staff. All these groups of people need student discipline so as to achieve the perceived educational goals. This will be achieved by setting rules and regulations to be followed, and once broken, it is termed as indiscipline and one should be punished. Theory 'Y' on the other hand viewed a school as an organization with a head teacher able to apply leadership skills so as to gain willing cooperation from teachers, students and non-teaching staff through the use of rules and regulations set by management. The fundamental concepts in Mc Gregor's Theory 'X' and Theory 'Y' are rules and regulations, disciplinary actions mainly punishments and management especially when controlling students' discipline in the school. In application of McGregor's theory to this study, the main variables were school rules and regulations for efficient management and administration for controlling students' indiscipline and abide by school rules and regulations (John, 2017:12).

Purpose of the Study

The researcher desires to find out the strategies used by teachers over time in controlling school students' indiscipline behavior. Moreover, it was the desire of the researcher to establish how plausible are the teachers' control measures of students' indiscipline behavior approachable to acceptable practices from literature.

Significance of the Study

The findings of this study will contribute to the existing body of knowledge on students' indiscipline behavior by providing the current status of the problem from the area

of study. It will also provide insights on best ways for overcoming students' indiscipline using experiences from school practicing teachers. The results of the study would pave way into rethinking about appropriate strategies for the future control of school students' behavior taking into consideration the indiscipline school environment given the exploration of social medial among other psycho-social and political influencing factors that surrounds schools and students home environments.

METHOD

Research Design: Research designs were the specific procedures involved in the last three steps of the research process; data collection, data analysis and report writing (Creswell, 2008:59). In this study, the exploratory research design used. Qualitative data collection open-ended interviews and Focus Group Discussion (FGD) with a small number of individuals and documentation from Black book from few secondary schools. Followed by quantitative data collected by distributing questionnaire with a large, random selected number of participants.

Research Approach: Research approach involves several decisions regarding knowledge, philosophical assumptions work in practice, research design planned and conducted based on best help answer research questions. (Johnson & Christensen, 2008: 33). In this research, the researcher applied mixed methods to collect both quantitative data as well as qualitative data (Creswell, 2008: 61). The qualitative and quantitative parts of a research study conducted concurrently or sequentially to address a research question or a set of related questions (Johnson & Christensen, 2008: 51). The researcher used research objectives and questionnaires to gather numeric data that are used to answer questions which was quantitative research. Also use research objectives in contrast, focuses on understanding social phenomena from the perspective of the human participants in natural setting social which was qualitative research (Ary, et al, 2010:72).

Research Study Area: This study was carried in Morogoro Municipality and research selected sample were 7 public secondary schools. Also, Morogoro Municipality found in Morogoro region. Morogoro region is one of The United Republic of Tanzania's administrative regions with a total area of 70,624 kilometers square. It is located 196 kilometers west of Dar-es-Salaam, the largest city and commercial center in Tanzania, and 260 kilometers east of Dodoma, the country's capital city (Mjengwa, 2020:31).

The study was concentrated only on investigating controlling students' indiscipline in changing school environment in those selected secondary schools in Morogoro Municipality. Selection included schools were involved characteristics of school changing environments' which were involved; school located populated area, school located scatted population area, day school and boarding school. The researcher preference to research for Morogoro Municipality due to the fact that it is a fast-growing municipality with the presence of people from different tribes/communities of Tanzania. Thus, it is enriched with plenty of discipline and diverse cultures (Chiramel, 2020:38). Also, secondary scho-

ols relocated in Morogoro Municipality have different school environments. However, public schools were selected to represent to the population selected.

Target Population: A population is a group of individuals with at least one common characteristic which distinguishes that group from other individuals (Best & Kahn, 2006: 13). All teachers from 23 secondary school where the 1178 teachers were a total population that the researcher was expected to collected information. Target population consisting of the specific group to whom we plan to generalize our finding. (Best & Kahn, 2006: 13). The targeted population of this study was head of schools, discipline masters, class teachers, subject teachers and class monitors. Head of schools were included in this research study due to their roles, experiences and position they possess at the school level. Also monitoring students' indiscipline at school level. In charge of all programs concerning school administrative management discipline activities at the level of school. Since administer school student indiscipline and were provide black book for documentary review. Secondary masters, discipline masters, class teachers, subject teachers were included in the study because of implementers of the curriculum and were involved in the processes of teaching and monitor student discipline. They have responsibility in discipline matters particularly in school level and classes during students learning daily process. This study the researcher was selected 7 public secondary school to obtain targeted population, and the total target population were 302. *Table 3.1* show categories of actual targeted population.

Sample and Sampling Techniques

Sample: A Sample is a subset of the population to which the researcher intends to generalize the results (Wiersma & Jurs, 2009:325). The researcher selected sample of schools from which respondents were depicted and assumed to represent the whole population. The study used reasonable sample size of 130 of total respondents from seven (7) public secondary schools in the categories of eighty-one (81) teachers, seven (7) Heads of schools twenty-one (21) discipline committee member and (21) class monitor students. Those public schools namely; Kilakala secondary school, Morogoro secondary school, Kingalu secondary school, Mafiga secondary school, Kayenzi secondary school, Lupanga secondary school and Bungodimwe secondary school and students. Table 3.1. shows more detail.

Sampling Techniques: Sampling refers to the method used to select a given number of people (or things) from a population (Mertens, 2005: 307). In the research study the researcher used two sampling procedures, namely purposive sampling procedures and probability- simple random sampling (Cohen, et al, 2005: 99). Purposive sampling, the researcher was specified the characteristics of a population of interest and then tries to locate individuals how have those characteristics (Johnson & Christensen, 2008: 239). The study used purposive sampling techniques to select seven (7) head of schools (one Head of school from each school) and twenty-one (21) Discipline Committee Member (one second master, one discipline master and one class master for each school) sin-

ce respondents selected they had knowledge and monitoring students' behavior every day in school. Twenty-one (21) class monitors 3 for each school. Discipline Committee Member each school were selected by used of piece of paper of which was labeled 'yes' whereas the remaining was labeled "no" for a respondent who got a 'yes' piece of paper was selected to respond focus group discussion. Monitors from each class school were selected by used of piece of paper of which was labeled 'yes' whereas the remaining was labeled "no" for a respondent who got a 'yes' piece of paper was selected to respond focus discussion.

Simple random sample is a sample drawn by a procedure in which every member of the population has an equal chance of being selected for study (Johnson & Christensen, 2008:225). Probability-simple random sampling techniques, the individuals are selected randomly as representing a population (Jurs & Wiersma, 2009:325). Participant in the population have an equal and independent chance of selection because researcher was wished to be able to make generalizations and it seek representatives of the wider population (Cohen, et al, 2005:99). The probability-simple random sampling techniques was used for 81 teacher's selection because the population selected was larger. That was done through the use of piece of paper labeled 'yes' and 'no' to get the respondents. For a respondent who got a 'yes' piece of paper was selected to respond while who got a 'no' piece of paper would not get a questionnaire to fill in. This means all members have an equal chance of appearing (Jurs & Wiersma, 2009:325).

Therefore, in this study 130 teachers were selected from 7 secondary schools. Table 3.1 present the summary categories targeted population and sample size. Table 2 sample size summary of respondent member, from each school selected.

Table 1: The Summary Categories Targeted Population and Sample Size

Sample type	Targeted population	Sample population	Sample compared to Population by %
Teachers	142	81	72%
Discipline Committee Member	60	21	35%
Head of schools	7	7	100%
Class monitors	93	21	22%
Total	302	130	36%

Source: Morogoro Municipality Secondary Education Office, 2021.

Inferred from the table, it will be noted that the researcher managed to reach a sample of 130were is 39% instead of the target of 302. However, the reaching 36% of sample did not affect the generalization of the study findings. Thus, a sample size of thirty (30 %) is held by many to be the minimum number of cases researchers use form of statistical analysis on data (Cohen et al, 2005:93).

Table 2. Sample Size Summary of Respondent Member, From Each School Selected.

Selected study area	Male	Female	Total
Kilakala secondary school	5	7	12
Morogoro secondary school	16	17	32
Kingalu secondary school	4	7	11
Mafiga secondary school	10	11	21
Kayenzi secondary school	6	1	13
Lupanga secondary school	7	6	13
Bungodimwe secondary school	4	3	7
Total	49	54	109

Source: Morogoro Municipality Secondary Education Office, 2021.

Explain: It can be noted that number of teacher participant vary from one school to another. This is because the figures represent 30% of the total number of teachers in each school. The 13 teachers from Lupanga secondary school are out of the total 43 which is around 30%.

Data Collection Methods

Method of data collection is technique for physically obtaining data to be analyzed in a research study. Methods of data collection was used in this study questionnaires, interviews, focus groups, and secondary or existing data (Johnson & Christensen, 2008).

Questionnaires: Questionnaire is a structured form, either written or printed, consists of a formalized set of questions designed to collect information on some subject or subjects from one or more respondents. In other words, a data collection technique where the respondents are asked to give answers to the series of questions, written about a pertinent topic is called as a questionnaire (Dawson, 2002: 31). The questionnaires constructed closed-ended and open-ended question. Questionnaires were administered to second masters, discipline masters, class teachers and subject teachers. Therefore, in this study a researcher admitted 81 questionnaires to 81 teachers from secondary schools in Morogoro Municipality.

Interviews: An interview is a data-collection method in which an interviewer asks questions of an interviewee because interview is a very good way of accessing people's perceptions meanings, definitions of situations and constructions of reality (Cohen, et al., 2006: 269). In this study, interview was conducted with seven (7) head of school. Interview was face to face between the researcher and response. Interview data collection was involving presentation of oral-verbal stimuli and reply in terms of oral –verbal responses conducted interview with open and closed end- questions structure.

Focus Group Discussion: A focus group is a type of group interview in which a researcher leads a discussion with a small group of individuals to examine, in detail, how the group members think and feel about a topic. It is called a 'focus' group because the moderator keeps the individuals in the group focused on the topic being discussed (Johnson & Christensen, 2008: 211). The study involved teacher's respondents were 'Student discipline teacher's committee' i.e., Secondary Masters, discipline Masters and class teacher masters also students class monitor.

Documentary Review: Documentary review it is the method of collecting reference material that relevant to the research (Kumar. 2011:196). Documentary review was used purposefully in collecting data through reading various school black books.

Data Analysis

Data is the process of systematically applying statistical and logical techniques to describe and illustrate, condense and evaluate data (Omari, 2011: 48 – 49). Primary data were sorted, code and analyses using Microsoft excel 2016 in conformity with the objective of the study. The quantitative information was sorted, coded and analyzed using descriptive statistics. (Frequencies, percentage, means) and presented in a summary using graphs, table and charts (Omari, 2011: 48 – 49; Kothari, 2004:18).

Validity and Reliability

Validity: Validity is appropriateness, quality and accuracy of the procedures you adopted for finding answers to research questions (Kumar, 2011:144). The validity of data was collected from the field for this was taken care of by the use of constructed questionnaire and interview guide. That covered the objectives of the study and were set to measure what they were intended for. Hence the researcher was established the quality of research result by conduct a pilot study asked by others, was used questionnaire, interview to ensure cooperation of participants and documentary review to the appropriateness, quality and accuracy of the procedures adopted for finding answers to research question. Since the responses that were given provided the researcher with necessary information for the study and were used to rectify the setting of instruments for data collection.

Reliability: Reliability is the degree of accuracy or stability in the measurements made by a research instrument. Reliability of instrument will lower the degree of error during data collection (Kumar, 2011:145). Before distributing the questionnaires and interview to the respondents, a pilot study was conducted to observe the response rate if its consistency in it when used repeatedly procedure. In this study, the researcher made a comparison what was answered in the questionnaire and interview found the reliability of the data collection instruments used in this study.

Ethical Consideration of the Study: According to Kumar (2011:119) argued that the researcher should behave and inform honesty, use true reference, treat the respondents

by done without disturb a normal routine anonymity, confidentiality on the information respondent provide.During the entire process of conducting the study, the researcher obeyed ethical issue in this study. The researchers obtained a letter of approval and introduction to collect research data from Jordan University College to seek research permit from Morogoro Region and Morogoro Municipality. Also, the researcher during data collection process, all participants were informed about the purpose of the research. Treated the respondents by done without disturb a normal routine, anonymity, confidentiality of the respondent's information was maintained.

ANALYSIS, PRESENTATION AND DISCUSSION OF FINDINGS

The data analysis, presentation and interpretation of research findings regarding controlling students' indiscipline behavior in changing environment. In this study a researcher distributed and administered 81 questionnaires to 81 secondary teachers. Overall, 70 questionnaires accounted to 86.42 % were returned well, filled/complete. This indicates that the questionnaire return rate was good because it was above the recommended 80% by Mmaduakonam (1998) and hence deemed adequate for the study. Also Focus group discussion and interview administered 100%. This implies that a researcher obtains enough regarding controlling students' behavior in changing environment.

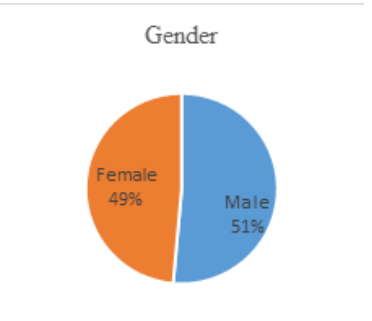
Demographic Information

Demographic Information covers the specific characteristics of the teachers' and students' respondents.

Teachers who were involved in this study including 7 head of school, 21 Student Discipline Committee Member (Secondary master, discipline masters or mistresses, class teacher) and 70 teachers in general that is why the total number of respondents is 98.

Distribution of Teachers by Gender

Figure 1: Distribution of Teachers by Gender



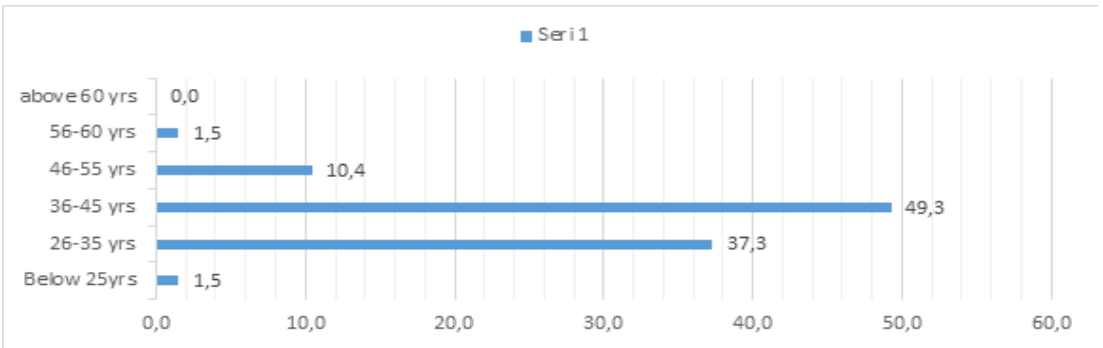
Source: Field data (May, 2021)

Deduced from *figure* 1; is that there was no significant difference in participation in the study by gender (49% F) to males (51% M). In terms of gender the data were having almost equal representation of both ganders where by 49% of those teachers were

responded in study were women, as it is known in the society women are considered as care takers for children compared to men the same may be implied to female teachers due to their experience in their households as caretakers were able to give the valid information we required in our questionnaire (Ruiz & Nicolás, 2018). Apart from that also Male teachers were taken into consideration as due to our norms and customs there in position to make decision concerning indiscipline cases to their family as also in schools students who misbehave (Shahrur, 2009; Tichenor & Tichenor, 2009).

Age of the Teachers

Figure 2: Distribution of Teachers by Age

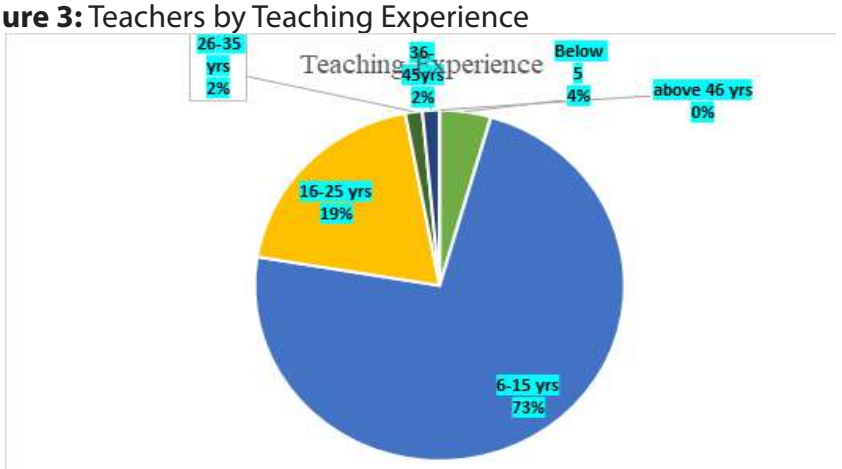


Source: Field Data (May, 2021).

The entrant most of them were aged between 26 to 35 years which comprises a 41% , the other group were aged between 26 to 35 years with 49.3%, and 10.4% were aged between 46 to 55 year of age, there was no representation of teachers aged above 60 years of age as Tanzanian law recognizes that age as for retired public servants (The Public Service Retirement Benefit Act, 1999). The age of teachers was sufficient to have experience of students' behavior in all aspects of life ranging from school to the society their living.

Teaching Experience of Teachers

Figure 3: Teachers by Teaching Experience



Source: Field Data (May, 2021).

The Teachers who were involved in the study 73% were having experience of 6 to 15 years and 19% having teaching experience of 16 to 25 years, in other words 92% were having experience of at least six years of teaching which was sufficient for them to prove information concerning students' behaviors which was very easy for them to know indicators of misbehaving students in their school environment and in the society their living (Parsonson, 2012).

Teacher academic qualifications

Figure 4: Teachers by Professional Qualifications

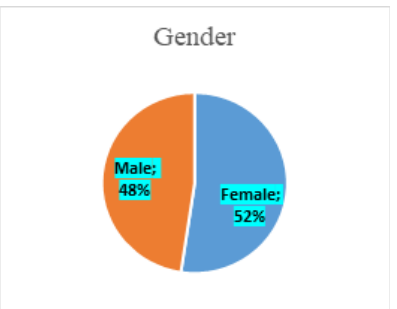
Source: Field Data (May, 2021).

The education background of the Secondary teachers in our research, most of them were degree holder (75%), Masters' (15%) and Diploma (7%) which made the work of collecting the data to be very easy for the researcher as most of the instruments and instructions were conversant for them which they stumble across during their studies especially in their Masters' and the Bachelor degrees (Griffee, 2018).

Specific demographic information of student class monitors this study were asked gender and class form.

Students by gender

Figure 5: Students by gender

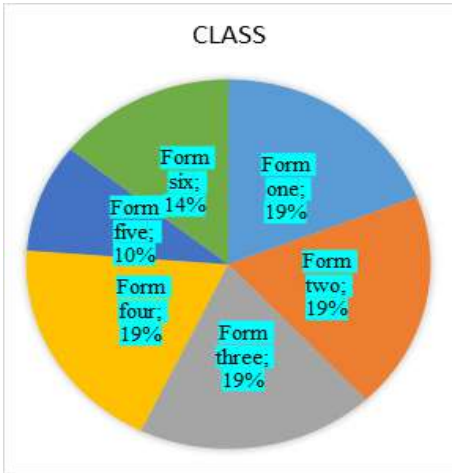


Source: Field Data (May, 2021).

Figure 5 shows the student's gender. All female and male student class monitors were accessing education in the area of study and monitors student behavior. (Kiman, 2013).

Students by Class Form

Figure 6: Students by Class Form



Source: Field Data (May, 2021).

Figure 6 shows the students from all class were involved in this study. The data showed that discipline issues cut across all the classes in secondary schools thus the necessary attention should be accorded across the board (Kiman, 2013).

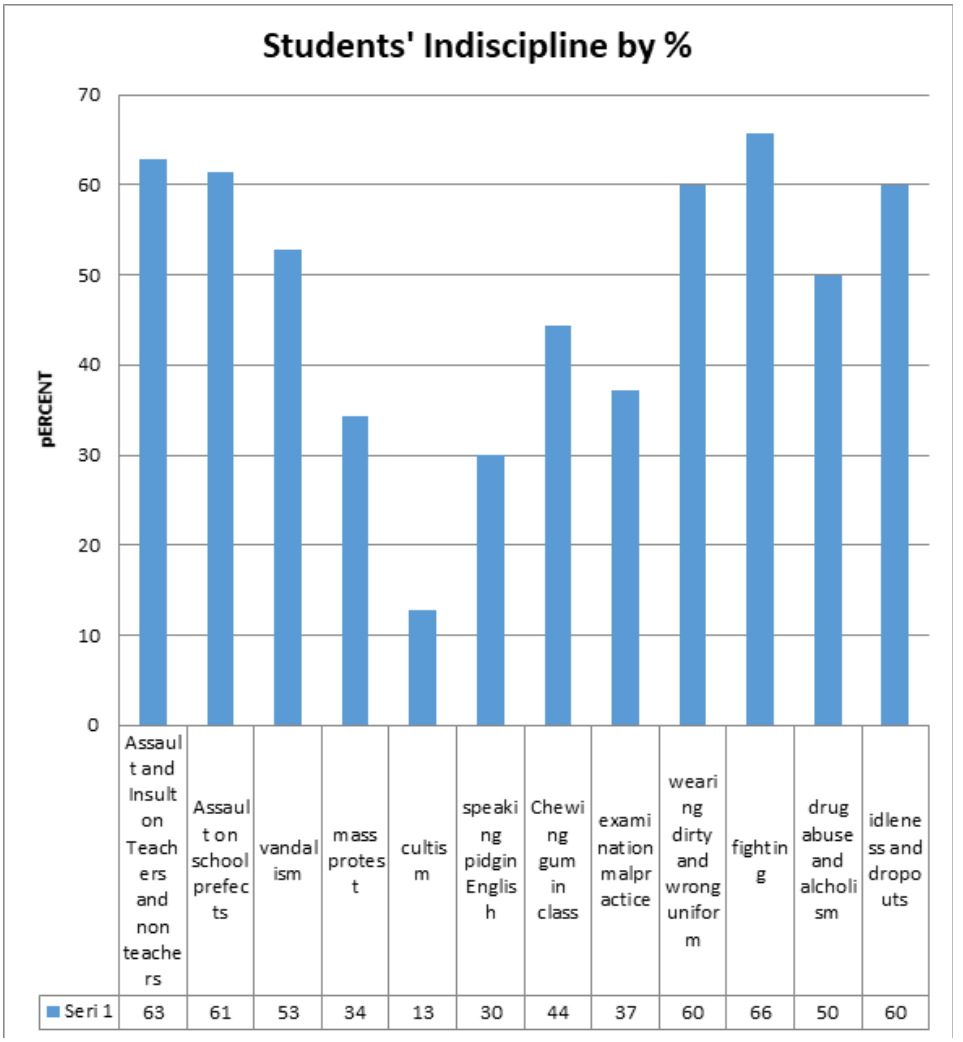
Result

Interpretation of the research questions finding was obtained through; questionnaire, interviews, Focus Group Discussion (FGD) and documentary review.

Students' Indiscipline.

The questionnaire was requiring response from teachers the results obtained from a sample of 70 teachers and responses result were analyzed in percentages *figure* 7 show the results.

Figure 7: The Most Students' Indiscipline Behavior Cases Exhibited in Morogoro Secondary School



Source: Field Data (May, 2021).

The result in *figure* 7 shows that the students' indiscipline behaviors cases in schools were; fighting (66%), assault and insult on teachers and non-teachers (63%), assault on school prefects (61%), idleness and dropouts (60%) and wearing dirty and wrong clothes (60%). Other cases for indiscipline behaviors were Vandalism (53%), drug abuse and alcoholism (50%), Chewing gums in the classroom (44%), examination malpractice (37%), mass protest (34%), speaking pidging English (30%) and cultism (13%).

The researcher also conducted a focused group discussion with Student Discipline Committee Members teachers where by their views were analyzed in themes and most of the indiscipline behaviors cases, see the *table* 1.

Table 3: The Most Students' Indiscipline Behavior Cases Exhibited in Morogoro Secondary School

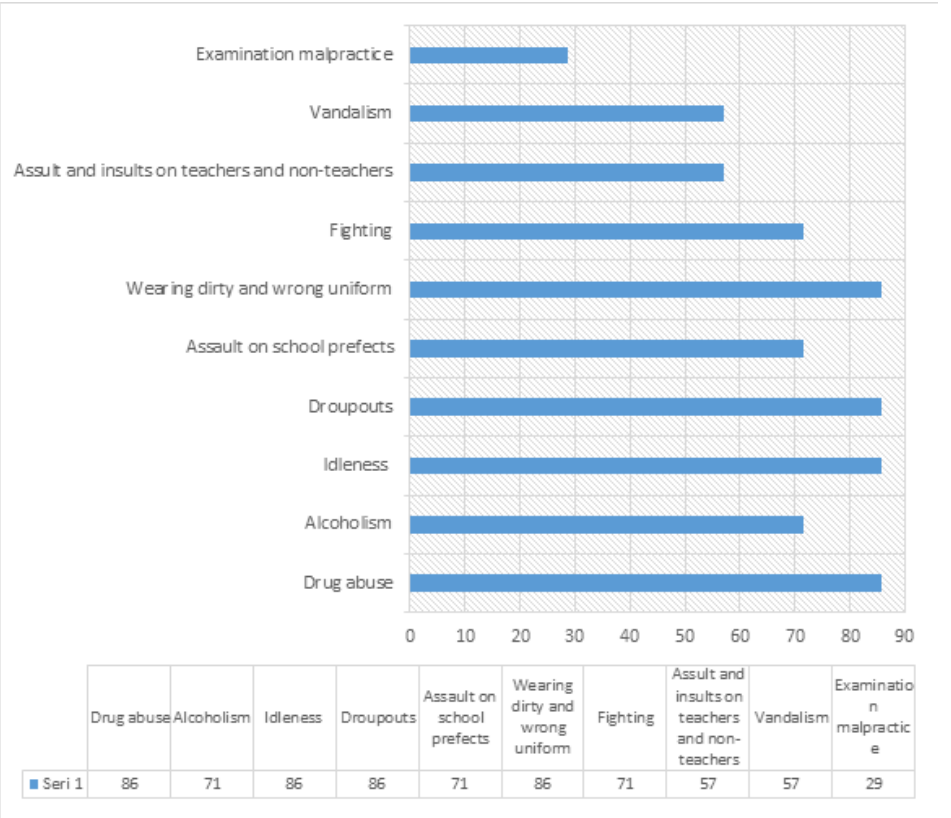
Themes	Frequency	Percent (%)
Smoking Marijuana and Drugs	5	71
Theft	5	71
Boycott	5	71
Truancy and Absenteeism	5	71
Disrespect for teachers and prefects	5	71
Fighting	4	57
Engaging in sexual matters	4	57
Use of derogatory language	4	57
Pregnancy cases	3	43
Wearing dirty and improper uniform	2	29
Vandalism	1	14
Fraud	1	14

Source: Field Data (May, 2021)

The records in the Black Books in the secondary schools and student indiscipline behavior cases record were; escape school, not attending assembly, not attending classes with no reason, not attending preparation time, going outside without permission, go in different place from where allowed, delay return after opening school, refusing to take punishment, leading the Strike, failure to do the given activity, improper dressing, pregnancy, boycotting to teachers' and prefects' instructions, stealing exams, beating prefects, threatening others, yelling at teachers and prefects, dressing differently from school uniform, own phone in school, theft and use drug abuse.

In the interview with head of school results showed somehow, a consistence on the nature of indiscipline as the tools shown *figure* 8.

Figure 8: The Most Frequent Type of Students' Indiscipline Behavior Cases in Morogoro Secondary Schools



Source: Field Data (May, 2021)

Figure 8 shows interview result investigated on students' indiscipline cases were; drug abuse 86%, alcoholism 71%, idleness 86, dropouts 86, assault on school prefects 71%, wearing dirty and wrong uniform 86%, fighting 71%, assault and insults on teachers and non-teachers 57%, vandalism 57%, examination malpractices 29%.

The findings we can conclude that the indiscipline behavior of students in secondary schools in Morogoro Municipality were; use drugs, theft, boycott, absenteeism, fighting, assaults and insults on teachers and non-teachers, vandalism, wearing dirty and improper uniform, pregnancy, own phone in school. The findings by this study rhymes well to those reported by Ofori *et al*, (2018) the common students' indiscipline in the Fanteakwa District of Ghana in the study area were lateness to school, truancy, littering of school compound and classrooms, and failure to do homework, sexual misconduct, stealing, drinking of alcohol and examination malpractices were also prevalent in the study area. In addition, indiscipline such as assault on colleagues, flouting of school rules and regulations, disrespect for authority and destruction of school property have also occurred in the schools. Indiscipline makes school and class management difficult and do not foster conducive environment for learning. Njema (2012) the cases involved class boycotts, which affected the institutional academic routine.

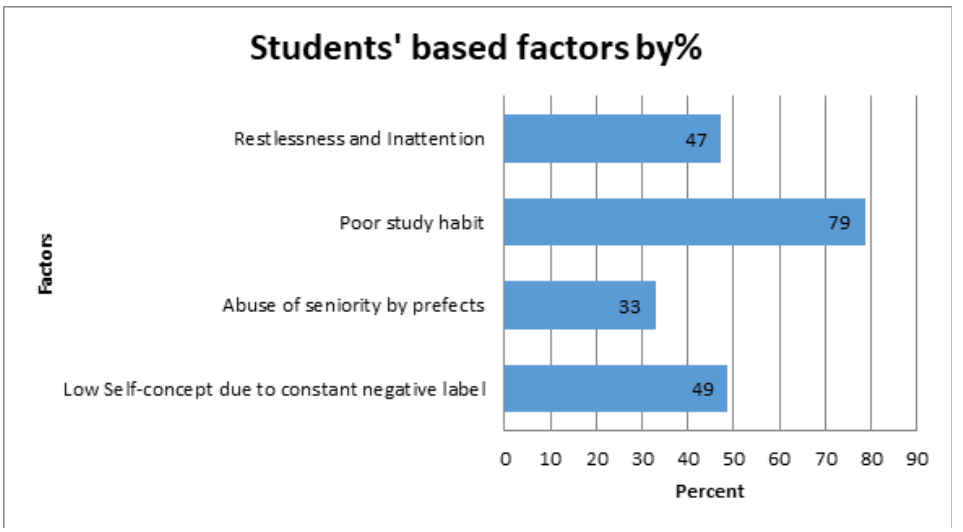
Factors Influencing Students' Indiscipline Behavior

The factors were categorized into students, school and society-based factors.

Students Based Factors

In the questionnaire teachers respond, *Figure* 9 illustrate the result summary of students-based factors.

Figure 9: Students Based Causes of Student' Indiscipline in Secondary Schools



Source: Field Data (May, 2021).

In the questionnaire, 79% of those who were asked said poor study habit is the student-based factor influencing indiscipline behaviors, others were low self-concept due to constant negative label (49%) and restless and inattention (44%).

On the other hand, the researcher also used focused group discussion and the data were analyzed in themes and the results *table 2*.

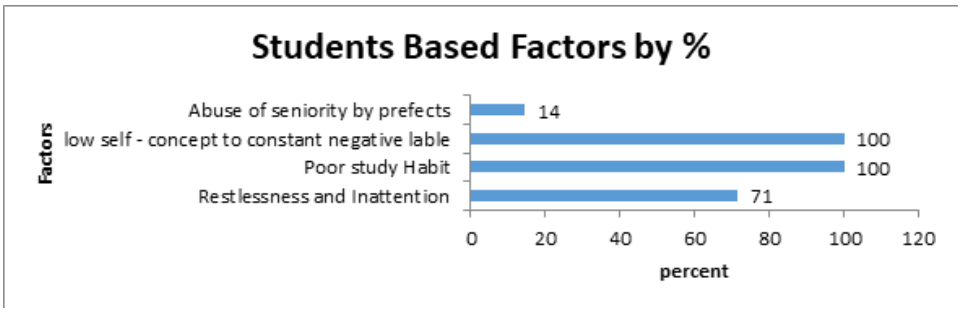
Table 4: Student Based Factor Influencing Student Indiscipline Behaviors

Theme	Frequency	Percent (%)
Joining immoral groups	6	86
Lack of self-awareness	5	71
Lack of effort to study	4	57
Non-compliance with school rules	2	29
Desire to have good life	2	29

Source: Field Data (May, 2021).

Apart from the Focused Group Discussion results also researcher obtain Results from interview which was similar to those in questionnaire, where by 100% head of teachers interviewed said the students-based factors are poor study habit and low self-concept due to constant negative label, look the results summary in the *figure 10*.

Figure 10: Students Based Factors Influencing Student Indiscipline Behaviors



Source: Field Data (May, 2021).

Therefore, the student-based factors are poor study habit, joining immoral groups, low self-concept due to constant negative label and lack of self-awareness.

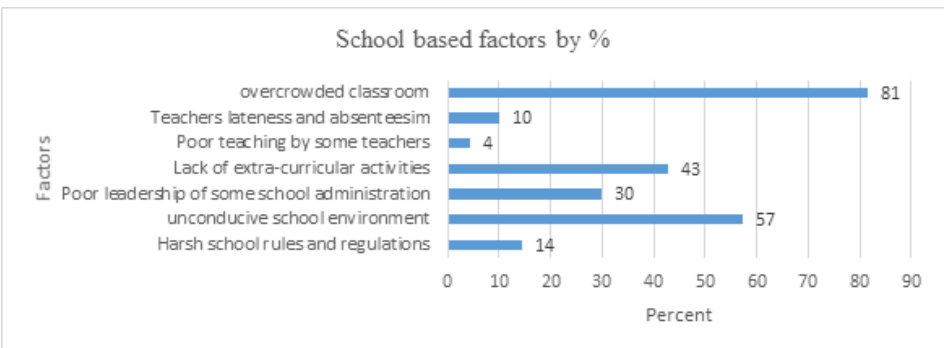
Also, this is supported by senior discipline teacher who said that;

"*Many students do not know what to do about education so they decide anything for themselves without any consultation from teachers or parents*" (S_1, T_1).

School Based Factors

In the questionnaire, school-based factor cause student indiscipline behavior, which reported by most teachers were overcrowded classroom (81%), unconducive school environment (57%), Lack of extra-curricular activities (44%) and poor leadership of school administration (30%). The results summary in the *figure 11*.

Figure 11: School Based Causes of Student' Indiscipline in Secondary Schools



Source: Field Data (May, 2021).

Explanation

Similarly, for focused group discussion the results were given in the *table 3*.

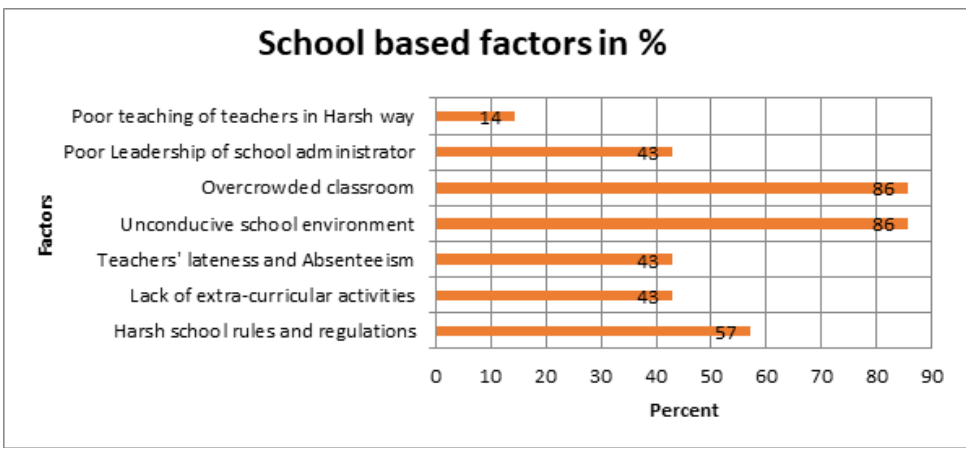
Table 5: School Based Factor Influencing Student Indiscipline Behaviors

Themes	Frequency	Percent (%)
Adverse teacher statement	3	43
Teacher-student unscrupulous relation	3	43
Teachers break school rules	3	43
Absence of school fence	2	29
Excessive strokes	1	14
Uncontrolled temper of teacher	1	14
Outdated school rules	1	14
Neglecting to address indiscipline behavior	1	14
Difference in school rules	1	14
Bad school leadership	1	14
Long distance to school for students	1	14
Absence of food	1	14
Unfavorable school timetable	1	14

Source: Field Data (May, 2021).

The results from the FGD with teachers and students (in separate groups) were combined to produce the results from *table 3*. These were compared with the perceptions portrayed by from the interviews with head of schools. For interview the following results were found *figure 12* presented.

Figure 12: School Based Factor Influencing Student Indiscipline in Secondary School



Source: Field Data (May, 2021).

Deduced from the two sources, the school-based factors can be concluded as overcrowded classroom, unconducive school environment, lack of extra curricula activities, bad school leadership and student-teacher bad relation. Enforcing the later cause, is a typical narrative presented;

A senior discipline teacher (S4, T4) said;

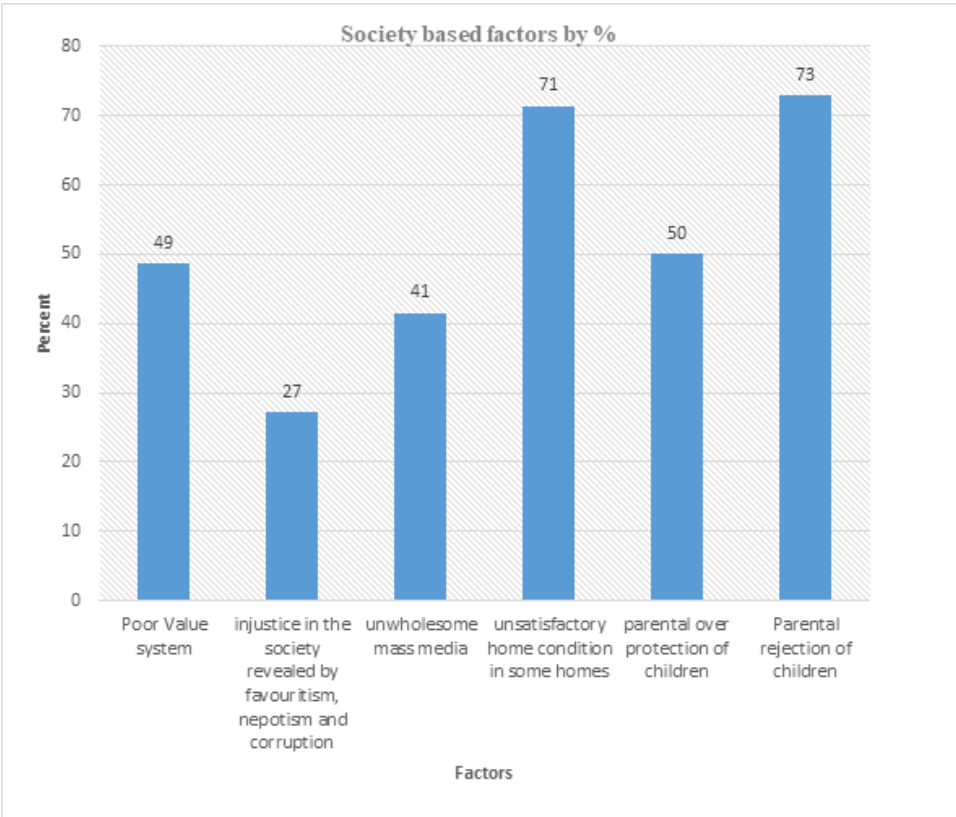
"*Poor communication between student and teacher example; students destroyed electric lights after misunderstandings with teachers communicatively.*"

The narrative tells how miscommunication could permeate into unwanted behavior by students such as vandalism.

Society Based Factors

In questionnaire, teachers respond society-based factor influence student indiscipline and result was as follows; parental rejection was reported (73%), unsatisfactory home conditions (71%), parental overprotection of children (50%), poor value system (49%), and unwholesome mass media (41%) as society-based factors presented *figure 13*.

Figure 13: Society Based Causes of Student' Indiscipline in Secondary Schools



Source: Field Data (May, 2021).

In the focused group discussion, the results of society-based causes of indiscipline behavior in themes were identical to those of the questionnaire as shown in the *table 4*.

Table 6: Society Based Factor Influence Student' Indiscipline Behavior

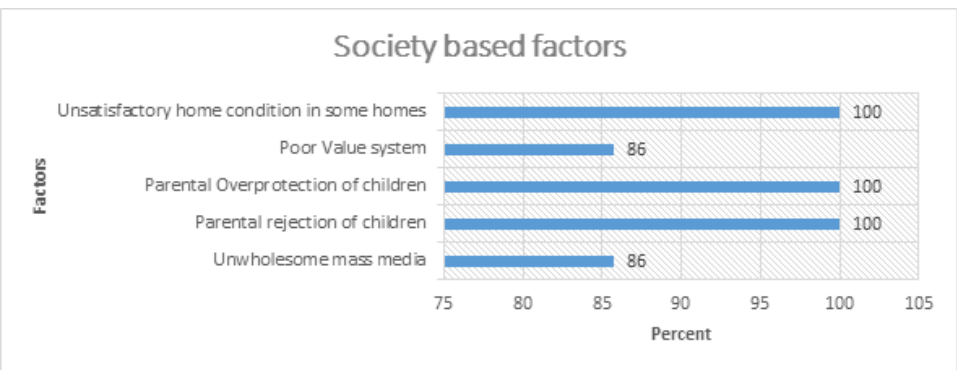
Themes	Frequency	Percent (%)
Poor economic status of students' family	3	43
Traditions and customs are not practiced as in past	3	43
Improper use of ICT	3	43
Parents don't make follow up of students' progress	3	43
Community disregard for rearing responsibility	2	29
Poor values in the society	2	29
Misguide of students by society	2	29
No specific system for handling children's' behavior	2	29
Parents overprotection	2	29
Students' are raised by single parent or grand parents	1	14
Political interference in decision making	1	14
Abusiveness of parents/Guardians to teachers	1	14
Great interaction school and society	1	14

Source: Field Data (May, 2021).

The table shows result of focused group discussion, poor economic status of students' family 43%, traditions and customs are not practiced as in past 43% , improper use of ICT 43%, parents don't make follow up of students' progress 43%, community disregard for rearing responsibility 29%, poor values in the society 29%, misguide of students by society 29%, no specific system for handling children's' behavior 29%, parents overprotection 29%, students' are raised by single parent or grandparents 14%, political interference in decision making 14%, abusiveness of parents/guardians to teachers 14%, great interaction school and society 14% were social based factors causes students' indiscipline.

In the interview conducted by head of school, 100% of the interviewee result said the unsatisfactory home condition, parents rejecting their children, and parental over protection are the main courses of indiscipline behavior caused by the society, others are mass media 86% and poor value system 86% in the society students leave as show *figure 14*.

Figure 14: Society Based Factor Influence Student' Indiscipline Behavior



Source: Field Data (May, 2021).

It can be concluded therefore, that society-based factors are unsatisfactory home condition, parents rejecting their children, parental over protection, unethical mass media (in general ICT), poor value system in the society where students leave.

A senior discipline teacher T_2 from school S_2 said;

"Difficult home environment can cause a student to behave in a way that is not good for him or her. For example, there was a child who was selling clothes to his classmates after being asked he said that he was taking care of himself and asked to be allowed to go and take the bulk of clothes for selling differently from the school environment and when he returned, he continued with his studies. This was causing him to sometimes miss classes in class"

Also, the Teacher ($T_{2)}$ added that;

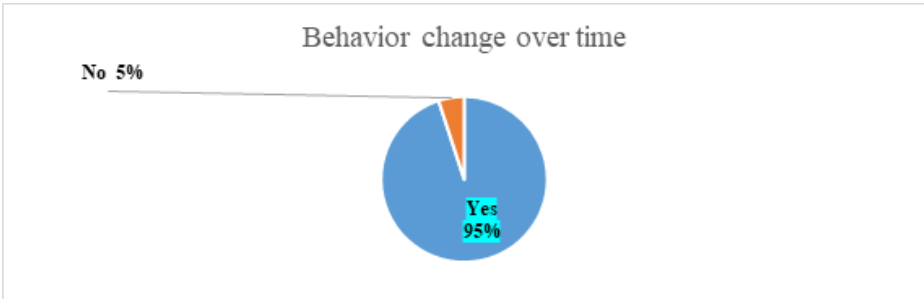
"Parents and guardians whether educated or not they don't make follow ups on their children progress. Example; during the COVID-19 period parents were complaining that they were tired of being stressed by children and wanted the school to be reopened so that they could calm down. Why did they think to calm down? because they still do not know well their children."

Therefore; influence student indiscipline involved; the student-based factors are poor study habit, joining immoral groups, low self-concept due to constant negative label and lack of self-awareness. the school-based factors can be concluded as overcrowded classroom, unconducive school environment, lack of extra curricula activities, bad school leadership and student-teacher bad relation. society based factors are unsatisfactory home condition, parents rejecting their children, parental over protection, unethical mass media (in general ICT), poor value system in the society where students leave. This is collaborated by Belle (2017) who state that, the student is a vulnerable person who is easily influenced by the school, his/her own family, his/her peers at school or in the community, the disorders in the community and the modern or new media that is part and parcel of his/her life.

Students' Indiscipline Change Over Time

In the questionnaire conducted by teachers, the majority of 95% of the responses showed that students' indiscipline may changes over time. Which is also supported by different authors in their literatures by displaying that behaviors may change (Morris *et al*., 2012; Parsonson, 2012). The transition of changing behaviors may be specifically affected by self-efficacy and decisional balance where by an individual may be given a chance to assess the advantages and disadvantages of the outcomes of his or her behavior as analyzed in the Trans-theoretical model (Parsonson, 2012; Prochaska & Velicer, 2014). *Figure 15* summary response about discipline behavior can change over time.

Figure 15: Indiscipline Behavior Change Over Time



Source: Field Data (May, 2021).

The researcher also reviewed the records in the black book in the schools and record student indiscipline behavior changes overtime. These indiscipline behaviors are shown *Table 5*.

Table 7: Indiscipline Behavior Recorded by Years in Black Book.

Years	Student Indiscipline Behaviors cases	Frequency
1987-1990	Not attending assembly, refusing to take punishment, escape school.	3
1991– 1999	Go in different place from where allowed, refusing to take punishment, failure to do the given activity, delay return after opening school, leading the strike, violating boarding rules and procedures, dressing differently from school uniform	8
2000– 2010	Going outside the school without permission, refusing to take punishment, to own phone in school, theft of money and books, not attending assembly, improper dressing, not attending preparation time, not attending classes with no reason, foul language for teachers, non-teachers and prefects, yelling at teachers and prefects, pregnancy, boycotting to teachers' and prefects' instructions, use drug abuse.	14
2011– 2021	Going outside the school without permission, theft of money and books, not attending assembly, improper dressing, not attending preparation time, not attending classes with no reason, to own phone in school, refusing to take punishment, foul language for teachers, non-teachers and prefects, not attending classes with no reason, yelling at teachers and prefects, pregnancy, boycotting to teachers' and prefects' instructions, use drug abuse, religious conflicts, threatening others, beating prefects, violating boarding rules and procedures, stealing exams.	20

Source: Field Data (May, 2021).

The table shows that some behaviors such as pregnancy and bullying teachers, to own phone in school did not emerge in the early 1990s, but later in the year 2000-2021 and were not reflected in the past years. Implicitly there is a changing pattern and nature of behavior with changing times may be because of influence of exposure ICT and social media.

In focused group discussion all respondents said students' behavior changes over time the results are similar those in other tools used.

Table 8: Causes of Students' Indiscipline to Change Over Time.

Causes (Theme)	Frequency	Percent (%)
Change in life style (Social Values)	4	57
Immoral mass media	4	57
Easy access of Education	3	43
School Rules	3	43
Living environment	2	29
Unethical Upbringing of Children	2	29
Community engagement	2	29
Parents work	2	29
Mixing of politics and Education	2	29
Globalization	2	29
Joining Strange groups	1	14
Boundless between Adult and Children	1	14
Foreign culture	1	14
Awareness of rights and Law	1	14
Biological change	1	14
Business while studying	1	14
Children are raised by single or grand parents	1	14

Data Source: Field Data (May, 2021).

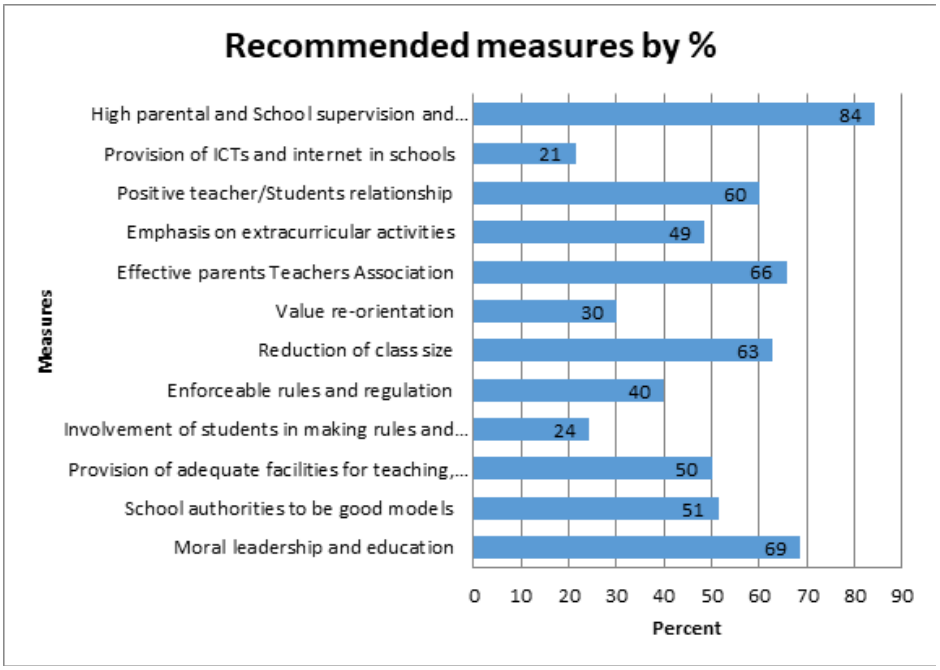
The table shows the main causes of indiscipline behavior to change over time are change in life style, children are raised by single or grandparents' globalization (foreign culture), immoral mass media, unethical upbringing of children, boundless between adults and children, and easy access of education.

Control Measures Form Teachers' Perspective for Students' Indiscipline Behaviors.

Control Measures for Students' Indiscipline Behaviors

In questionnaire, measures which were identified by most of the teachers were high parental and school supervision and counseling (84%), Moral leadership and education (69%), effective parents-teachers' association (66%), reduction of class size (63%), positive teacher-student relationship (60%), school authorities to be good models (51%), provision of adequate facilities for teaching, games and sports (50%) and other reported were less than 50% of the respondents as shown in *figure 16*.

Figure 16: Measures Used for Control Student Indiscipline Behavior



Source: Field Data (May, 2021).

In the focused group discussion, which was having similar suggestion on the solution to overcome the students' indiscipline behavior were analyzed *table 7* in themes;

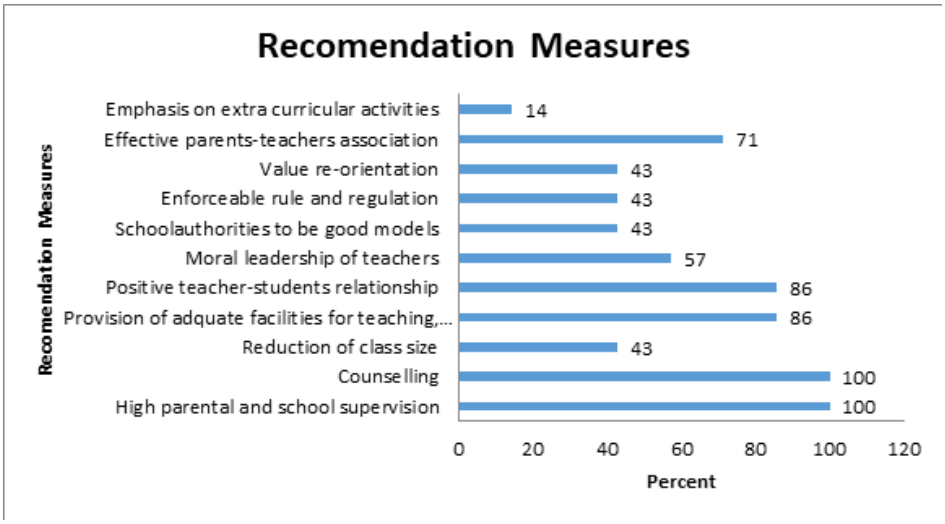
Table 9: Control Measures Used to Overcome the Students' Indiscipline Behavior

Theme	Frequency	Percent (%)
Develop special program for educating students	4	57
Punishment in accordance with school rules	4	57
Emphasis on students' counselling	3	43
Teacher to be good mentors	2	29
Students' motivation to good behaviour	2	29
Regular training for teachers on ever-changing behaviour	1	14
School rule to be in line with the education policy	1	14
Parents involvement in solving students' indiscipline cases	1	14
Suspending students with indiscipline behaviour	1	14
Conduct regular meeting with students to hear their views	1	14

Source: Field Data (May, 2021).

In the interview, 100% of the interviewee said students counseling, high parental and school supervision of students, likewise 86% said positive Teacher-student relationship, provision of adequate teaching, games and sport facilities help to reduce if not to eliminate the students' indiscipline behaviors, other measures shown in the *figure 17*.

Figure 17: Measures used by teachers to control student indiscipline behavior



Source: Field Data (May, 2021)

The researcher also explored the ways out recorded in the black book for unacceptable behavior where in 1987 to 1990 no solution was recorded. There were three indiscipline students' solutions recorded 1991-1999 which were almost similar which were Penalties for digging holes, corporal punishment, bringing parent. 2000-2010 solution used to control students' indiscipline were slashing, suspension, bringing parents also in 2011 to 2021 there were seven of the actions involving; school board to make decision, suspension, bringing parents, expulsion from school, transfer to other school, corporal punishment, students counseling. Currently, it is the teachers who are burdened in dealing with students' indiscipline. The most frequent behavior control strategy cited by the teachers was punishment which took various forms such as manual labour mostly and corporal punishment. Counseling was also frequently used. Each school has Counselors (selected by students) who dealt with indiscipline students. Parents were also involved in facilitating the control of indiscipline cases, but somehow rarely. In cases of complicated students' indiscipline (pregnancy, frequently misbehaved students), School Boards were asked to intervene. To some of student their indiscipline cases are referred into transferring student into other school expecting that a change in school environment may results in a student behavior change and behave disciplinary.

Therefore, the measures which teachers used to control student indiscipline currently are high parental and school supervision, counseling, and positive Teacher-student relationship, provision of adequate teaching, games and sport facilities, punishment in accordance with the school rules, provide self-awareness education to students and transfer to other school. The findings by this study rhymes well to Ngwokabuenui (2015) who reported Positive teacher-students' relationship is attainable when teachers take cognizance of the child socially, psychologically and physically. John (2017) Any school must have management which allocates teachers different duties of which touch student discipline lives, teachers are allocates to duties like class teacher, subject teacher,

food teacher, sports and games, clubs and others.

For stance in the focused group discussion monitor M_1 in school S_1 suggested that emphasis should be put more in counselling than how it is done now, said that;

"*Despite the fact that there have been counsellors but this should be taken seriously, teachers should increase their efforts to advise students on good behavior and self-awareness, especially teachers who have remained the main mentors for good behavior for students in the community*."

Implicit from the above concern is the need to strengthen the counselling services through capacity building of the teachers and sharpening the school leadership support to the services.

CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

In this chapter the conclusion and recommendation of the investigated Controlling Students' Indiscipline behavior in Changing School Environment: Secondary Teachers' Perspective in Morogoro Municipality was described. The conclusion is based on the research objectives, questions and results obtained.

The study involved both qualitative and quantitative data which was collected using the questionnaire, focused group discussion, interview and document review. In document review the researcher reviewed all the information of indiscipline behavior with their remedies recorded in the black book for the selected schools from the year 1987 to 2021, the interview was conducted in English and it was involving head of schools while focused group discussion involved class monitors and senior discipline teachers which was conducted in Swahili, then transcribed and translated into English. The obtained data analyzed, for qualitative data we used thematic data analysis on the issues discussed. The following is the summary of the findings,

- **Most Frequent Students' Indiscipline Behaviour Cases**

The most frequent indiscipline behavior of students in secondary schools are Smoking Marijuana and drugs, theft, boycott, truancy and absenteeism, fighting, assaults and insults on teachers and non-teachers, vandalism, wearing dirty and improper uniform, pregnancy, and own phone in school.

- **Factors Influencing Students' Indiscipline Behaviour**

Students based factor are;

Poor study habit, joining immoral group, low self-concept due to constant negative label and lack of self-awareness.

School based factors are;

Overcrowded classroom, unconducive school environment, lack of extra curricula activities, bad school leadership and student-teacher bad relation.

Society based factors are;

Unsatisfactory home condition, parent rejecting their children, parental over protection, unethical mass media (in general ICT), poor value system in the society where student leave.

- Indiscipline behaviour change over time.

Majority of the respondents in all the tools used said yes, behavior changes over. The results show that there have been some changes of indiscipline behavior from the 1980s to 2000s. Students girl's pregnancy, bullying teachers, smoking marijuana and drugs and to own phone emerged in the year 2000s-2021. Implicitly there is a changing pattern and nature of behavior with changing times may be because of influence of exposure ICT and social media.

- Causes of Changes of Students' Indiscipline Behaviour Over Time

Behavior changes over time and the following were the major causes; change in life style, and children are raised by single or grandparents' globalization (foreign culture), immoral mass media, unethical upbringing of children, boundless between adults and children, and easy access of education.

- Measures teacher used to control students' indiscipline behaviour change over time

The finding explored the ways out recorded for unacceptable behavior were. In 1987-1990 no solution was recorded. There were three indiscipline students' solutions recorded 1991-1999 which were almost similar which were penalties for digging holes, corporal punishment and bringing parent. In 2000-2010 were slashing, suspension, bringing parents. In 2011 to 2021 there were seven of the actions involving; school board to make decision, suspension, bring parent, expulsion from school, transfer to other school, corporal punishment, student counseling.

- Measures Teachers Used to Control Students' Indiscipline Behaviour

The recommended measures are high parental and school supervision, counseling, positive teacher-student relationship, provision of adequate teaching, game and sport facilities, punishment in accordance with the school rules and provide self-awareness education to students, transfer to other school.

The study explored the indiscipline behavior cases exhibited by students, their causes

factors influencing student indiscipline and solutions to control them, therefore in conclusion the researcher suggests the adoption of the measures as they were teachers' view who interact with students frequently.

Considering the purpose and objectives of the study, the following are recommendations of the study.

For Action

- Teacher to be given regular seminars on how to handle the over changing students' indiscipline behavior.
- For school to conduct regular meeting with student to discuss and address the indiscipline behavior when necessary to involve parents/ guardians or school boards.
- For the government to have clear and specific policy concerning students' indiscipline policy policies in handling students' behavior to reflect to the changing students' indiscipline patterns

For Further Studies

Another study has to be conducted on exploring the best way of helping students to have self-awareness in using and accessing the information, communication and Technology (ICT) with the help of teachers and parents, as it has been seen as one of the area where a lot of indiscipline behaviors has been driven.

REFERENCES

Ary, D., Jacobs. L. C., & Sorensen, C. (2010). *Introduction to research in education*, *8thEd*. Wadsworth: Cengage Learning. In Prakashan, W. (2003). *Research Proposal*, New Delhi; New Age International (P) Limited Publishers.

Belle, L. J. (2017). Factors That Influence Student Behaviour in Secondary Schools: *European Journal of Educational and Development Psychology,*5(50) pp.27-36.

Best, J. & Kahn, J. V. (2006). *Research in Education, 10thEd.* United State of America: Pearson Education, Inc.

Chiramel, P. J. (2020) *The Influence of School Management on Quality Education in Private Secondary Schools in Morogoro Municipality,* St. Augustine University of Tanzania; Jordan university college; Morogoro.

Christensen, L. & Johnson, B. (2008). *Educational Research; Qualitative, qualitative and Mixed approaches, 3rdEd*. Singapore: SAGE Publications, Inc.

Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2006) *Research Methods in Education. 5thEd*. London and New York: Routledge Falmer Taylor & Francis Group.

Creswell, J. W. (2008). *Educational Research; Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research, 3rdEd*, Ohio. Pearson Merrill Prentice Hall.

Dawson, C. (2002). *Practical Research Methods*: *Auser – friendly guide to mastering*. United Kingdom: Howtobooks.

Griffee, D. T. (2018, April). Research Tips: Interview Data Collection Research Tips. *Journal of Developmental Education*, 28 (3), pp.36-37.

John, K. A. (2017). *Factors Leading to Indiscipline in Secondary Schools in Siha District Council*, Open University of Tanzania.

Jurs, S. G. & Wiersma, W. (2009). *Research Methods in Education; An Introduction, 9th Ed*. United States of America: Pearson Education, Inc.

Kothari, C. R. (2004). *Research Methodology Methods and Techniques 2nd Ed*. India: New age edition International Publishers.

Kumar, K. (2011). *Research Methodology; A step - by – Step Guide for Beginners 3rd*. Los Angeles: SAGE.

Kumar, K. (2011). *Research Methodology; A step - by – Step Guide for Beginners 3rd*. Los Angeles: SAGE.

Ministry of Education, Science and Technology (2017). *A Report of the Joint Education Sector Review Working Sessions 18TH - 21ST September, 2017 Treasury Square – Dodoma;* Education Sector Development Committee (ESDC), DODOMA. The united Republic of Tanzania.

Morris, J., Marzano, M., Dandy, N. & O'Brien, L. (2012). Theories and Models of Behaviour and Behaviour Change: Sustainable Behaviours and Behaviour Change: *Forest Research*,1–27.

Ngwokabuenui, P. Y. (2015). Students' Indiscipline: Types, Causes and Possible Solutions: The Case of Secondary Schools in Cameroon: *Journal of Education and Practice* 6 (22), pp. 64-72.

Njema, M. M. (2013). *The Causes and Management of Students' Unrest at the University of Arusha in Tanzania*: The Open University of Tanzania.

Nthakya, K.G. (2016). *Principals' Leadership Practice and their Influence on Students' Discipline in Public Secondary Schools in Makindu Sub Country*, South Eastern Kenya University.

Ofori, K. N, Tordzrol, G. T, Asamoah, E, & Achiaa, E. (2018). The Effects of Indiscipline on Academic Performance of Junior High School Students in the Fanteakwa District of Ghana: *Journal of Education and Practice, 9*(21).

Parsonson, B. S. (2012). Evidence-based Classroom Behaviour Management Strategies. *Kairaranga*,13 (1), 16–23.

Prochaska, J. O., & Velicer, W. F. (2014). *The Trans theoretical Model of Health Behavior Change*. Retrieved on *April* 2012 https://doi.org/10.4278/0890-1171-12.1.38

Ruiz, I. J. & Nicolás, M. M. (2018). The family caregiver: The naturalized sense of obligation in women to be caregivers: *Enfermería Global*, *17*(1), 420–447.

Shahrur, M. (2009). Glossary of Terms and Concepts, *The Qur'an, Morality and Critical Reason*, *November*, Vol. 106 537–558.

Tichenor, M., & Tichenor, J. M. (2009). Comparing Teacher and Administrator Perspectives on Multiple Dimensions of Teacher Professionalism. *SRATE Journal*, *18* (2), pp. 9–18.

Virtudazo, M. C. A. & Guhao, E. S. G., (2020). Student Discipline In The Classroom: Public School Teachers' Point Of View, *International Journal of Scientific &Technology Research* 9(1), pp. 271-282

William, K. (2011). *Management: A Practical Introduction.* New York: Mc Graw- Hill.

POSITIVE SCHOOL AND WELLBEING: SAFE SCHOOL, THE IMPACT ON LEARNERS

Dr. Richard ESHUN[1]

Abstract

The problem of creating a congenial school environment, ordinarily termed as Safe School, has unveiled learning traumas on learners in schools. A positive school is a school with a learning environment embracing the climate for learners to feel wanted, valued, acceptable, secured and can interact with caring people they trust. When the climate of a school is positive, the achievement of its well-being is so easier. Well-being is just the comfort, contentment, happiness, health, intelligence and safety. Safe school is an aspect of positive school, where distractions such as bullying, corporal punishments are minimized, here students are not discriminated from the fear of the wrongs they do and are always not ready to accept their mistakes. Positive school therefore includes the overall school structural environment, its maintenance, students contributions to classroom activities, project works, assignments and their active involvement in homework's and teachers total commitment in ensuring safer school environment.

Positive school can better be achieved when teachers play their role as teachers, students play their roles as students and parents also playing their roles as parents or guardians. Creation of positive school would need the involvement of all stakeholders, the government, teachers, learners, and the parents.

There have been a policy allover, redefining positive school and wellbeing. The policy seems to highlight only on Safe School! Where some prohibitions were made to reduce certain punishments in school. Safe school seems to be centered only on corporal punishments. My paper is to deal with some impact of safe school on the vulnerable and less privilege students. Educational Policies are to be refined at each cycle of education. I chose this topic because, the effects of safe school has an initial unpleasant outcomes.

Keywords: *Wellbeing, climate, positive school, stakeholders, involvement, impact.*

INTRODUCTION

Safe school, was taught about, when UNICEF and the Ministry of Education begun encountering the problem of excessive use of corporal punishment. Parents started complaining about the brutality of corporal punishment on their wards Multiple Indicator

[1] Researcher IACIU OOPL CHSD UNESCO- Bells University of Science and Technology, Ota Nigeria. Assistant SISO Ghana Education Service, Adjaye Education Centre Elmina, Ghana. richardeshun@ymail.com, Orcid: 0000-0001-9984-9343

Cluster Survey (MICS 2017:3). Many complains came as a result of learners getting hurt many at times. The results always landed at the court, and teachers involved were many at times prosecuted by law. Therefore there have to be some sort of protection of the students and the teachers. The reason for safe school environment was to promote the protection of all students and the entire school from violence, exposure to weapons and threats, theft, bullying, and harassment, the sale or use of illegal substances on school ground and other emergencies. Let us see what have become the general school environment, and how learners, parents, teachers, society, and the government are being affected, either positive or negative, when we assess schools at various levels. This paper is built on the recent behavioral upspring of students across the globe, and tries to explain some importance of a safe school environment, the benefits, the negative impacts so far. Safe school plays a major role in youth development and academic success. Students who feel safe at school tend to have better emotional health and are less likely to engage in risky behaviors (Gur & Eser, 2022).

Having safe learning environment, a school should be characterized by the following, Support, Connection, Engagement and safety. These are the four elements for creating a safe school (MICS 2017:3)..

Safety: For students to be academically successful, they must be treat with safety, both physically and mentally. Sometimes the efforts made by the school tend to put fear in students and have negative effects on them. Safety in school goes beyond the physical wellbeing of the students. When learners are underserved in their area of study and culture, they tend to fear in general. Racism is also another area where students find unsafety atmosphere. To have a safe learning environment, students must feel welcomed, supported, and respected. In the minds of learners, school rules and regulations tend not to favor them, thus making the learning environment not conducive and safe for learning (Gallup's Survey,2018).

Engagement: Recent Gallup data shows troubling trend as students move through the K 12 education system, they become increasingly less engaged. By the time students reach eleventh and twelfth grades only few could report feeling engaged. This is because most of the student could not have their needs met and that are not learning the skills they need to succeed in the real world -Gallup's Survey (2018).

Connectedness: Students must feel connected to teachers, staff and other students. The school can nurture this connection by focusing on student's social and emotional learning. Teachers are an essential part of providing the type of learning environment in the classroom that supports student's success (Gur & Eser,2023).

Support: Students need support from all who are involved in their education. Teachers, classmates, family and the community are the immediate parties to support the students. They should share the understanding of what positive school is and try as much as possible to help the student (Verma, 2021).

METHODS

This study was planned in a qualitative study structure. It was processed through observations, questions and information from other authored manuscripts and books. I have been in the position as an assistant school improvement support officer of the Ghana education service, so my daily and weekly routine visit to schools supported me in carrying out the research, and developing my paper. Again I have been contributing to different educational programs from the government and other educational Institutions that are well noted for supporting education in Ghana, Africa and Global education in general. Globethics.net, Centre for Human Security in Africa, Ministry of Education Ghana Library Board and the Ghana Education service. I realized that, the effort of these groups could help achieve positive school and its ultimate wellbeing. These were the groups; the government, teachers, learners, and parents. The findings are discussed under these headings.

RESULTS, DISCUSSION and CONCLUSIONS

The Role of the Government: A school environment is broadly characterized by its facilities, classrooms practices, school-based health support, and disciplinary policies and practices. A positive school environment can be defined as a learning place with a managed classrooms, availability of school-based health supports and a clear, fair disciplinary policy. There are many hallmarks of the academic, disciplinary, and environments of schools with a positive climate. It is the duty of the government to provide schools adequate infrastructure, assign schools to local health facilities for health support. There should be firm and clear disciplinary measures in place to guide students and to support teachers in the execution of their duties. There should be enough government text books to support teachers and students academic lessons. Proper sitting places must also not hinder positive school environment. School infrastructure should be renovated periodically to give it a facelift. Some educational policies by the government must be refined in levels to make sure every student at each level benefits. Supporting schools in this form will boost teaching and learning in a positive way. The State through the local government tries to show how best it policies could be implemented to achieve the standard set by the State.

The government through the local governments establishes specific priorities for students learning and the achievement, setting goals and action plans for school performance, and ensuring staff and resource allocations align with distinct goals (Corderio,2021). Making budgets decisions for schools is the primary responsibilities of the local government, they make sure the National Curriculum is taught and edges the schools to encourage student's spiritual and moral development.

Safe school promote the protection of all students from violence, exposure to weapon and threats, theft, bullying and harassment, the sale or use of illegal substances on school grounds and other emergencies. School safety is linked to improve students and

school outcomes. Government attach importance to child protection, and that policies that strengthen the rites of a child have been the major concerns of the government. This is because child abuse and neglect are violation of the learner's human right and has been a growing concern in schools worldwide. Government knows that the school plays an instrumental role in the society as an institution to protect and care for the learning child. Therefore government is much particular to schools having appropriate learning environment, it has been obvious that an engaged learning environment increases student attention and focus, promotes meaningful learning experiences, encourages higher levels of student's performances, and motivates students to practice higher level critical thinking skills. The government is to make readily available funds to cater for the continuous safety of schools.

Teachers Role in Safe School Creation: It is the duty of the teachers together with their head teacher to regularize their thoughts about the school. Staff meetings should be many to put the staff alert and to be abreast with current information. Teachers are to practice morning meeting model where teachers begin each day with a class wide gathering designed to address the emotional needs of learners. Adding a morning meeting to your class schedule helps set the tone for yourself and your students, creates feeling of trust, helps students feel important, inspires empathy and collaboration between students and supports emotional and academic learning. Teachers are to make and develop a safety space for students, at least about a hundred percent safe-spaces should be created in the classroom. Some of these students come from tumultuous homes environments and may have only the schools environment to be their escapes, which is why it is important to make the school a haven for them. Teachers can do this by monitoring cases of bullying and distinguishing every instance. This is going make students feel comfortable and empowered to learn and express themselves. The teacher is to adapt to each class, it is obvious that the school system favor's some learning styles over others, as a teacher, you should be able to have the privilege and honor to meet the need of all your student's needs.

The Role of Learners: Safe school environment is usually created for learners to have a conducive learning atmosphere to study and pass their both internal and external examinations. Learners do have their side of support in making safe school environment achievable. Learners need to be regular and punctual at school. They are to meet the demand of the home works, assignments, exercises, projects, materials needed to study with and obedient and law abiding. Students who do not submit their exercises and assignment for marking, do not create a safe atmosphere for themselves. Student who in no time loss their learning items do not also create a safe learning environment, For an environment to be safer for learning, it must be hygiene friendly, devoid of rubbish and unnecessary dirt all over. It is therefore their duty to keep their learning environment clean all the time.

The Role of Parents: Parent association in the school can form a safety team within the school community and undertake safety activities for the school. They should be in

the position to share their safety tips with the authorities in the school. Parent should also seek periodic safety report from the school.

There should be a survey in the community to find parents who have some skills and support that they can offer to the school. Fundraising for the safety of the school is also very important. Parents can come together and raise funds to support the development of the school. When the infrastructure of the school is not at its best, parents can come together and raise funds to support rehabilitations. They can also form volunteer groups to aid the school. Whenever the school is in quick need, they can quickly be consulted. There should be an anonymous tip reporting system in the school, where parent can lodge some complaints about ill behaviors of students when they come home from vacation. There should also be present in events of the school where sensitive information on safe environment can be circulated. They need to get involved in counseling sessions that are meant for providing safe environment in the school. Parents can also be recruited to help in the school, especially in the area students advising and parent association meeting programs, supporting staff to manage and run the school. Students then become serious with their studies when their parents are seen more often engaging with their school (The Education Act, 2008; Corderio,2021)..

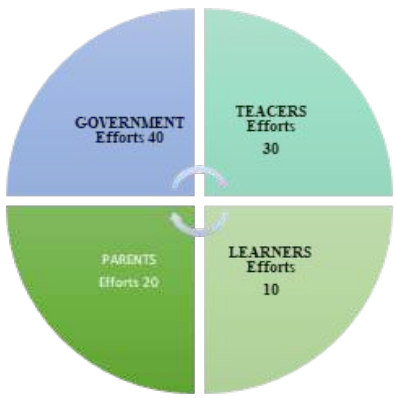
Some findings gave me some determinant of positive and negative influences of safe school on learners. With the government, it was seen that the only problem was to formulate policies that would benefit education. Implementing was not a problem to the government. I realized that the government provide the needed funds to support infrastructural development of school, provides allocations of for school feeding and other logistics for teaching and learning. The problem associated with these supports were the implementations by the local government. They seemed to find problem in the disbursement of the allocated funds from the government. So you could know the bias nature of infrastructural allocations to schools in their localities. Some schools may have adequate furniture, whereas others may not have at all. But in all, the government do really fulfil its part.

Teachers are basically closer to the performance of positive school and the achievement of wellbeing in their area of work. They take to a lot of complain where their infrastructure are not in good shape. Their minds are tune in a way that even their broken chair has to be replaced by the government. They could repair them by themselves, but more often than not, they rely on the government for new ones. Though some managements put some effort to maintain their structures but others still battle with the problem of government properties. Some schools still have issues with parents who have their wards in their care. Understanding parents also form part of the strategy to achieve positive school environment. When you think that all parents have equal means to support wards or your school, you may make a mistake. People have unequal financial support, physical resources or knowledge, so you try as much as possible to accept any form of support a parent can offer to help your create a congenial learning atmosphere devoid of treat, bullying, abuse etc.

Parents have the responsibility to visit a school where the wards are. They have the mandate to donate to a school, make complains to the authorities about wrong doings in a school. It behooves on them to support the school through parent's association meetings. They are to sit and resolve issues in the school with the authorities, but not to take the law into their own hands and act unlawful in the school. In a school, you could see that about 80 percent are able to meet some commitments in the school even though they do not pay any fee to the government. Parents are to make sure their wards have adequate lesson materials, and should be ready to provide their children in need at school. When the child does not have enough text books, he or she becomes unsecured.

Learner's positive contributions in school activities can help achieve positive school environment and wellbeing. It is the duty of a student to have all learning materials needed to learn at school. They are to do their assignment regularly and submit for marking. Students are supposed to write their notes up to dates in other to have adequate learning resource at their disposal. In a learning setting, there is bound to be errors in learner's performance, but that should not demoralize learner's ability.

Figure 1. Efforts needed to achieve positive school environment



To have a full involvement of learners in school activities we must create an enabling environment that they can safely take learning risks in their exploration and constructivism. It is important to include physical risks for safety but the psychological safety in the learning environment seems to be more imperative and as such must be felt most in the this safety creation.

Creating safe environment for learning will not help only the learner but the teachers and the people in the community where the school is sited. Gaining more interactions with our learners, we must make sure they feel free and know that can safely develop their talent through the risks associated with their explorations and constructivism (Ghana Education Service,2016). Learners normally see school as a place where they have to perform extremely good for their teachers to reward them. We have to note that

learning involves ongoing reflection by the learner as they work to add to or modify the existing frames of reference that the came into the learning environment with. Children would take risks without seeing them as threat, their form of learning is a bit faster than the adolescent who has to check whether someone is not making mockery, which is one of the risks in the classroom.

Students who are able to cope with risks in the classroom are likely to succeed in their studies. Normally, they make mistake would not border but rather wait for correction. These learners are surely to benefit opportunities to learn in psychological safe learning environment. Changing what people know requires critical reflections. Critical reflection also requires a trustful environments where they would make mistakes and get know mockery in turn. When safe learning environment is almost becoming impossible to achieve, we should always be aware of the alternative so that we will not forget to put the right learning atmosphere in place. In classroom it obvious that friends and colleagues may expose us to a risks, but one thing we should always remember is that, risks form part of our success and it is opportunity for us to learn new processes and ideas. We only have to trust those we study from and learn with.

There is the need to develop trust in this environment actually, why is trust very much important! Trust mean being able to admit to yourselves that you did not know how much learning and intelligent are to the learner in the classroom and still maneuver to make lessons more enjoying and interesting. Teachers should trust their students, whiles learners trust their teachers in turn.

Safety in our various learning environments is crucial and very important to the learners (Clapper,2010). Learning experiences can affect the future of learning and teachers and stakeholders need to reflect on their own experiences to create the needful safety in the school premises. It is very painful to know that a learner begins at the kindergarten with full future dream and aspirations, but reaches the middle stage of the academic ladder finds it reluctant to fully embrace learning and schooling. This means that at a point in time in school, the safety of the learning environment is ignored! When the school becomes more competitive making learners struggle to achieve their aims what do we have to do! As teachers as learners and as a stakeholder! The learning environment should be such that each leaner a vessel that is capable of adding to another's understanding of subject's matters, making learning more reflective (Robert, 1955; The Education Act, 2008). When learners become more like spectators it inhibits negative outcomes which mal the safeness of a learning environment. In an unsafe learning environment, the learner becomes more aware of the need for survival protection of self than learning.

There are many challenges we could encounter when creating safe school environment. Teaching is a very challenging profession, it needs the moving away of passive style of instruction to more active styles that energize the learning environment to maximize learning (Bruner, 1960). It is however noted that, one can be skilled in many learning strategies to maximize the learning ability of learners through multiple intelligence

and learning strategies, but when the learning environment is not safe, learners may not fully engage with these treats. Activities that involves role play becomes situational and project-based can be minimally engaged by learners.

Safe school environment can therefore be created quickly to manage learner's quick response to learning in the classroom. There is the need to create a congenial communication atmosphere, where learners feel free to chat and discuss issues about what they have learnt. The relationship between learners and teachers must be free and cordial. Students should be free to express themselves before teachers, and teachers should also have confidence in the students they teach.

When teachers assume safe school to be an environment that does not allow them to punish their students when they are at fault, and that students can do whatever they want irrespective of the fact that there are rules and regulation, they do not bring offenders closer to them for a fair treatment in the school. Students also feel bad when they are not minded by their teachers, and rather be thinking teachers hate them. In a safe learning environment, students must be shown their mistakes, and be advised on. I have observed these importance of creating safe learning environment;

Impacts made

- It encourages student attendance
- It helps reduce stress on teachers and students.
- It boost encouragement and enjoyments
- It also help students to control their own learning.
- It support student achievement and
- Students become connected, accepted, and respected.

On the other hand, a threatening learning environment can cause the follow to the learners' brain;

- Inability to correctly interpret learning clues from the environment.
- Inability to index, store, and access information
- To become limited in its responses.
- Lose ability to perceive relationships and pattern.
- Overreaction to stimuli in a phobic-like manner (Jensen, 2008:43-44, Verma, 2021)

This means that, implementation of positive school climate can be disastrous when planning is not directed holistically. Challenges to this effect could be as followed (Cruse & Luise, 2008; Raudys,2018; Corderio, 2021):

- Uncomfortable classroom furniture.
- Student's inability to take good care of their personal learning materials.
- Parents attitudes towards the handling of issues when they happen in school.
- Parent's overreliance on the government for every need of their wards.
- Schools management inability to address structural developments of the school, and teacher's overreliances on the government to provide resource items to the schools.
- Community using schools premises for activities without proper care taking.

Safe school can better be explained as a school with zero tolerance for bullying, sexual harassment excessive corporal punishment and other forms of violence. A school environment becomes unsafe and unhealthy when there is a high risk of lawlessness on the part of teachers, parents and the community, students and inefficient structural maintenance by managements. Creating a positive environment can also include, strengthening the use of positive discipline tool, frequent structural maintenance, strengthening and operationalize the existing report system, at the school level, municipal/district level, regional level, national level and at global level.

REFERENCES

Bruner, J (1960).*The Process of Education*, Cambridge MA. Harvard University Press.

Cordeiro, P. A., Gluckman, M., & Johnson, A. (2021, April). Responses to COVID-19 from non-state school leaders in Latin America, Sub-Saharan Africa and, India: A call for educational equity, *Frontiers in Education* ,6, 618323 https://doi.org/10.3389/feduc.2021.618323

Gallup (2018). The Gallup 2018 Survey of K-12 School District Superintendents. https://www.gallup.com/education/241151/gallup-k-12-superintendent-report-2018.aspx

Ghana Education Service (2016). *Positive Discipline Tools for Schools in Ghana*. Ghana: Ghana Education Service

Ghana Education Service (2017). *Multiple Indicator Cluster Survey (MICS),* 2017/18 Back to School Campaign. Ghana: Unicef https://www.unicef.org/ghana/media/576/file/Ghana%20Multiple%20Cluster%20Indicator%20Survey.pdf

Gür, Ç., & Eser, B. (2022). Who? What? How? From a Standard Teacher Meeting to a Preschool Positive Thinking Project. *SAGE Open*, 12(4), 21582440221133998.

Gür, Ç., & Eser, B. (2023). Does Positive Thinking Predict Positive Learning Behaviors in Preschoolers?. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, *25*(1), 67-100.

Kruse, S &Louise, K. (2008). *Building Strong School Culture and Climate.* Corwin Press.

Raudys, J. (2018). 11 Real Ways to Build a Positive School Climate. https://www.positiveaction.net/

Robert, A. (1955). *The Role of Government in Education. Economics and the Public Interest*, New Brunswick NJ: Rutgers University Press.

The Education Act (2008) – *The Education Act*. Ghana:Ministry of Education.

Timothy C. Clapper (2010). Creating the safe learning environment. *PAILAL*, 3(2), 1-6.

Verma,V. (2021). *Methods for Improving a Negative School Culture.* Ajmer: Regional Institute of Education (NCERT).

LEARNING A LANGUAGE USING A SMARTPHONE AND DIFFERENT APPS

Sajjad HUSSAIN[1]

Waleed Abdulsalam Abraheem HAMOUDAH[2]

Abstract

Young people today need mobile technology to conceptualize a world. Even while learning a new language, people frequently use them daily. This mode of instruction, also called mobile learning, is made possible by mobile devices. The peculiar characteristics of these gadgets, such as their interactivity, accessibility, and mobility, as well as the support and opposition of their teachers, appear to provide a particularly ideal environment for mobile learning. This is the case because mobile learning is particularly advantageous. The review study aims to determine the efficacy and worth of original, peer-reviewed English studies as EFL teaching resources by conducting a detailed analysis of studies published between 2015 and April 2022. The research approaches were built upon reviewing the pertinent material obtained on the web. It was discovered that there were a total of sixteen original journal studies about the topic of the investigation. The findings indicate that mobile learning is becoming an increasingly essential component of educational settings and present an excellent opportunity for developing language skills. These are some of the key benefits that it offers. The children's cognitive abilities will improve as a result of this. As a direct consequence of this, they were inspired to further their education in both a formal and an informal setting. It helps underachievers accomplish their academic goals by supporting tailored education, encouraging independence and self-assurance, and helping students who already have those traits. Even while mobile learning may have the potential to offer certain public advantages, it is in everyone's best interest to correctly plan, design, and implement it by the needs of the students and to offer a diversity of language skills in authentic learning contexts.

Keywords: *Mobile apps; mobile learning; english learning; use; benefits and technology.*

INTRODUCTION

The prevalence of mobile applications (apps) in educational contexts is growing, particularly for acquiring second languages. R. Gangaiamaran and M. Pasupathi (2017). M-learning, also known as mobile learning, is the most innovative approach of this kind.

[1] sajjakhosa@gmail.come, Cyprus International University

[2] walidhamuda36@gmail.com, Cyprus International University

M-learning extends the capabilities of e-learning by encouraging self-directed and active learning and transforming educational institutions into barrier-free, 24-hour learning centers. Those responsible for the work are Kuimova, Burleigh, Uzunboylu, and Bazhenov (2018). They are continuing in this vein, Klimova, B. According to the field of Education Sciences, Computer-Assisted Language Learning (CALL) has spawned an entirely new subfield called Mobile-Assisted Language Learning (MALL). Kacetl, J., and Klmová (2019) propose a new acronym for SPALL, "Smartphone Assisted Language Learning." M-learning is effective due to its main characteristics, including accessing and interacting with content via mobile devices, freedom from time and location restrictions, collaboration with peers and teachers in formal and informal settings, and individualized learning. (2017) Pasupathi, M., and Gangaiamaran, R. In addition, the MALL study indicates that using mobile devices and the associated applications appears to be beneficial for acquiring foreign languages. This is especially true when the distinct benefits of mobile technology (such as interactivity, ubiquity, and portability) and the encouragement and feedback provided by instructors are considered. Klimova, B. (2018). According to Klimova, B., Pikhart, M., Polakova, P., Cerna, M., Yayilgan, S. Y., and Shaikh (2023), MALL's potential drawbacks include students' potential inability to pay attention due to multitasking on mobile devices and the scarcity of apps that are appropriate for English for Specific Purposes (ESP) and at various proficiency levels. Potential disadvantages include:

- Problems with connectivity and Internet access.
- A small screen size.
- An absence of face-to-face interaction.

According to Andersson, S. (2023), the functionality of the feedback feature included in mobile applications could be improved. Heil et al. discussed numerous language-learning apps in their 2016 study. Apps that teach a language in isolation from its context (speaking, writing, listening, and reading) emphasize words more than actual speech output. Instead of providing a standardized educational environment, adaptive learning attempts to cater to the specific needs of each learner by providing just-in-time feedback, learning paths, and resources. Publication slated for 2019 by P. Praak, B. Klmová, and others.

In addition, research has demonstrated that MALL is especially beneficial for language acquisition. The ability to produce content for mobile devices, such as smartphones, utilizes vocabulary that can be divided into more manageable chunks. Fu, Q. K., and Hwang, G. J. (2019). The majority of the current mobile app uses for language learning are to improve language acquisition, and this trend is likely to continue in the foreseeable future. They stand to benefit the most from the blended learning (BL) strategy, which integrates traditional classroom learning with internet-based learning. Overall, the BL method of education is more productive than more conventional approaches to instruction. The BL method is also ideal for students in a different physical location than

their instructor who needs help concentrating fully on studying English due to obligations such as a job P. Prazak, B. Klimova, (2018). This literature review examines original English-language research papers published between 2015 and 2022 and subjected to peer review to assess the utility and efficacy of mobile applications for English language learning.

The study question is as follows:

Is using mobile apps beneficial and effective in learning English as a foreign language? (If so, why, in what ways, and how?)

METHODS

The research methodologies are based on a literature review of relevant sources retrieved from the respected databases Scopus and Web of Science. The search was restricted to articles published between January 2015 and December 2022 due to the abundance of previously published review articles. Effectiveness and mobile applications and English language learning, effect and mobile learning and English language learning, and effectiveness and use of mobile applications and English language learning were among the terms that were searched together. In database and journal queries, a combination of the keywords was utilized. When applicable, 'OR' reduced search duplication, whereas and combined the search criteria. In addition, a backward search was conducted to find relevant publications that the authors' queries may have overlooked in the references of the retrieved papers. The keywords, database, and journal searches yielded 250 titles and abstracts. There were an additional 150 studies discovered in the Web of Science database. SCOPUS contained just 119 investigations. Five additional articles were discovered, most of which referenced the earlier ones.

In addition, the authors limited their search to original journal publications that had been peer-reviewed, excluding conference papers and review articles. This resulted in a total of 100 original investigations. After removing duplicates and titles/abstracts unrelated to the research topic, there remained 70 English-language papers. Only 58 of these were pertinent to the research issue. These studies were scrutinized and compared to inclusion and exclusion criteria carefully.

The inclusion criteria

The primary outcome concentrated on the association between the effectiveness of smartphone applications in learning English as a second language, and conference papers, e.greview studies, and original papers that did not concentrate on smartphone apps for learning English as a second language were removed from the analysis. The publication period was constrained to take place between 2015 and 2022. According to these criteria, sixteen papers were selected for the analysis.

RESULTS

Professionals assessed sixteen original journal publications related to the topic of the study. They were found in the wild in Pakistan and Turkey for the first time. The country in question, Pakistan, garnered the most pieces, nevertheless. Mobile learning, also known as m-learning, is rapidly gaining relevance as a component of the educational system since it provides a sizable window of opportunity and represents a sizable advancement, according to all of the main sources that were evaluated. As a result, it should be encouraged, but only cautiously and as a supporting tool. In 2023, J. Shi and Xueting Ye published their research. Intriguingly, most pupils value using mobile devices for education. Other researchers' studies found that when students are allowed to use mobile devices like smartphones and tablets in the classroom, they are happy to support this point of view. (2016). Andujar. Sometimes, mobile learning can help kids who aren't doing well and inspire everyone else to study more outside of the classroom. Teachers can construct personalized language learning applications by employing preset guidelines, current social networking tools (such as WhatsApp, WeChat, Telegram, and Line), or materials designed expressly for learning English (such as Fun Dubbing). Writing, speaking, vocabulary, listening, and reading are some of the language skills used in mobile learning that have received the most attention in studies. Other research concentrated on language abilities used in the workplace. K. P. Hewagamage, F. F. Jamaldeen, and Y. Ekanayaka (2018). The key findings from each selected research are described in further detail below. Most of the secondary school and college students that participated in the study did so. According to Jin, N., and Yan (2018), the mobile Internet's convenience, portability, immediacy, orientation, accuracy, and sensitivity are markedly different from those of the desktop Internet. They contend that mobile learning benefits education since it raises students' performance. However, some educators and parents are against mobile learning since they don't fully get it. Many students lack the confidence to speak out and ask questions, and the teacher must spend a lot of time planning the sessions. According to Jin, N., and Yan (2018), mobile learning is one of the education areas that is growing at one of the fastest rates. They used mobile learning software for research and found that customers thought highly of m-learning and thought the program was beneficial to their education. However, their findings imply that mobile learning can be more beneficial as a support tool than a primary one. Demand that mobile applications contribute to integrating mobile devices into the fundamentally evolving nature of education, which is increasingly more individualized, common, learner-centered, and controllable. The authors conducted research to determine if mobile apps are helpful for teaching literal and contextual vocabulary. They concluded that mobile apps could be useful for language acquisition. However, they urge that usage of these apps should be supervised and regulated because not all apps are made by certified experts. According to Hussain S. et al. (2022), mobile learning substantially improves traditional classroom instruction and is a useful complement. Their article evaluates the benefits and challenges of mobile learning. According to these authors, mobile learning improves cognitive function, encourages learner autonomy, helps to personalize training, and boosts motivation. Inadequately sized screens, the possibility of outside interference,

a personality that is both extremely addicting and distracting and the fact that some instructors are difficult to convince of the benefits that could be achieved by m-learning are some of its downsides. Researchers Taha, A. R. A., Ahmed, S. M. A. A., and Hussain examined WhatsApp's value for learning English in 2022. They concluded that using mobile devices for teaching is feasible because most students have a positive attitude. When Awada examined WhatsApp's value for language learning, they discovered it was more effective than traditional schools at teaching students how to write. It also increased the kids' levels of tenacity and motivation. According to the author, WhatsApp's technology helps students and teachers form close social connections and a sense of teamwork. It also lowers feelings of anxiousness and sadness. Therefore, it is essential to consider the possibility of using mobile devices in the classroom. (Andujar (2016) asserts that using WhatsApp may improve student engagement and writing skills in a second language. A smartphone messaging app designed for quick communication, WhatsApp. Furthermore, a large number of students frequently utilize WhatsApp. Ameri-Golestan and Khansarian-Dehkordi Andujar, A. (2016) conducted a study to examine the effects of mobile learning on vocabulary acquisition and long-term retention. Despite the usual strategy's benefits, they concluded that users of tablets or smartphones who additionally utilized the social networking app Line experienced noticeably better outcomes. This held even if the conventional method had its benefits. On their own, these children have made significant progress. The authors stress that there is no substitute for face-to-face training and that digital learning cannot take the place of it. It is preferred to use mobile devices to improve student interaction in a virtual setting and to promote an enjoyable learning environment. The effects of the English Fun Dubbing (EFD) curriculum were studied. The author claims that allowing youngsters to practice alone and at their speed will boost their autonomy in language learning. A. Younas, S. K. Saira Taj, B. S. Khan, S. Hussain, F. N. Makhdum, and S. 2023.

DISCUSSION and CONCLUSIONS

The difficulty is in how they should be handled properly. So it's critical to weigh the advantages and disadvantages of mobile learning in the classroom. Given the proliferation of smartphones and the potential uses for mobile devices, m-learning is a tremendous opportunity. Young and old students alike frequently use smartphones in class. They can get in touch with their professors and fellow students at almost any time. It might ease the conversation. Study materials can be stored on mobile devices, minimizing the gear students need to carry. Students can also use the Internet to search for desired content in the language of their choice. For instance, many texts and video clips are available if a student wants to understand geography. M-learning has developed into an important topic of research in the realm of education. It is not a coincidence that m-learning is the subject of academic study and that many teachers have started implementing it in their classrooms. Not to mention that using mobile devices in school is encouraged by the current lifestyle. But not all learning-oriented software was developed by linguists. Additionally, students should be watched and regulated when using language learning

mobile applications for various reasons, such as the need for greater self-confidence when utilizing new technologies or an improper language level of the apps used for particular students. Additional negatives of using cell phones in schools include the small screens, outside noise and distractions, the addictive nature of smart gadgets, and the occasionally harsh attitudes of some instructors and parents. There are still issues with mobile learning, including the following. Should/Will Mobile Learning Continue to be a Supportive or Main Educational Medium? Can we foresee major changes in education, like a paradigm shift? How, then, can you effectively plan if such is the case? What potential m-learning advances might there be? Which is preferred: creating new apps on existing platforms? How can I help students who are using mobile learning effectively? Whether the student chooses an active or reflective learning style is equally important. In several reviews, mobile learning is the main focus. Younas, A., SairaTaj, S. K., Hussain, S., Makhdum, F. N., and Khan, B. S. wrote the review article in 2023. The study's findings and preliminary research derive the following material. Language is the first skill that has seen the most improvement on mobile devices. Second, pupils think employing mobile devices for language instruction is a good idea. Thirdly, those who learn languages using mobile devices are also more likely to use them outside of the classroom. Shariq, M. (2020). The benefits and drawbacks of mobile learning for language acquisition were covered in class. The vast majority of studies support the effectiveness of mobile learning, claim the authors. As a result, the review study's conclusions point to the possibility of mobile app uptake. Thus, the research problem has a good resolution. The use of apps also promotes the growth of a learner's cognitive abilities, motivation to study in formal and informal contexts, autonomy, self-confidence, and the advancement of individualized learning, helping low-performing students reach their academic goals. These apps need to be thoughtfully created, implemented, and used for the requirements of the kids to be successful. They must also deliver teaching in various language skills in context-rich learning environments.

The conclusion indicates that learning is acquiring an ever-increasing level of significance inside the educational system due to the numerous chances it paves the way for and the information it furthers. This is done so that education can be seen as both an opportunity and a step in the right direction. It is essential to acknowledge the practical effects it has on learning a language and argue in favor of maintaining financing for the program. These include enhancing cognitive ability, willingness to learn in formal and informal environments, autonomy, and confidence, as well as the fact that it encourages individualized learning and helps students with poorer academic performance to accomplish their academic goals. Another benefit is that it helps students with weaker academic performance to achieve their academic goals. It also encourages students to study in both formal and informal settings, which is one of its additional advantages, and this motivates students to study in both settings. M-learning should be thoroughly planned, prepared, and put into practice under the expectations of the students. Various language skills should be taught in settings that are suitable for learning. M-learning should also be taught in circumstances that are suitable for learning. The necessity of these steps cannot be avoided despite the usefulness of mobile learning.

REFERENCES

Andersson, S. (2023). Interactivity's effect on playing versus watching a real-time strategy game: A preliminary experiment in Selected papers from the JALTCALL2022 Conference (p.1).

Andujar, A. (2016). Benefits of instant mobile messaging to develop ESL writing. *System*, 62, 63-76.

Andujar, A. (2016). Benefits of mobile instant messaging to develop ESL writing. *System*, 62, 63-76.

Demouy, V., Jones, A., Kan, Q., Kukulska-Hulme, A., & Eardley, A. (2016). Why and how do distance learners use mobile devices for language learning? *The EuroCALL Review*, 24 (1),

F. F., Hewagamage, K. P., & Ekanayaka, Y. (2018). Design Guidelines for Creating Mobile Language Learning *IJIM*, 12 (3). DOI: https://doi.org/10.3991/ijim.v12i3.8153.

Gangaiamaran, R., & Pasupathi, M. (2017). Review on the use of mobile apps for language learning. *International Journal of Applied Engineering Research*, *12*(21), 11242-11251.

Heil, C. R., Wu, J. S., Lee, J. J., & Schmidt, T. (2016). A review of mobile language learning applications: Trends, challenges, and opportunities. The EuroCALL Review, 24 (2), 32-50.

Hussain, S., Naz, M., Bibi, S., Raza, H. A., Opoku, H. O., & Khan, S. (2022). Challenges Faced by Ph.D. Scholars and Supervisors During COVID-19 in Turkey and Pakistan. *Pakistan Journal of Medical & Health Sciences*, 16(05), 992-992. Language to L2 for facilitating vocabulary learning and motivation. Language Teaching

Hwang, G. J., & Fu, Q. K. (2019). Trends in the research design and application of mobile language learning: A Review of 2007-2016 Publications in Selected SSCI Journals. *Interactive Learning Environments*, 27, 567-581. https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1486861

Klimova, B., & Prazak, P. (2018). Evaluation of the effectiveness of using a mobile application on students' study achievements–a pilot study. In *Challenges and Opportunities in the Digital Era:*

Klimova, B., Pikhart, M., Polakova, P., Cerna, M., Yayilgan, S. Y., & Shaikh, S. (2023). A Systematic Review on the Use of Emerging Technologies in Teaching English as an Applied Language at the University Level. *Systems*, 11, 42. https://doi.org/10.3390/systems11010042

Kuimova, M., Burleigh, D., Uzunboylu, H., & Bazhenov, R. (2018). Positive effects of mobile learning on foreign language learning. *TEM Journal*, 7(4), 837-841.

Kukulska-Hulme, A., & Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, *20*(3), 271-289.

Mobile English. International Journal of Emerging Technologies in Learning (Online), 13(11), 184. Springer International Publishing. Research, 13621688221145565.

Shariq, M. (2020). Mobile learning in Business English course: Adoptability and relevance to

Saudi EFL students' learning styles. *The Asian ESP Journal*, 334.

Taha, A. R. A., Ahmed, S. M. A. A., & Hussain, S. (2022). Changing Time and Options in Foreign Language Teaching of ELT Teachers in Northern Cyprus. *International Journal of Social Science, Education, Communication and Economics (SINOMICS JOURNAL)*, 1(4), 349 352.

Xueting Ye, S., & Shi, J. (2023). Investigating the potential of changing the smartphone system *Language Teaching Research*. https://doi.org/10.1177/13621688221145565

Younas, A., SairaTaj, S. K., Hussain, S., Makhdum, F. N., & Khan, B. S. (2023). Classroom Quality In Terms Of Structural And Process Dimensions At the Early Childhood Education Level In Pakistan. Journal of Positive School Psychology, 79-94.

THE ENGLISH LANGUAGE NEEDS OF THEOLOGY FACULTY STUDENTS: A CASE STUDY

Mehmet BİRGÜN[1]

Yusuf POLAT[2]

Abstract

This case study tries to pinpoint the English language requirements of students studying in Turkish universities' theology faculties. Methods for collecting qualitative data were used in the study. 15 students from theology departments were interviewed for the data. The findings showed that the students' English language requirements varied depending on their academic standing and that they understood the value of having proficiency in the language for academic activities including reading and writing academic materials and taking part in academic conversations. The results also showed the importance of English language skills for potential future careers, particularly for individuals planning to work in interfaith dialogue and international religious organizations. Based on the findings, the study advises adding English for Specific Purposes (ESP) courses to theology faculties' curricula in order to better serve students' English language needs. The study adds to the body of knowledge on the English language requirements for students studying theology and offers guidance to administrators and faculty on how to enhance the English language instruction provided to their students.

Keywords: *English language needs*, *theology faculty students*, *English for Specific Purposes (ESP)*, *career opportunities*, *interfaith dialogue*

INTRODUCTION

The ability to communicate well in a foreign language, engage in academic activities, and access international scholarly resources is essential for success in a variety of academic fields. Therefore, English is being learned globally by a large number of people in various sectors to meet the diverse needs of human communication (Crystal, 2003). Hyland (2007) argues that the field of English for Specific Purposes (ESP), which addresses the communicative needs and practices of specific professional groups, has developed rapidly over the last four decades to become a major force in English. In this respect, the ability to understand, express, and communicate in English is crucial in the setting of

[1] Lecturer, Kütahya Health Sciences University, Kütahya, Turkiye, mehmet.birgun@ksbu.edu.tr, OrcidNo: 0000-0001-6487-3554

[2] English Teacher, MEB, Gaziantep, Turkiye. yusufpolat58@gmail.com, Orcid No: 0000-0002-1927-1965

theology education, as students engage in intellectual and seminary (Khanmohammad &Jahromi, 2014) dialogues and study challenging theological materials. However, Turkish students studying in theology faculties encounter particular difficulties that have an impact on their ability to succeed academically and in their future careers.

The importance of language proficiency for students in higher education has been recognized in several research (Andrade, 2009; Benzie, 2010). The ability to speak and write in English academically is especially important for students studying theology because it allows them to navigate the vast body of literature in the field, participate in scholarly discussions, and pursue international collaborations (Baston-Dousel & Alonzo, 2011; Pierson & Bankston, 2013). There is a dearth of studies explicitly addressing the language demands of theology students in Turkey, despite the growing significance of English language proficiency in theology education. Hutchinson and Waters (1987) define English for Specific Purposes as a language teaching approach that begins curriculum design with a needs analysis and classifies learner needs in foreign language teaching into two groups: target needs and learning requirements. Needs analysis is referred to be the processes involved in gathering information about the needs of learners (Brown, 2009). With this in mind, this qualitative case study attempts to investigate and comprehend the English language requirements of Turkish students in theology faculties. This study aims to offer insight on the precise language areas in which students struggle and the effects of these obstacles on their academic achievement by studying their experiences, difficulties, and perspectives. The results will not only offer insightful information about the language requirements of theology students, but will also guide the creation of tools and activities that are specifically designed to help them improve their English language skills.

The research questions guiding this study are as follows:

What are the English language activities that theology students do regarding English language in the course process?

What skills regarding English do theology students find difficult in the classroom?

What are the English language related challenges in the course process?

To get a thorough understanding of the English language requirements of theology students in Turkey, this study uses a qualitative research design, specifically a case study technique. Interviews were used to gather information that allowed for a thorough investigation of the students' linguistic experiences within the context of their theological education.

This study seeks to add to the body of knowledge on language education in theological contexts by filling in research gaps regarding the English language requirements of theology students in Turkey. It also offers useful suggestions for better assisting the-

ology students in their language learning endeavors. This research is considered important because it will provide data on the importance of needs analysis in the process of developing foreign language curricula in the axis of theology programs, the approaches used in needs assessment and their adaptation to the field of theology, and the predictions of the students of the faculty of theology in terms of Vocational English teaching in the curricula being implemented.

METHODS

An exploratory research approach was used in this qualitative case study to examine the English language requirements of Turkish students attending theology schools.

Case studies involve analyzing individuals, events, decisions, timeframes, projects, policies, institutions, or systems using holistic approaches and various methods. The case being investigated represents a specific example within a broader category of phenomena. It serves as the focal point for the study, providing an analytical framework through which the case is examined and understood (Thomas, 2011).

The study's objectives were to get a thorough grasp of the difficulties students have when learning the English language and to discover their opinions on language assistance programs in the context of theological education as a case. .

Participants: An exploratory research approach was used in this qualitative case study to examine the English language requirements of undergraduate and postgraduate Turkish students attending theology schools.Ten theology faculty students were interviewed. The study's objectives were to get a thorough grasp of the difficulties students have when learning the English language and to discover their opinions on language assistance programs in the context of theological education.

Data Collection: Interviews that were semi-structured were used to get the data. Using semi-structured interviews, it was possible to thoroughly examine participants' perceptions, experiences, and difficulties with learning the English language in theology programs. The interview questions were created to gather responses from participants regarding their unique language requirements, any challenges they had, and their recommendations for enhancing language support programs.

Data Analysis: Thematic analysis was used to examine the data that had been gathered. To find recurrent themes and patterns pertaining to the English language requirements of theology students, the interview transcripts were coded and categorized. Major themes and sub-themes were found through a methodical process of categorizing, arranging, and interpreting the data to represent the main findings of the study.

Ethical Considerations: The study method was conducted in accordance with ethical principles. All participants gave their informed consent, and their identities and

confidentiality were scrupulously upheld. The study abided by the moral standards of informed consent, confidentiality. S1, S2, S3, etc. names were given to the students to provide confidentiality.

RESULTS

In this part the findings regarding the theology faculty students are presented. Table 1 displays the activities which were used most and least.

RQ1: What are the English language activities that theology students do regarding English language in the course process?

Table 1. The activities used most and least

Most	Least
	Including music in lessons
Grammar exercises for students	Correspondence with others
Lexical exercises in the classroom	Drama roleplays
The instructor corrects the students' verbal and oral errors in front of the class	Writing texts
	Reading English-language works of theology.
	Attending academic seminars and lectures
	Taking part in scholarly debates.
	Writing essays and academic papers.
	Participating in discussions and dialogues.
	Presenting academic papers or research findings.
	Conversation starters in the classroom

A range of themes became evident regarding the most and least used activities. Accordingly, grammar exercises were one of the most preferred activities in the classroom. The second most used activity is error correction. In this respect, S3 indicates that "*In our lessons, grammar activities are mainly used. However, I think there should be more different activities*." This shows that the vocational courses are taught in a monotonous way. On the other hand, "correspondence activities", "drama roleplays", "writing texts", "taking part in scholarly debates" are among the least used activities. In this regard, S9 states that "*I would like to have more roleplay activities in the vocational English class, I don't know, I want to have classes where a friend plays the role of a preacher, another one plays the role of an imam and we do English speaking activities.*"

The challenging skills for theology faculty students are shown in Table 2.

RQ2: What skills regarding English do theology students find difficult in the classroom?

Table 2. The problematic skills for the theology students

Reading Comprehension
Academic Writing
Listening Comprehension
Speaking Fluency
Vocabulary Acquisition
Pronunciation and Intonation

The most problematic skill for the theology students became evident as "reading comprehension, academic writing, listening comprehension and speaking fluency. Theology faculty students interestingly complained less about the pronunciation and intonation issues. This may result from that they also engage with Arabic and since pronunciation of Arabic words is quite difficult, they are accustomed to pronouncing difficult sounds. In other words, they make use of the articulation of Arabic sounds since similar sounds are available in both English and Arabic alphabet such as "/ð/" and "/ð/" . *S4 states that "In fact, I have no trouble pronouncing most words in English. Because there are letters and words that are difficult to pronounce in Arabic, so my tongue turns easily when pronouncing English words."*

As for the English language related challenges for the theology faculty students, they are shown in Table 3.

RQ3: What are the English language related challenges in the course process?

Tabe 3. The English language related challenges by the theology students

Understanding Field Specific Terminology
Understanding Analogies With Complex Language
Understanding The Fast Speech of Lecturers
Answering Oral And Written Exam Questions
Communication Breakdowns Regarding The Subject
Classroom Language Deficiencies of Lecturers
Accessing and Analyzing English Resources
Lack of Clear Feedback on Language Mistakes

The English language related challenges which became evident are "Understanding Field Specific Terminology, Understanding Analogies With Complex Language, Understanding The Fast Speech of Lecturers, Answering Oral And Written Exam Questions, and Communication Breakdowns Regarding The Subject", etc. S6 states that "*For example, we talk with the teacher about the converts, but I have difficulties in understanding and producing some words, so there are speech and communication problems*." Moreover, S7 indicate that "*Actually, I don't get a clear enough feedback from our instructor.*"

These themes summarize the major research findings, fit the defined problem statement, and shed light on the particular linguistic requirements of theology students. They place emphasis on the necessity of addressing the difficulties theology students

have in learning the language, particularly in the areas of reading comprehension, writing, listening, and speaking. The themes highlight the necessity of strong language assistance programs at theologyfaculties to help students improve their language skills and nurture their academic and professional development. These topics help to provide a thorough grasp of the English language requirements of theology students and provide guidance for the creation of personalized language support programs catered to their particular needs.

DISCUSSION and CONCLUSIONS

Speaking ability has been found to be the ability that learners need most in the classroom. One of the most crucial markers of language development is speaking ability. Students who talk and communicate more effectively have higher self-expression. Because speaking is one of the most challenging abilities to master in a newly learned foreign language, students may require this skill more. Because they are nervous and afraid, certain learners do not want to speak a newly learned language in class. Speaking exercises should be conducted in the classroom as a result, and learners should be able to get over their concerns and anxiety.

Although speaking ability is considered as a necessity by students, it is evident that this ability is not always addressed in a way that meets students' needs in the classroom. Students were encouraged to provide immediate and detailed comments regarding any errors they made during the class. Feedback and correction, which is the information process of the students, are crucial in terms of filling in the gaps in the students' knowledge and pushing them to learn how much the desired behavior to be taught in the learning process is learned. The study's findings showed that the students had a variety of communication issues during their time in school, particularly during exams and in-class presentations. Making a solid plan and program is essential if you want your educational efforts to produce the desired effects. The effectiveness of education will also enhance if needs are identified first and a program is created while taking those needs into consideration (Chen, 2014).

The results of this qualitative case study shed light on the English language requirements of Turkish students studying at theological faculties and offer insightful information about the difficulties they encounter when learning a new language. The results brought to light the difficulties students have while expressing theological concepts in written English. This is consistent with earlier research that highlights the difficulties non-native English speakers face while writing academically (Paltridge & Starfield, 2013). Participants also mentioned having trouble listening and understanding spoken English, especially during academic courses. This conclusion is consistent with the difficulties non-native English speakers encounter when listening in academic settings (Flowerdew & Miller, 2005). Students can enhance their listening comprehension abilities by including real listening materials, active listening exercises, and note-taking techniques

(Field, 2008).

Regarding speaking abilities, participants reported difficulty participating in academic conversations and effectively articulating theological concepts in English. The promotion of fluency and the creation of opportunities for meaningful interactions are the key components of speaking skill development (Nation & Newton, 2009). Students' confidence and competency in speaking can be increased by including speaking activities such as debates, presentations, and group discussions (Brown, 2007). Students' language development can be facilitated and their overall academic performance can be improved by including language assistance courses, workshops, and resources. It's vital to remember that the results of this study only apply to Turkish theology faculty students. The demands of theology students in various cultural and educational contexts need to be further investigated. Future research could also look into the efficiency of particular language assistance interventions in addressing the demands of theology students.

REFERENCES

Andrade, M. S. (2009). The effects of English language proficiency on adjustment to university life. *International Multilingual Research Journal, 3*(1), 16-34.

Baston-Dousel, E., & Alonzo, R. (2011). Interfacing theology, culture, and the English language. *Education Quarterly, 69*(1), 50-71.

Benzie, H. J. (2010). Graduating as a 'native speaker': International students and English language proficiency in higher education. *Higher Education Research & Development, 29*(4), 447-459.

Brown, H. D. (2007). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Pearson Longman.

Brown, J. D. (2009). Foreign and second language needs analysis. In M. H. Long, & C. J. Doughty (Eds.), Handbook of language teaching (pp. 269-293). Oxford: Wiley-Blackwell.

Chen, Y. (2014). English for missionary purpose: Perspectives from ESP learners. *International Journal of Arts and Commerce, 3*(8), 81-94.

Creswell, J. W. (2013). Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches. Sage Publications.

Crystal, D. (2003). English as a global language. Cambridge university press.

Field, J. (2008). *Listening in the Language Classroom*. Cambridge University Press.

Flowerdew, J., & Miller, L. (2005). *Second Language Listening: Theory and Practice.* Cambridge University Press.

Grabe, W., & Stoller, F. L. (2013). Teaching and Researching Reading. Routledge.

Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). English for specific purposes. Cambridge university press.

Hyland, K. (2003*). Second Language Writing*. Cambridge University Press.

Hyland, K. (2007). English for specific purposes: Some influences and impacts. International handbook of English language teaching, 391-402.

Khanmohammad, H., & Jahromi, M. K. (2014). The Necessity of Teaching ESP Course to the Iranian Seminary Students of Hawza Ilmiyya. *Journal of Studies in Learning and Teaching English 2* (5), 61-77

Nation, I. S. P., & Newton, J. (2009). *Teaching ESL/EFL Listening and Speaking*. Routledge.

Paltridge, B., &Starfield, S. (2013). *The Handbook of English for Specific Purposes*. Wiley-Blackwell.

Pierson, C., & Bankston, W. (2013). English for Bible and Theology: Understanding and Communicating Theology Across Cultural and Linguistic Barriers. *Teaching Theology & Religion, 16*(1), 33-49.

Thomas, G. (2011). A typology for the case study in social science following a review of definition, discourse, and structure. Qualitative inquiry, 17(6), 511-521.

TESTING THE USABILITY OF LEARNING MANAGEMENT SYSTEMS IN THE CONTEXT OF WELL-BEING FOR STUDENTS AND PROFESSORS

Elida HADRO[1]

Mentor HAMITI[2]

Başak ESER[3]

Abstract

Learning management systems (LMS) are information and communication technologies (ICT) that help improve the efficiency of learning activities and are necessary for the transformation of education from traditional teaching methods to digital format and virtual learning environments. The undeniable importance of LMS systems in education has led to a massive increase in the number of use of these systems that provide different types of learning management services. Therefore, the evaluation of learning management systems is vital to ensure effective use and positive impacts on learning, both for professors and students. Based on a literature review, this paper includes a comprehensive overview of the development of the usability testing process for learning management systems. As a case study for this paper, the "e-professor" platform used by the AAB College in Kosovo was treated, in order to research the real experiences of professors while using this platform. The research within this paper was carried out in the campus of the AAB College in Pristina and the professors of several different faculties and some heads of departments were included in the research. In this context, both the quantitative and the qualitative components of the research are simultaneously framed in the case study. The purpose is to ascertain the real state of use of this platform and through testing its usability, good practices are identified, as well as delays of the platform are initiated, in accordance with user requirements. If these advancements in the platform are realized according to the users' requirements, then the positive impact on raising the level of satisfaction and motivation to use the platform is inevitable. The results of this research can be put at the service of the staff who administer the platform, at the service of all professors and students who use this platform, as well as at the service of all those

[1] Elida Hadro, AAB College, Faculty of Computer Science, XK, elida.hadro@universitetiaab.com, Orcid: 0009-0004-7238-0855

[2] Mentor Hamiti, AAB College, Faculty of Computer Science, NMK, mentor.hamiti@universitetiaab.com, Orcid: 0000-0002-5622-1182

[3] Başak Eser, Cyprus International University, Faculty of Education, TRNC, beser@ciu.edu.tr, Orcid: 0000-0003-4418-6006

interested in continuing research in this field.

Keywords: *well-being*, *learning management systems*, *usability testing*, *e-professor*, *positive schools*

INTRODUCTION

Learning management systems (LMS) are created with the purpose of managing and organizing learning activities, giving users easy access, and producing reports for all users (Mabed & Koehler, 2012). There are a variety of individuals or stakeholders who are impacted by the LMS during any LMS implementation. These individuals or stakeholders play a variety of roles within the LMS and offer different perspectives on the usefulness of the LMS. To make an LMS usable, the perspectives of the stakeholders who use the LMS must be considered (Barreto, Rottmann, & Rabidoux, 2020).

Usability of a system is related to the two strongest predictors of technology use: perceived ease of use and perceived usefulness (Davids, Halperin, & Chikte, 2015). "Perceived ease of use" implies that the technology does not require much effort, while "perceived usefulness" implies how useful the technology is in supporting users in accomplishing their jobs (Davis, 1989). These two predictors can be defined through the design of the User Interface (UI) and User Experience (UX).

UI has the strongest impact on system effectiveness and efficiency, while UX impacts overall user satisfaction (Barreto, Rottmann, & Rabidoux, 2020). The user interface (UI) of a system includes the visual components that appear to the user and determines how the user interacts with the system (Hornbæk & Law , 2007). User experience (UX) focuses on a deep understanding of users, what they need, what they value, their capabilities as well as their limitations. User experience best practices promote improved quality of user interaction and product perceptions (Davis, 1989).

Usability testing is a popular User Experience (UX) research methodology. During usability testing, a user is asked to complete certain activities, typically utilizing one or more particular interfaces. While the user performs these tasks, the researcher observes the user's behavior and receives his feedback (Moran, 2019). The reason for usability testing varies depending on the study, however it typically serves the following purposes:

- Identifying problems in product or service design
- Discovering opportunities to improve
- Identifying the behaviors and preferences of target users.

There are various types of system usability testing, but the essential elements in most usability tests are the guide, the tasks, and the participant. The test instructor (guide)

leads the participant through the testing process, answering the participant's questions and asking follow-up questions. The tasks in a usability test are realistic activities that the participant must perform in real life. Depending on the study objectives and the style of usability testing, they might be either very detailed or quite open. The participant must represent a real user of the product or service to be studied. As they accomplish their tasks, the participants may be asked by the instructor to demonstrate their actions and thoughts (Moran, 2019).

Aim and Research Questions

It is crucial to consider that the use of Learning Management Systems (LMS) in higher education has become mainstream and it is important to examine the impact of these platforms on the well-being of professors and students. Initially, this research focuses on technical aspects, such as measuring the usability of these platforms. The "e-professor" portal of the AAB College has been defined as a case study, to investigate the real experiences of professors while using this platform. In this context, a contribution can be made to the identification of eventual deficiencies, as well as to the improvement of performances and the increase of the quality of the "e-professor" portal of the AAB College. By identifying potential deficiencies of the portal and highlighting areas for improvement, this study will also contribute to increasing the well-being of professors and students. Therefore, the purpose of this research is to promote a positive and healthy learning environment for all those involved in higher education.

The research questions posed for this paper are as follows:

- Can learning management be organized without LMS platforms?
- How does the "e-professor" portal contribute to the well-being of professors and students, considering its advantages and disadvantages?
- How does the use of the "e-professor" portal affect the well-being of professors and what strategies can be used to maximize its effectiveness and efficiency?
- What are the technical challenges in the implementation of the "e-professor" portal and how can these be addressed?

Importance of the Study

Considering the importance of using the "e-professor" portal, which has been developed to facilitate the teaching development processes of AAB College professors, this research elaborates on the advantages and challenges that professors encounter when using the platform. Also, the challenges faced by the development staff of this platform are elaborated. This research can be a very good guide for the platform administration staff, in addressing the needs and demands of the professors regarding the platform. Furthermore, this study can have a positive impact on the overall well-being of both professors and students, as the effectiveness of the platform can directly affect the quality

of education provided by AAB College.(Mabed & Koehler, 2012)

METHODS

Literature review

Teaching in the e-learning environment plays a significant role in enhancing both teaching and learning abilities, while also bridging the gap between teachers and students. The e-learning environment offers diverse platforms that enable students to access a wide range of interactive and dynamic information, fostering self-directed learning and online communication (Bradley, 2021).

There are two primary approaches to e-learning: synchronous and asynchronous. Synchronous e-learning relies on media such as video conferencing and chat, enabling direct communication between students and teachers (Alzahrani, 2019). Engaging in synchronous e-learning creates a more social experience for both students and teachers, making them feel like active participants rather than isolated individuals. It also allows for immediate question-and-answer interactions, minimizing the possibility of mistakes. On the other hand, asynchronous e-learning facilitates ongoing collaboration between students and teachers through various media channels, including email, discussion groups, newsletters, and more. This approach accommodates the flexibility needed in e-learning, as participants can engage in learning activities even when they are not online simultaneously. Consequently, asynchronous e-learning is favored by individuals who balance education with work, family, and other commitments (Hrastinski & Keller, 2007). Students can access the e-learning environment at any time, download documents, or send messages to teachers and peers. Both asynchronous and synchronous methods rely on Learning Management Systems (LMS) to enhance the learning experience for students (Alzahrani, 2019). These platforms provide a range of positive effects and facilitate the learning process effectively.

There are several types of LMS on the market that are used for learning and training purposes, therefore one of the most difficult choices for educational organizations and institutions is deciding which type of LMS to use (Pappas, 2020). Of course there are various factors, such as price, support and additional features should be considered and weighed in this decision. In general, there are two main types of LMS distribution, proprietary and open source. Within these types there are two other categories that should be considered: Software as a Service - SaaS or Cloud-based System as well as In-House LMS. To determine which type of LMS is beneficial for an organization or institution, an assessment of the advantages and disadvantages of LMS types must be made (Barreto, Rottmann, & Rabidoux, 2020).

Usability testing is a research activity where a product or service is used by specific users to perform specific tasks in a specific context of use. The main goal is to determine the parts of the product or service that work and those that do not, by evaluating the

effectiveness, efficiency and satisfaction of users, while they test the product or service (Hernandez, 2018). Getting the information needed to design a product or service starts with the right questions. Therefore the usability testing session is divided into three main phases of questioning: pre-testing, testing (tasks) and post-testing (Veal, 2022).

The purpose of Pre-Testing phase is to get to know the user performing the testing. In many cases, before the user starts testing the product, a short interview is conducted with him. In general, pre-test questions enable test takers to:

- To discover the demographics of users;
- To understand the existing approach to solving the problem;
- Explores the user's previous knowledge about the product (Hernandez, 2018).

The Testing phase aims to understand how the user interacts with the given product in order to perform a variety of tasks and what experience he gains while doing so. In this phase, the user performs any planned tasks using the product. Test questions should enable:

- Identification of why users engage or disengage with the product;
- Understanding how the use of the product can be facilitated;
- Exploring how to increase overall user satisfaction with the product (Veal, 2022).

The purpose of the Post Testing phase is to gather feedback on the overall user experience and accept comments on any additional elements not covered by the tasks. Post-test questions enable a comprehensive assessment of performance on each task (Phongphaew & Jiamsanguanwong, 2018).

It is crucial that case studies allow the blending of various data collection techniques, including existing materials in the field, questionnaires and interviews. Therefore, this study was conducted following a framework, which provides a guide for conducting the case study. This framework is divided into three distinct stages (Eisenhardt, 1989):

- The first stage begins with defining the purpose of the research and developing the research question.
- The second stage begins with the design of data collection procedures and the interview protocol. The data collection procedures in this research were mainly in-depth interviews and questionnaires.
- Finally, the third stage involves transcribing data from interviews and questionnaires,

followed by analyzing, interpreting and discussing these data to draw final conclusions and insights.

Case Study

The case study focused on promoting the well-being of professors and students at AAB College, with a specific focus on enhancing the usability of the "e-professor" portal. As a crucial learning platform within the institution, the objective of this study was to thoroughly investigate and evaluate the effectiveness of this platform. Recognizing the significance of a user-friendly interface, the primary aim is to enhance the usability of the "e-professor" portal. By conducting a comprehensive analysis, the study aim to identify potential areas for improvement, ensuring a seamless and efficient experience for all users involved. Through this case study, teachers at AAB College actively participated in assessing the platform's usability. Their valuable feedback and insights contributed to the refinement of the "e-professor" portal, aligning it more closely with the specific needs and preferences of the academic community. The findings from this study have the potential to positively impact the educational experience, fostering a supportive and engaging atmosphere for both professors and students at AAB College.

The usability testing of the "e-professor" portal within the context of this research was restricted to the implementation of questionnaires in six faculties of the AAB College, with ten professors per faculty, representing the majority of the staff in the respective faculties. This was due to the impossibility of including all faculties and all academic staff. In addition, interviews were conducted with the deans of these faculties, as well as with the head of the IT staff. In this context, both the quantitative and the qualitative components of the research are simultaneously framed in the case study.

The formulation of the research questions in this paper is based on the usability testing process, which includes three phases of testing: Pre-Testing Phase, Testing Phase and Post-Testing Phase. According to current usability testing methods, appropriate questions have been chosen for each of these phases.

RESULTS

As academic staff are the essential actors of learning management systems (LMS) and are responsible for providing students with study materials, advices, feedback and various learning activities. Therefore, evaluating the success and usability of these systems, based on the academic staff's perspective, provides a different view of the factors influencing this system.

Findings from Questionnaires

Due to limitations in incorporating all faculties into the research, a selection was made, and six faculties were included. To gather data, questionnaires were prepared and distributed to the dean's offices of these faculties. A total of sixty questionnaires were

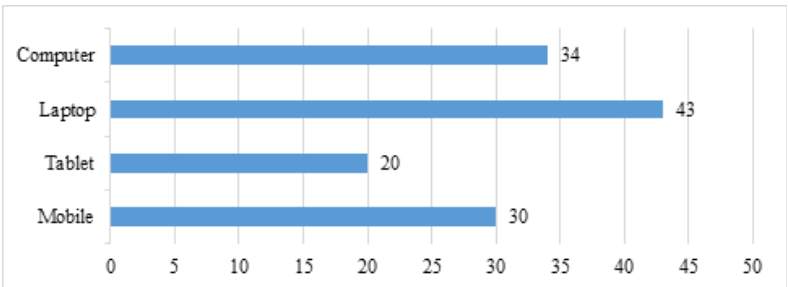
distributed, out of which fifty were completed by the professors.

In this research, an attempt was made to include both genders in proportion, and from the answers to the questionnaires, it appears that the participants were 36% female and 64% male, which indirectly corresponds to the real situation of the employees of both gender in AAB College.

The questionnaires were designed in three groups of questions, so the first group was pre-testing question group, the testing question group and the group of post-testing questions. The questions of the first group have been focused on the demographics of the professors as well as their prior knowledge about learning management systems, including the "e-professor" portal. From the results of these questions, it is worth mentioning that 14% of the employees were professors with over twenty years of experience and 34% with ten to twenty years of experience. They have experienced both the traditional teaching method and the "e-professor" portal, so they can make a fair assessment of the advantages that this platform provides.

The findings indicate that despite only 20% of the sample being comprised of Computer Science professors and the remaining participants representing other fields, there was a general proficiency in the utilization of information technology equipment among the professors. A visual representation of the results can be observed in the diagram provided below.

Figure 1. Technological devices usage



Despite the fact that approximately 78% of the participants, indicating a majority, state that they exclusively utilize the "e-professor" portal in their teaching, the outcomes also indicate that professors are confident in their above-average proficiency in accessing and employing this platform. Furthermore, the responses to the query regarding knowledge and skills for technological devices of the questionnaire respondents reveal that there is no answer that declares that there is no knowledge at all.

So, from the demographic aspect of the participants in the questionnaire, it can be concluded that the professors have all the pre-conditions and pre-knowledge for the optimal use of the "e-professor" portal.

The second group of questions consisted of testing questions designed to assess the

usability, performance, effectiveness, and efficiency of this portal, evaluated by the professors. Analyzing the results obtained from these questions, it is noteworthy that the majority of participants, approximately 44%, demonstrated an excellent level of proficiency, while around 36% indicated a very good level of competence in utilizing the portal. These findings indicate that the "e-professor" portal possesses a clearly defined and easily understandable structure, aligning with the options it provides.

Similarly, the responses regarding the speed of access to the platform provided nearly identical results. Approximately 46% of the participants rated the speed as excellent, 36% as very good, and 18% as good. Furthermore, the professors evaluated the navigation system offered by the "e-professor" portal to be satisfactory in its functionality and ease of use.

The visual presentation of a portal plays a crucial role in facilitating user experience, and it can be observed that the "e-professor" portal adopts a minimalist look and design. The subsequent questions revealed that users, on the whole, were satisfied with the portal's appearance, but there is room for improvement.

Within the portal, there are guides available to assist users in navigating the modules. The professors were asked to provide their opinion on these guides. Based on the results, it can be inferred that the professors express a moderate level of satisfaction with the guides. Consequently, it is recommended that these guides be updated or supplemented to offer the necessary assistance to professors encountering difficulties while working with the various modules.

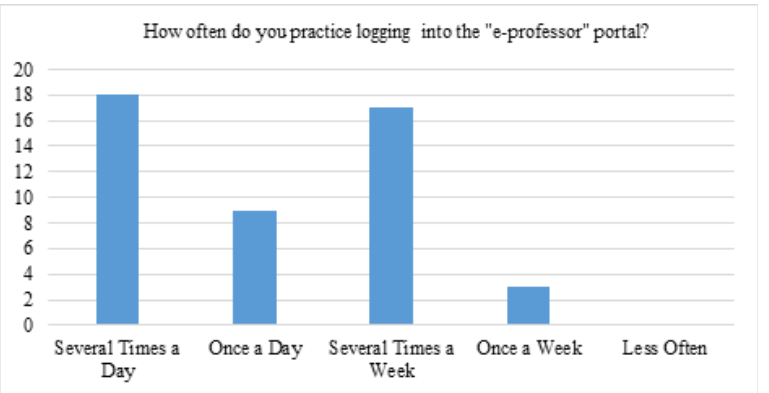
The development of the "e-professor" portal aimed to streamline the teaching process for professors and reduce the time required to distribute teaching materials, ensuring that all students can access them without any exceptions. During the research conducted, certain professors reported that they were able to publish materials with just one or two clicks, while others faced more challenges, requiring up to twenty clicks. Additionally, the time taken to grade written exams for an average group of 25 students varied significantly, with some professors completing the task in as little as a minute, while others took up to an hour. Upon analyzing these results, it becomes evident that the professors experiencing the worst cases predominantly belong to the Faculties of Social Sciences or Law, indicating a lower level of proficiency in information technology.

The attendance record of professors and students at AAB College is carried out electronically, through devices located in certain places of the facility as well as inside the classrooms. They have the opportunity to log in to the portal and verify, whether the hours kept have been recorded. Such an action for most of the participants in this research costs only one to five minutes, but there are those who stated that it costs them up to forty-five minutes.

Considering that the "e-professor" portal consolidates all teaching processes for pro-

fessors in one convenient location, it is essential to determine the amount of time dedicated to fulfilling these responsibilities. Based on the results obtained, it can be concluded that professors, on average, spend one to two working hours per week fulfilling obligations for a specific subject. Moreover, Figure 2 illustrates the findings regarding the frequency at which professors engage in logging into the "e-professor" portal.

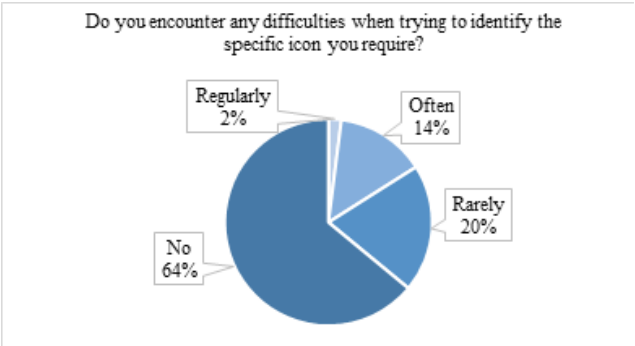
Figure 2. Login into the "e-professor" portal



The "e-professor" portal incorporates various grading components, including assignments, presentations, projects, and other essential elements specified in the course syllabus. It is important to note that professors may include additional components for grading purposes, but the portal currently lacks the functionality for professors to add these components themselves. Presently, the portal does not allow for grading based on individual components of the course; instead, it only calculates the total points earned. However, the system automatically generates attendance points for students through the evidence system.

The following question pertains to assessing the visual appearance of the components, specifically the icons associated with certain modules. Based on the responses gathered, it can be deduced that 64% of professors, which constitutes the majority, have no problem identifying the necessary icons within the portal. While a minority of professors did encounter difficulties, as indicated in Figure 3, it is important to note that this portal is used by all professors. Consequently, it should be designed to accommodate the needs of every user. Based on this observation, it can be concluded that enhancements can be made to the portal's structure and visual design.

Figure 3. Identification of appropriate icons by professors

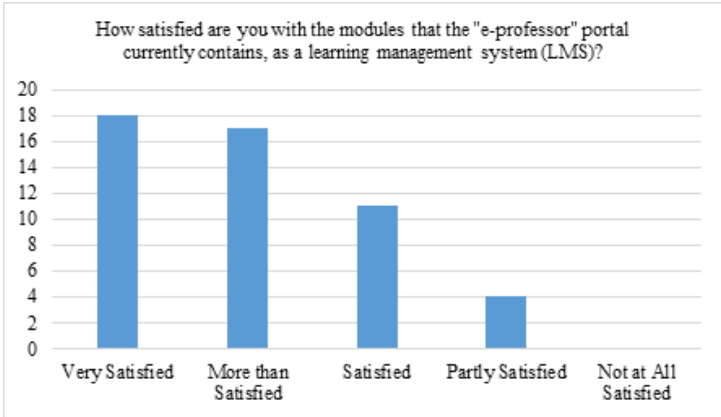


Within the "e-professor" portal, the published results are accessible to students on an individual basis, meaning they are unable to view the results of their group. When asked whether students should have online access to both their individual results and the results of their group for the sake of transparency, approximately 42% of professors responded with "No." Conversely, around 54% of professors believed that "Maybe" it would be more beneficial for students, while 4% answered with "Yes." This outcome suggests that a majority of the participating professors were of the opinion that granting students access to group results, would promote transparency among them and also serve as a motivator for achieving better grades, contributing to their overall well-being.

The third set of research inquiries pertains to the post-test phase and aims to gather participants' reactions and overall impressions of the modules within the "e-professor" portal. This phase specifically focuses on professors who possess access to the platform, and they have been requested to provide their opinions on the security and confidentiality of the "e-Grading" module. Based on the gathered responses, it can be concluded that a majority of professors, precisely 54% of them, perceive the module as entirely secure and confidential. However, the remaining professors harbor doubts or lack sufficient knowledge regarding the security and confidentiality aspects of this particular module. It should be noted that to access this module, professors need both a password and a confirmation message sent to their email address or personal phone number.

As depicted in Figure 4, the level of satisfaction among professors with regard to the modules available on the portal is notably high. This is indicative of the fact that all the modules are aptly designed and cater to the diverse teaching requirements of the professors at AAB College, thereby contributing positively to their overall well-being.

Figure 4. Professors satisfaction with the modules of the "e-professor" portal



Based on the feedback received from professors of different ages and experience levels, it can be inferred that the portal has established an irreplaceable presence, and there is no mention of a desire to revert to traditional scoring methods.

Following the completion of the post-testing phase, additional feedback regarding the "e-professor" portal was provided, predominantly consisting of commendations. Some noteworthy comments include:

The portal greatly enhances user accessibility, saving valuable time, and effectively systematizing the work of every professor. This advantage is also extended to students.

The 'e-professor' module sets a new standard for advanced platforms within AAB College and serves as an exemplary model for other educational institutions.

However, there were also remarks expressing specific requests, such as:

I believe there are certain modules within the 'e-professor' portal that some of us professors are unfamiliar with. Consequently, organizing targeted training sessions for these modules would not only be necessary but also essential.

Findings from Interviews

To ensure the confidentiality and anonymity of the interviews conducted during the research on the usability of the "e-professor" portal in the context of well-being for students and professors, the deans' names have been substituted with ordinal numbers. This approach aims to uphold the highest level of discretion, allowing the research results to reflect the authentic experiences and provide a valuable qualitative contribution.

During the interview with the First Dean, he discussed his role in overseeing a department consisting of 30 professors and approximately 2000 students. He mentioned that the utilization of the "e-professor" portal greatly simplifies his work. The Dean expressed

his contentment with the platform's modules, specifically highlighting the commendable quality and organization of the modules. He specifically mentioned the "Reports" module, which grants access to essential reports regarding classes, evidence, grading, and other services. This module proves invaluable for managing professors and students within the faculty due to its comprehensive range of features. The Dean stressed the convenience of having all the necessary services located in a well-structured and accessible platform. Additionally, the Dean brought up a modification request concerning the student grading module of the portal. He believed that the authorization for professors to reject a student's grade should be eliminated, as this right should solely belong to the student.

During the interview, the Second Dean expressed his utmost satisfaction with the services provided by the portal and stated that reverting to traditional methods of managing these processes would be impossible now. He emphasized how the module for placing learning materials has greatly facilitated the learning process, eliminating the need to forward materials to students via email. One of his suggestions for improving the portal, was to allow URL links to be placed simultaneously in the "Publications" module, rather than having to do so one by one. The Dean also mentioned that he is open to receiving complaints from professors in his faculty, but highlighted the prompt solutions that are provided by the IT staff of AAB College, who continuously work towards improving the quality of the portal.

The Third Dean has emphasized his extensive use of the portal since 2016 to facilitate the learning process, expressing utmost satisfaction with the portal's services, including the efficient identification of absences and the seamless placement of learning materials. The dean has expressed his satisfaction that through the "e-professor" portal, the entire process of the thesis can be done digitally, which is a great relief for the student. Within the "Master's Topics" module, the Dean offered a critique concerning the project proposal approval process. He finds it unnecessary that he must provide a mandatory justification or comment even when approving a student's project proposal. At AAB College, student and professor attendance records are electronically maintained through ID cards utilized on devices present in classrooms and cabinets. However, the Dean noted complaints from professors regarding occasional device malfunctions or failures to register ID cards, resulting in the portal incorrectly marking professors as absent from lectures. The Dean expressed the need for regular announcements regarding platform innovations and updates. Additionally, he emphasized the necessity for more comprehensive tutorials or guides to assist new staff members in navigating the "e-professor" portal, as they often encounter difficulties due to their unfamiliarity with its functionalities.

The Fourth Dean has conveyed his contentment with the utilization of the "e-professor" portal, stating that all its services have aided in enhancing the learning process. The dean believes that conducting semester examinations online would be significantly more effective, particularly considering the considerable number of students in the re-

levant faculty, and the time-consuming nature of grading written exams. Also, the dean mentioned a problem he had with the platform, regarding access to the portal during the weekend, it happened to be inaccessible.

According to the Fifth Dean, the "e-professor" portal meets his requirements and obligations as a faculty dean, particularly through the "Reports" module. This module provides access to attendance reports, virtual class progress, virtual tests, and the semester report. The dean acknowledges that there have been complaints about the electronic system incorrectly calculating student and professor attendance, resulting in absences on the platform. However, he assures that these issues are promptly addressed. The IT staff is readily available and consistently assists in identifying and resolving these errors.

During the interview with the head of IT services at AAB College, who plays a dual role as the developer and maintainer of the "e-professor" portal, while also being a teacher in this college, he expressed his overall satisfaction with the portal's services. As a developer, maintainer, and user, he found the platform to be fulfilling. The main reason for developing a proprietary platform instead of purchasing a pre-made one, according to him, was the high cost associated with ready-made solutions.

Another factor was the flexibility that a unique platform could offer, enabling easier modifications and maintenance. The software development department responsible for the creation of the portal has six to eight employees, including three senior developers, three junior developers, and two interns. The development was carried out using the C# programming language through the .NET framework, with Microsoft Visual Studio, Windows Server, and SQL Server used as the working environment. Platform data is stored on physical servers, with backups stored on separate servers to ensure continued work in the event of server failure. When asked about the challenges faced in maintaining the portal, he acknowledged that such difficulties were infrequent. However, he noted that licensing issues, server costs, and occasional personnel requirements for the software development department were worth mentioning. Despite this, he highlighted that professors' requests and complaints regarding the usability of the "e-professor" portal were easily addressable. The advantage of managing the platform in-house through AAB College's IT department was that their staff was readily available to resolve any issues, eliminating the need to rely on external support.

DISCUSSION and CONCLUSIONS

This study focused on investigating the impact of learning management systems (LMS) on the well-being of students and professors. The "e-professor" portal of AAB College served as a case study, and its usability was assessed through interviews with deans and the head of IT, as well as questionnaires completed by professors. The findings shed light on how the "e-professor" portal contributes to the well-being of professors and students, considering its advantages and disadvantages. The interviews with deans revealed several advantages of the portal:

- Digitizing the teaching management process through the "e-professor" portal has become indispensable, highlighting the importance of LMS platforms. This addresses the question of whether learning management can be effectively organized without such platforms.

- Professors expressed satisfaction with the quality and organization of the portal's modules, particularly the "Reports" module.

- The module for sharing learning materials simplifies the learning process by eliminating the need to send materials via email, while also providing a centralized archive for easy storage.

- The module for tracking absences in lessons was identified as a crucial feature provided by the portal.

- The "e-professor" portal streamlines the entire process of working on master thesis by enabling digital collaboration, offering significant relief for both students and teachers.

- Overall, the "e-professor" portal effectively fulfills the requirements of the educational program and the responsibilities of faculty deans, professors and students.

- In summary, this paper underscores the crucial role of the "e-professor" portal in promoting the well-being of both professors and students. The advantages highlighted by the study emphasize the significance of LMS platforms in facilitating effective teaching and learning practices.

Furthermore, apart from the positive aspects highlighted, there are certain areas that require improvement within the platform. Based on the insights gained from interviews with the deans, the following conclusions can be drawn to enhance the well-being of students and professors:

- In the grading process, it would be beneficial for professors not to have the authority to reject grades, as this prerogative should solely belong to the students.

- The "Publications" module of the portal should incorporate the capability to simultaneously include multiple URL links as teaching materials, instead of requiring them to be added individually.

- Within the "Master's Topics" module, when evaluating project proposals, the current options of approval, rejection, or revision necessitate a justification (commenting) field. However, in cases of project proposal approval, it would be more efficient to remove the requirement for a reasoning (comment) field, as the approval itself implies that the student has fulfilled the necessary requirements.

- It is imperative to address issues with the electronic attendance recording system, as there have been numerous complaints regarding malfunctions and inaccurate calculations of attendance in lessons.

- Up-to-date and comprehensive video tutorials and guides regarding the portal's usage should be provided, with additional guides created to assist new staff members who often encounter difficulties when navigating the platform.

- Implementing virtual semester tests, especially for courses with a large number of students, would offer convenience to professors, as traditional methods of grading these tests are time-consuming and demanding.

By addressing these areas for improvement, the well-being of both students and professors can be further enhanced. Removing certain unnecessary steps, improving functionality, and providing comprehensive support will contribute to a more efficient and user-friendly learning management system, ultimately benefiting the entire academic community.

From the interview with the head of IT services of AAB College, it is worth noting that the main idea for developing this own platform, instead of buying a ready-made platform, was the high cost of ready-made platforms, as well as the flexibility that a platform offers such, which can be modified and maintained much more easily. Referring to the research question: "What are the technical challenges of this platform?" some of these challenges faced by the developers of this portal are worth mentioning:

- Licensing of programs used in the development and maintenance of the portal.

- Cost of physical servers.

- Need for additional personnel in the software development department.

Questionnaires were utilized as another method to evaluate the usability of the "e-professor" portal. Several results were generated from the questions used to test the portal. The most notable results include:

- The portal interface's appearance and design received a moderately satisfactory result, indicating room for improvement in the design and appearance of the interface.

- Help and support information provided by the "e-professor" portal in addressing problems was rated moderately satisfactory, suggesting the need for updates or supplements to provide the necessary help to professors who encounter issues while working in various modules.

- The range of time spent and the number of clicks required for a professor to complete a certain process in the portal varied greatly from the best to the worst case, indicating the need for portal training.

- Incorporating additional official languages could benefit portal users, but accuracy and appropriateness of translations must be ensured.

- The notification list on a professor's homepage is too lengthy; a filtering or sorting

system should be implemented. Professors can choose to view notifications by type, date, or importance. Additionally, a notification center can be created where professors can access all notifications in one place.

- To improve user engagement and experience, the platform can offer customizable interface options, including themes, fonts, and colors.

- Due to licensing difficulties and high server costs, an option to switch to open source software may be considered. However, thorough research and testing should be conducted to ensure the reliability and security of open source software. Consultation with IT experts or open source communities may be beneficial.

Based on the findings of the research conducted for this paper, it is evident that conducting usability testing for the "e-professor" portal plays a crucial role in promoting the well-being of students and professors. This is because it offers a more accurate understanding of the current state of usage of the portal, highlighting areas that need improvement and initiating activities that can enhance the platform's functionality. By continuously aligning the platform with the evolving needs and requirements of its users, the institution can provide students and professors with a more seamless and user-friendly experience, ultimately contributing to their overall well-being.

REFERENCES

Alzahrani, A. A. (2019, May). The Effect of Distance Learning Delivery Methods on Student Performance and Perception. *International Journal for Research in Education, 43*(1). Retrieved from https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre/vol43/iss1/12

Barreto, D., Rottmann, A., & Rabidoux, S. (2020). *Learning Management Systems.* EdTech Books. Retrieved from https://edtechbooks.org/learning_management_systems

Bradley, V. M. (2021). Learning Management System (LMS) Use with Online Instruction. *International Journal of Technology in Education (IJTE), 4(1)*, 68-92. Retrieved from https://www.ijte.net/index.php/ijte/article/view/36

Davids, R., Halperin, M. L., & Chikte, U. M. (2015). Optimising cognitive load and usability to improve the impact of e-learning in medical education. *African Journal of Health Professions Education*, 147–152.

Davis, F. D. (1989, September). Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance of Information Technology. *MIS Quarterly, 13(3)*, 319-340. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/249008

Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *The Academy of Management Review*, 532-550.

Hernandez, H. (2018, March). *THE ART OF ASKING RESEARCH QUESTIONS IN USABILITY TESTING.* Retrieved January 2023, from Akendi: https://www.akendi.com/blog/the-art-of-asking-questions-in-usability-testing/

Hornbæk, K., & Law , E. L.-C. (2007). Meta-Analysis of Correlations Among Usability Measures. *SIGCHI conference on Human factors in computing systems* (pp. 617-626). ACM. Retrieved from http://www.kasperhornbaek.dk/papers/CHI2007_MetaAnalysis.pdf

Hrastinski, S., & Keller, C. (2007). Computer-mediated Communication in Education: A review of recent research. *Educational Media International*, 61-77. doi:10.1080/09523980600922746

Mabed, M., & Koehler, T. (2012). The Impact of Learning Management System Usage on Cognitive and Affective Performance. In *Communities in New Media: Virtual Enterprises, Research Communities & Social Media Networks* (pp. 273-284). TUD press.

Moran, K. (2019, December). *Usability Testing.* Retrieved January 2023, from Nielsen Norman Group: https://www.nngroup.com/articles/usability-testing-101/

Pappas, C. (2020, September). *The Best Learning Management Systems (2023 Update)*. Retrieved December 2022, from eLearning Industry: https://elearningindustry.com/the-best-learning-management-systems-top-list

Phongphaew, N., & Jiamsanguanwong, A. (2018). Usability Evaluation on LearningManagement System. In T. Ahram, *Advances in Intelligent Systems and Computing* (Vol. Volume 607, pp. 39–48). Springer.

Veal, R. (2022, December). How To Write Effective Usability Testing Questions: A Beginner's Guide. Retrieved January 2023, from Career Foundry: https://careerfoundry.com/en/blog/ux-design/how-to-write-usability-testing-questions/

KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ'NDEKİ GENÇLERİN RUH SAĞLIĞI OKURYAZARLIĞININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Zeynep TÜRKOĞLU MUTLU[1]

Özet

Ruh sağlığı okuryazarlığının; gençlerin, ruh sağlığını koruma ve geliştirmeye ilişkin farkındalığını artırmada önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bakış açısıyla bu araştırmada, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde ortaokul ve liselerde eğitimini sürdüren gençlerin ruh sağlığı okuryazarlığının çeşitli değişkenler (cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik düzey, ailede ruh sağlığı sorunu yaşayan bir bireyin varlığı) açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Tanımlayıcı türde gerçekleştirilen bu araştırmanın katılımcılarını 2021-2022 eğitim öğretim yılında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda okuyan ortaokul ve lise öğrencileri oluşturmuştur. Veriler, "Ergen Ruh Sağlığı Okuryazarlığı Ölçeği" ve "Kişisel Bilgiler Formu" kullanılarak toplanmıştır. 500 katılımcıya uygulanan formlardan 418'i analize dahil edilmiştir. Verilerin analizinde "Bağımsız Örneklem T-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi ve Gabriel Testi" kullanılmış olup analizler SPSS 26 paket programında yapılmıştır. Katılımcıların %59,6' sını (f= 249) kız öğrenciler; %40,4'ünü (f= 169) erkek öğrenciler oluşturmuştur. Analizler sonucunda katılımcıların ruh sağlığı okuryazarlığı puan ortalamalarının 68,72 olduğu görülmüştür. Gençlerin ruh sağlığı okuryazarlığı puanlarında cinsiyete göre anlamlı (p< ,01) bir farklılık tespit edilmiştir. Yaş değişkeni açısından da gençlerin ruh sağlığı okuryazarlıklarında anlamlı bir farklık (p< ,01) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu incelemek amacıyla, incelenen grupların sayısının birbirinden farklı olduğu durumlarda kullanılan test olan Gabriel Testi kullanılmıştır. Sosyo-ekonomik düzey ve ailede ruh sağlığı sorunu yaşayan bir bireyin varlığı bağlamında herhangi bir farklılığın olmadığı bulunmuştur. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda genç kızların genç erkeklere göre daha yüksek ruh sağlığı okuryazarlığına sahip olduğu ortaya koyulmuştur. Ayrıca, 16 ve 17 yaşındaki gençlerin 12 ve 13 yaşındakilere göre daha yüksek ruh sağlığı okuryazarlığı gösterdikleri görülmüştür. Bu sonuçlarla birlikte araştırmada ulaşılan diğer sonuçlar ilgili literatür temelinde tartışılmıştır. Gelecekte, gençlerin ruh sağlığı okuryazarlığı ile ilişkili olabilecek farklı değişkenler üzerinde araştırmaların yürütülmesi önerilebilir. Ayrıca, gençlerin ruh sağlığı okuryazarlığı ile ilgili becerilerini geliştirebilmeye dönük araştırmaların planlanması ve yürütülmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Ruh sağlığı okuryazarlığı, genç insanlar, ergenlik, ruh sağlığı*

[1] Uzman Psikolojik Danışman, Milli Eğitim Bakanlığı, Odunpazarı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Eskişehir/Türkiye, turkoglu.pdr@gmail.com, Orcid:0000-0001-8593-1012

Investigation of Mental Health Literacy of Young People in the Turkish Republic of Northern Cyprus in Terms of Various Variables

Abstract

Mental health literacy is thought to be important in increasing young people's awareness of protecting and improving their mental health. From this point of view, in this study, it was aimed to examine the mental health literacy of young people studying in secondary and high schools in the Turkish Republic of Northern Cyprus in terms of various variables (gender, age, socio-economic level, presence of a person with mental health problems in the family). The participants of this descriptive study consisted of secondary and high school students studying in schools affiliated to the Ministry of National Education of the Turkish Republic of Northern Cyprus in the 2021-2022 academic year. Data were collected using the "Adolescent Mental Health Literacy Scale" and "Personal Information Form". 418 of the forms applied to 500 participants were included in the analysis. "Independent Sample T-Test, One-Way Analysis of Variance and Gabriel Test" were used in the analysis of the data and the analyses were made in SPSS 26 package programme. 59,6% (f= 249) of the participants were female students and 40,4% (f= 169) were male students. As a result of the analyses, it was seen that the mean mental health literacy score of the participants was 68,72. A significant (p< ,01) difference was found in the mental health literacy scores of young people according to gender. It was also found that there was a significant difference (p< ,01) in the mental health literacy of young people in terms of age variable. In order to examine between which age groups this difference was between, the Gabriel Test, which is the test used when the number of the examined groups is different from each other, was used. It was found that there was no difference in terms of socio-economic level and the presence of a person with mental health problems in the family. In line with these findings, it was revealed that young girls have higher mental health literacy than young boys. In addition, it was observed that 16 and 17 year olds showed higher mental health literacy than 12 and 13 year olds. These results and other results obtained in the study were discussed on the basis of the relevant literature. In the future, it may be recommended to conduct research on different variables that may be related to young people's mental health literacy. In addition, it is thought that it is important to plan and conduct research to improve young people's skills related to mental health literacy.

Keywords: *Mental health literacy*, *young people*, *adolescence*, *mental health*

GİRİŞ

İnsan yaşamının her döneminde davranışlarla ilişkili olan ruh sağlığı (Taycan ve Coşkun, 2020) bir taraftan bireyin kendi iyilik hali ile doğrudan bağlantılıyken diğer taraftan toplumsal yansıması da olan bir durumdur (Taycan ve Coşkun, 2020; WHO, 2021). Bireysel ve toplumsal yansıması olan ruh sağlığına ilişkin son yıllarda ortaya koyulan ve-

riler dünya genelinde ruh sağlığı sorunlarının arttığını göstermektedir (Duffy vd., 2019, GBD 2019 Mental Disorders Collaborators, 2022). Sağlıklı bir bireysel kimlik ve sağlıklı bir toplum oluşturma açısından önemli bir dönem olarak değerlendirilebilecek ergenlik dönemi popülasyonu üzerinde gerçekleştirilen araştırmalarda da ruh sağlığı sorunlarının yoğunluğu göze çarpmaktadır (Beckman ve Hellström, 2021; CDC, 2020; Mohammadi vd., 2019; Nearchou vd., 2020; UNICEF, 2021).

Ruh sağlığı sorunlarına ilişkin göze çarpan bu yoğunluğa rağmen gençlerin ruh sağlığı bilgilerinin yetersiz olduğu, birçok gencin psikolojik yardım almaktan uzak olduğu ve ruhsal damgalama eğilimleri ile damgalanma korkularının yüksek olduğu da ortaya koyulan sonuçlardandır (Barrow ve Thomas, 2022; Choi, 2023; Gulliver vd., 2010; Kelly vd., 2007). Ayrıca, ruh sağlığı okuryazarlığı düşük olan gençlerde ruhsal sorunların daha ciddi boyutta yaşandığı araştırmacılar tarafından belirtilmektedir (Divin vd., 2018; Tully vd., 2019).

Yaşam yolculuğunda önemli bir dönemde bulunan gençlerin "ruhsal bozukluklar ve ruh sağlığı ile ilgili farkındalıklarını artırabilmek, ruh sağlığını korumak ve geliştirebilmek, olumsuz tutumları ortadan kaldırabilmek ve psikolojik yardım süreçlerini doğru yönetebilmelerini sağlayabilmek" onların ruh sağlığı okuryazarlıklarına odaklanabilmekle mümkündür (Ashok vd., 2021; Mansfield vd., 2020; Nobre vd., 2021; Shahraki-Mohammadi vd., 2021; Wei vd., 2015; Zare vd., 2021). Mastani-Jehroodi ve Taheri-Kharameh (2021) de ruhsal bozuklukların fark edilmesi, önlenmesi ve tedavisinde ruh sağlığı okuryazarlığının oldukça önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Ruh sağlığı okuryazarlığı Jorm vd. (1997) tarafından toplumda ruh sağlığına ilişkin farkındalığın yetersizliği, var olan ihtiyaç ve gelişen sağlık okuryazarlığı alanının bu alanı boş bırakması gibi sebepler düşünülerek oluşturulmuştur. "Ruhsal bozuklukların tanınmasına, yönetilmesine ve önlenmesine dönük bilgi ve tutumlar." (Jorm vd., 1997, s. 182) şeklinde yapılan tanımlama zaman içerisinde bilgi, tutum ve yardım arama bileşenlerini de içerecek şekilde genişlemiştir (Wei vd., 2016). Söz konusu bu bileşenler; "ruh sağlığının pozitif bağlama taşınması ve sürdürülmesi, ruhsal bozukluklar ve tedavileri ile ilgili bilgiler, ruhsal bozukluk durumuna ve ruhsal bozukluk geliştirenlere dönük damgalamanın azalması ve yardım aramaya ilişkin süreçleri etkili bir şekilde yönetebilmek" (Kutcher vd., 2013) ile ilgili becerileri kapsar duruma gelmiştir.

Birçok bilgi ve beceriyi kapsayan ruh sağlığı okuryazarlığı birçok araştırmacı tarafından odaklanılan ve farklı popülasyonlarla çalışmaların yürütüldüğü bir kavram olmuştur (Bjørnsen vd., 2017; Chao vd., 2020; Jorm, 2000; Kusan, 2013; Kutcher vd., 2016). Bu kapsamda özellikle gençlerin ruh sağlığı okuryazarlığını artırmanın önemli olduğu vurgulanarak (Campos vd., 2018; Kutcher vd., 2016a; Wei vd., 2013) gençlerin ruh sağlığı okuryazarlıkları ile ilgili bazı araştırmalarda ruh sağlığı okuryazarlığı ile bağlantılı olabileceği düşünülen değişkenler de ele alınmıştır (Attygalle vd., 2017; Lam, 2014; Leighton, 2010; Ratnayake ve Hyde, 2019; Tissera ve Tairi, 2020). Sözü edilen bu değişkenlerden en çok odaklanılanlar cinsiyet ve yaş olmuştur. Kızların erkeklere göre ve daha büyük yaşta

olan gençlerin küçük olanlara göre daha yüksek ruh sağlığı okuryazarlığı gösterdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır (Goodfellow vd., 2021; Ratnayake ve Hyde, 2019; Singh vd., 2022; Tissera ve Tairi, 2020).

Singh vd. (2022), ruh sağlığı okuryazarlığının oldukça kapsamlı bir yapı olması sebebiyle kavrama ilişkin dünya genelinde çok çeşitli incelemelerin gerçekleştirildiğini belirterek, ruh sağlığı okuryazarlığının farklı kültürlerde ve farklı yaş gruplarında değişiklik gösterebileceğini açıklamıştır. Bu da kavramın ve kavrama ilişkin çeşitli değişkenlerin farklı popülasyonlarda da incelenmesinin önemli olduğunu düşündürmektedir. Ancak, Türk kültüründeki gençlerin ruh sağlığı okuryazarlığına ilişkin araştırmaların yetersizliği dikkat çekmiştir. Ayrıca, yapılan literatür incelemelerinde Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki (KKTC) gençlerin ruh sağlığı okuryazarlığının çeşitli değişkenler açısından incelenmesine dair herhangi bir araştırmaya ulaşılamadığından bu konunun ele alınmasının gençlerin ruh sağlığı farkındalıkları ve ruh sağlığı gelişimleri açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu durumun aynı zamanda, ruhsal açıdan daha sağlıklı bir toplum oluşturabilmeye de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu kapsamda bu araştırmanın amacı KKTC'de ortaokul ve liselerde eğitimini sürdüren 12-17 yaş arasındaki gençlerin ruh sağlığı okuryazarlığının çeşitli değişkenler (cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik düzey, ailede ruh sağlığı sorunu yaşayan bir bireyin varlığı) açısından incelenmesidir. Bu amaç temelinde şu sorulara cevap aranmıştır:

- Gençlerin ruh sağlığı okuryazarlıkları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Gençlerin ruh sağlığı okuryazarlıkları yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Gençlerin ruh sağlığı okuryazarlıkları sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Gençlerin ruh sağlığı okuryazarlıkları ailede ruh sağlığı sorunu yaşayan bir bireyin varlığına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada gençlerin ruh sağlığı okuryazarlıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini KKTC Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda okuyan ortaokul ve lise öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemi ise 2021-2022 eğitim öğretim yılında Gazimağusa ilçesinde eğitimini sürdüren ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 12-17 yaş arasında 249'u kız, 169'u erkek toplam 418 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcılara ilişkin demografik özellikler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Özellikler

Demografik özellikler		**n**	**%**
Cinsiyet	Kız	249	59,6
	Erkek	169	40,4
	Toplam	418	100
Yaş	12	68	16,3
	13	81	19,4
	14	54	12,9
	15	46	11,0
	16	98	23,4
	17	71	17,0
	Toplam	418	100
Sosyo-Ekonomik Düzey	Alt	16	3,8
	Orta	366	87,6
	Yüksek	35	8,4
Ailede ruh sağlığı sorunu yaşayan bir bireyin varlığı	Var	50	12
	Yok	367	87,8

Veri Toplama Araçları

Araştırmada gençlerin ruh sağlığı okuryazarlıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Kişisel Bilgiler Formu

Araştırmacının oluşturduğu Kişisel Bilgiler Formunda katılımcılara ilişkin demografik özellikleri içeren çeşitli sorular yer almaktadır.

Ergen Ruh Sağlığı Okuryazarlığı Ölçeği (ERSOÖ)

Türkoğlu Mutlu ve Yüksel (basım aşamasında) tarafından ergen ruh sağlığı okuryazarlığını belirlemek amacıyla geliştirilen "Ergen Ruh Sağlığı Okuryazarlığı Ölçeği (ERSOÖ)" kullanılmıştır. 5'li likert türünde olan ölçek 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliliği açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile sağlanmıştır. AFA sonucunda ölçeğin 4 alt boyuttan oluştuğu görülmüştür. DFA da AFA sonucunda ortaya çıkan modelin iyi uyum değerleri ile doğrulandığını göstermiştir. Ölçek hem KKTC hem de Türkiye'de doğrulanmıştır. Ölçeğe ilişkin güvenirlik katsayısı KKTC için α= ,80 bulunmuştur. Test tekrar test güvenirliği ise ,78'dir. Ölçekten elde edilebilecek maksimum puan 90'dır.

Verilerin Analizi

Veriler, SPSS 26 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Katılımcılara ilişkin demografik özelliklerde frekans ve yüzde hesaplamaları kullanılmıştır. Cinsiyete ve ailede ruh sağlığı sorunu yaşayan bir bireyin varlığına göre ruh sağlığı okuryazarlığı ölçüm ortalamaları arasında fark olup olmadığını inceleyebilmek amacıyla bağımsız örneklemler için t-testinden yararlanılmıştır. Yaş ve sosyo-ekonomik düzeye göre ruh sağlığı okuryazarlığı öl-

çüm ortalamaları arasında fark olup olmadığı ise tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı farkın olduğu durumlarda bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak için incelenen grupların sayısının birbirinden farklı olduğu durumlarda kullanılan test olan Gabriel Testi kullanılmıştır (Field, 2009).

BULGULAR

Cinsiyete Göre Gençlerin Ruh Sağlığı Okuryazarlıkları

Gençlerin cinsiyetine göre ruh sağlığı okuryazarlıklarının incelenebilmesi amacıyla cinsiyete göre ERSOÖ'den alınan puan ortalamalarına bağımsız örneklemler için t-testi yapılmıştır. Bulgular Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2. Cinsiyete Göre ERSOÖ Puanlarına İlişkin t testi Sonuçları

Değişken		N	$\overline{X}$	S	SD	t	p
Cinsiyet	Kız	249	69,55	7,48	416	,006	p< ,01
	Erkek	169	67,52	7,02			

Tablo 2'de görüldüğü gibi genç kızların ruh sağlığı okuryazarlığı puan ortalamaları ile ($\bar{X}$ = 69,55) genç erkeklerin puan ortalamaları ($\bar{X}$ = 67,52) arasında kızlar lehine anlamlı bir farklılık vardır (p< ,01). Elde edilen bu bulguya göre genç kızların genç erkeklere göre daha yüksek ruh sağlığı okuryazarlıklarının olduğu söylenebilir.

Yaşa Göre Gençlerin Ruh Sağlığı Okuryazarlıkları

Gençlerin yaşlarına göre ruh sağlığı okuryazarlıklarının incelenebilmesi amacıyla yaşlarına göre ERSOÖ'den aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3. Yaşa Göre ERSOÖ'den Alınan Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Demografik Özellikler		N	$\overline{X}$	S
Yaş	12	68	65,74	6,61
	13	81	67,41	6,46
	14	54	67,80	7,61
	15	46	68,80	7,35
	16	98	71,14	7,51
	17	71	70,40	7,31
	Toplam	418	68,73	7,35

Yaşa göre ruh sağlığı okuryazarlığının karşılaştırılabilmesi/incelenebilmesi amacıyla ERSOÖ puan ortalamaları arasındaki farka bağımsız örneklem tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4. Yaşa Göre ERSOÖ Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Sonuç
Yaş		Gruplar Arası	1566,792	5	313,358	6,152	,000	p< ,01
		Grup İçi	20986,117	412	50,937			
		Toplam	22552,909	417				

Tablo 4 incelendiğinde yaşa göre gençlerin ruh sağlığı okuryazarlığı puanlarında p<0.01 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Farklılığın kaynaklandığı yaş gruplarını anlayabilmek amacıyla her yaş grubundaki gençlerin ruh sağlığı okuryazarlığı puanları üzerinde Gabriel Testi uygulanmıştır. Gabriel Testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5. Yaşa Göre ERSOÖ Puanlarına İlişkin Gabriel Testi Sonuçları

Değişken		Karşılaştırılan Yaşlar	p	Sonuç
Yaş	12	13	,913	p>,05
		14	,832	p> ,05
		15	,305	p> ,05
		16	,000	p< ,01
		17	,002	p< ,01
	13	12	,913	p>,05
		14	1,00	p>,05
		15	,994	p>,05
		16	,008	p< ,01
		17	,143	p>,05
	14	12	,832	p>,05
		13	1,00	p>,05
		15	1,00	p>,05
		16	,078	p>,05
		17	,980	p>,05
	15	12	,305	p>,05
		13	,994	p>,05
		14	1,00	p>,05
		16	,619	p>,05
		17	,980	p>,05
	16	12	,000	p< ,01
		13	,008	p< ,01
		14	,078	p> ,05
		15	,619	p> ,05
		17	1,00	p> ,05

	17	12	,002	p< ,01
		13	,143	p> ,05
		14	,478	p> ,05
		15	,980	p> ,05
		16	1.00	p> ,05

Tablo 5'te yer alan bulgular incelendiğinde; 12 yaşındaki gençler ile 13,14 ve 15 yaşlarındaki gençlerin ruh sağlığı okuryazarlıklarında anlamlı bir farklılık saptanmazken; 16 ve 17 yaşındaki gençlerin ruh sağlığı okuryazarlıkları ile anlamlı bir farklılık saptanmıştır. 13 yaşındaki gençler ile 12,14,15 ve 17 yaşındaki gençlerin ruh sağlığı okuryazarlıklarında anlamlı bir farklılık saptanmazken; 16 yaşındaki gençlerin ruh sağlığı okuryazarlıkları ile anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. 14 ve 15 yaşındaki gençlerin ruh sağlığı okuryazarlıkları ile diğer hiçbir yaş grubundaki gençlerin ruh sağlığı okuryazarlıkları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Gençlerin Ruh Sağlığı Okuryazarlıkları

Gençlerin algıladıkları sosyo-ekonomik düzeye göre ruh sağlığı okuryazarlıklarının incelenebilmesi amacıyla sosyo-ekonomik düzeye göre ERSOÖ'den aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6. Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre ERSOÖ'den Alınan Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Demografik Özellikler		**N**	$\overline{X}$	**S**
Sosyo-Ekonomik Düzey	Alt	16	66,06	8,66
	Orta	366	68,72	7,27
	Üst	35	70,05	7,49
	Toplam	418	68,72	7,35

Sosyo-ekonomik düzeye göre ruh sağlığı okuryazarlığının karşılaştırılabilmesi/incelenebilmesi amacıyla ERSOÖ puan ortalamaları arasındaki farka bağımsız örneklem tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 7'de gösterilmektedir.

Tablo 7. Sosyo-Ekonomik Düzeye **Göre ERSOÖ Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Sosyo-Ekonomik Düzey		**Varyansın Kaynağı**	**Kareler Toplamı**	**Sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	**Sonuç**
Yaş		Gruplar Arası	189,408	3	63,136	1,169	,321	p> ,05
		Grup İçi	22363,501	414	54,018			
		Toplam	22552,909	417				

Tablo 7 incelendiğinde sosyo-ekonomik düzeye göre gençlerin ruh sağlığı okuryazarlığı puanlarında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (p> ,05).

Ailede Ruh Sağlığı Sorunu Yaşayan Bir Bireyin Varlığına Göre Gençlerin Ruh Sağlığı Okuryazarlıkları

Gençlerin ailelerinde ruh sağlığı sorunu yaşayan bir bireyin olup olmadığına göre ruh sağlığı okuryazarlıklarının incelenebilmesi amacıyla ruh sağlığı sorunu yaşayan bireyin var olma veya olmaması durumuna göre ERSOÖ'den alınan puan ortalamalarına bağımsız örneklemler için t-testi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 8'de gösterilmektedir.

Tablo 8. Ailede Ruh Sağlığı Sorunu Yaşayan Bir Bireyin Varlığına Göre ERSOÖ Puanına İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişken		**N**	$\overline{X}$	**S**	**SD**	**t**	**p**
Ailede Ruh Sağlığı Sorunu Yaşayan Bir Bireyin Varlığı	Var	50	69,90	7,65	415	,241	p> ,05
	Yok	367	68,60	7,28			

Tablo 8 incelendiğinde ailelerinde ruh sağlığı sorunu yaşayan bir bireyin olduğunu belirten gençler ile ailelerinde ruh sağlığı sorunu yaşayan bir bireyin olmadığını belirten gençlerin ruh sağlığı okuryazarlıklarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (p>,05).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde ortaokul ve liselerde öğrenim gören 12-17 yaş arasındaki gençlerin ruh sağlığı okuryazarlığının çeşitli değişkenler (cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik düzey, ailede ruh sağlığı sorunu yaşayan bir bireyin varlığı) açısından incelendiği bu araştırmada bazı değişkenlerin gençlerin ruh sağlığı okuryazarlıklarını etkilediği görülmüştür.

Bu değişkenlerden birisi olan cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında genç kızların ruh sağlığı okuryazarlıklarının genç erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda ilgili literatür incelendiğinde ulaşılan bu sonucu destekleyen araştırmaların olduğu görülmektedir (Goodfellow vd., 2021; Gorczynski ve Sims-Schouten, 2022; Singh vd., 2022; Skre vd., 2013; Tissera ve Tairi, 2020). Ortaya çıkan bu sonuçta, kızların duygusal süreçlere ilişkin içgörülerinin daha gelişmiş olması (Burns ve Rapee, 2006), ruh sağlığı sorunlarına ilişkin erkeklere göre daha düşük damgalama sergilemeleri (Skre vd., 2013) ve psikolojik yardım sürecine daha ılımlı yaklaşmaları (Singh vd., 2022) gibi faktörlerin etkisinin olduğu düşünülebilir.

Araştırma kapsamında ele alınan değişenlerden bir diğeri olan yaş değişkeninin de gençlerin ruh sağlığı okuryazarlıklarında anlamlı bir farklılığa yol açtığı görülmüştür. Ortaya çıkan bu farklılığın tüm yaş grupları arasında olmadığı görülmüştür. Bu bağlamda gençlerin ruh sağlığı okuryazarlıklarında anlamlı farklılığın saptandığı grupların; 12 yaşındaki gençler ile 16 ve 17 yaşındaki gençler; 13 yaşındaki gençlerle 16 yaşındaki gençler olduğu saptanmıştır. Skre vd. (2013)'nin 13-15 yaş arasındaki ortaokula giden gençlerle yürüttükleri deneysel araştırmada daha üst sınıflarda okuyan ve yaş ortalamaları 15 olan gençlerin daha alt sınıflarda okuyan ve ortalama yaşları 13 olan gençlerden özellikle

ruh sağlığı okuryazarlığının bilgi ve tutum bileşenleri bakımından daha yüksek bir ruh sağlığı okuryazarlığı gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, Singh vd. (2022) de daha büyük ergenlerin daha gelişmiş bir ruh sağlığı okuryazarlığına sahip olduğunu ve yaşın ruh sağlığı okuryazarlığı üzerinde belirleyici bir öneme sahip olduğunu ortaya koymuştur. Goodfellow vd. (2021) tarafından İskoçyalı gençler (12-17 yaş) üzerinde gerçekleştirilen araştırmada da yaşı daha büyük olan gençlerin daha yüksek ruh sağlığı okuryazarlığı gösterdiği görülmüştür. Bu araştırmada ve yukarıda belirtilen bazı araştırmalarda da ortaya çıkan sonuç, Farrer vd. (2008) tarafından ruh sağlığı okuryazarlığında yaşa göre ortaya çıkan farklılıkları incelediği çalışma paralelinde değerlendirilebilir. Sözü edilen bu çalışma, yetişkin örnekleminde gerçekleştirilmiş olsa da ruh sağlığı okuryazarlığı ile ilgili farkındalığın konuya ilişkin daha fazla bilgi edinme ve bazen de maruz kalma yoluyla artırılabileceğini ortaya koymaktadır. Bunun da ruh sağlığı okuryazarlığı ile ilgili programlar yoluyla sağlanabileceği yansıtılmaktadır. Bu kapsamda, özellikle daha genç olan bireylerde gelişimlerine uygun programlarla daha yüksek ruh sağlığı okuryazarlıklarına ulaşılabilmenin mümkün olabileceği göz önünde bulundurulabilir.

Yaş ve cinsiyet değişkeni dışında araştırmada incelenen bir diğer değişken olan sosyo-ekonomik düzey açısından gençlerin ruh sağlığı okuryazarlıklarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Leighton (2010), gençlerde düşük sosyo-ekonomik düzeyin ruh sağlığı okuryazarlığının düşük olmasıyla ilişkili olmadığını ortaya koymuştur. Singh vd. (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada genç ergenlerde, ebeveyn gelirinin ruh sağlığı okuryazarlığının belirleyicileri arasında yer almadığı görülmektedir. Bu sonuçlar da kısmen araştırmada ulaşılan sonuçla paralel bir sonuç olarak yorumlanabilir. Ancak, Attygalle vd. (2017) tarafından Sri Lanka'daki gençler üzerinde yürütülen araştırmada daha yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki gençlerin ruh sağlığı okuryazarlıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Ailede ruh sağlığı sorunu yaşayan bir bireyin varlığına göre gençlerin ruh sağlığı okuryazarlıklarının farklılaşmadığı da ulaşılan bir başka sonuçtur. Bu kapsamda literatürde doğrudan bu değişkene ilişkin gerçekleştirilen bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Ele alınan bu değişkenin özellikle ebeveynlerinden en az birisinin ruh sağlığı sorunu yaşadığı bir aile ortamındaki gençlerin ruh sağlığı okuryazarlıklarının artırılması ile ilgili çalışmalar açısından anlaşılmasının önemli olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, ailede ruh sağlığı sorunu yaşayan bir bireyin varlığı ile genç ruh sağlığı okuryazarlığı arasındaki ilişki daha ayrıntılı araştırmalar yoluyla incelenebilir.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde ortaokul ve liselerde öğrenim gören 12-17 yaş arasındaki gençlerin ruh sağlığı okuryazarlığının çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu araştırmanın farklı okullarda eğitim gören gençlere ulaşılması ve katılımcı sayısı bakımından güçlü yönlere sahip olduğu düşünülmektedir. Ancak, bu araştırmada eğitim yaşantısına devam eden gençlere ulaşılmış olup eğitimini yarıda bırakan gençlerin araştırmanın dışında kalması bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, araştırmada ele alınan ailede ruh sağlığı sorunu yaşayan bir bireyin varlığına ilişkin değişkende herhangi bir sınırlandırmanın yapılmamış olmasının da ortaya çıkan sonucu etkileme ihtimali olabilir. Bu

kapsamda ruh sağlığı sorununun varlığı ile işaret edilen sorunlar gruplandırılarak ya da özelleştirilmiş olarak sunulduğunda ortaya çıkan sonucun daha kolay yorumlanmasının sağlanabileceği düşünülmekte ve bunun da araştırma bakımından bir sınırlılık olduğu görülmektedir.

Araştırmada var olan bu sınırlılıklarla birlikte KKTC'deki gençlerin ruh sağlığı okuryazarlığı ile ilgili gelecekte yapılacak daha kapsamlı araştırmalar için faydalı olabileceği düşünülen sonuçlar ortaya konmuştur. Bu kapsamda, gelecekte, gençlerin ruh sağlığı okuryazarlığı ile ilişkili olabilecek farklı değişkenler üzerinde araştırmaların yürütülmesi önerilebilir. Bununla birlikte araştırmalar, cinsiyete ilişkin ortaya çıkan farklılaşmayı da göz önünde bulundurarak özellikle genç erkekler başta olmak üzere tüm gençlerin ruh sağlığı okuryazarlıklarını artırma odaklı çalışmalara odaklanabilir. Ayrıca, ruh sağlığı okuryazarlığının her yaş grubu arasında farklılık göstermediği sonucu göz önünde bulundurularak, farklılaşmanın görüldüğü yaş grupları üzerinde daha ayrıntılı çalışmalar planlanabilir.

KAYNAKÇA

Ashok, L., Rao, C., Kamath, V., Kamath, A., & Soman, B. (2021). A Scopus based bibliometric analysis on Mental Health Literacy research among the youth-A global perspective. *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health-ISSN 0973-1342*, *17*(2), 162-177.

Attygalle, U. R., Perera, H., & Jayamanne, B. D. W. (2017). Mental health literacy in adolescents: ability to recognise problems, helpful interventions and outcomes. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, *11*(1), 1-8.

Barrow, E., & Thomas, G. (2022). Exploring perceived barriers and facilitators to mental health help-seeking in adolescents: a systematic literature review. *Educational Psychology in Practice*, *38*(2), 173-193. https://doi.org/10.1080/02667363.2022.2051441

Beckman, L., & Hellström, L. (2021). Views on Adolescents' Mental Health in Sweden—A Qualitative Study among Different Professionals Working with Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(20), 10694. https://doi.org/10.3390/ijerph182010694

Bjørnsen, H. N., Eilertsen, M., Bradley, E., Ringdal, R., Espnes, G. A., & Moksnes, U. K. (2017). Positive mental health literacy: development and validation of a measure among Norwegian adolescents. *BMC Public Health*, *17*(1), 1-10. https://doi.org/10.1177/1059840517732125

Burns, J. R., & Rapee, R. M. (2006). Adolescent mental health literacy: young people's knowledge of depression and help seeking. *Journal of adolescence*, *29*(2), 225-239.

Campos, L., Dias, P., Duarte, A., Veiga, E., Dias, C. C., & Palha, F. (2018). Is it possible to "find space for mental health" in young people? Effectiveness of a school-based mental health literacy promotion program. *International journal of environmental research and public health*, *15*(7), 1426.

Chao, H. J., Lien, Y. J., Kao, Y. C., Tasi, I. C., Lin, H. S., & Lien, Y. Y. (2020). Mental health literacy in healthcare students: An expansion of the Mental Health Literacy Scale. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(3), 948. https://doi.org/10.3390/ijerph17030948

Choi, J. (2023). Promoting Mental Health Literacy at Schools in South Korea. *Journal of the Korean Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *34*(1), 15.

Divin N, Harper P, Curran E, Corry D, Leavey G. (2018). Help-seeking measures and their use in adolescents: a systematic review help-seeking measures and their use in adolescents: a systematic review. *Adolesc Res Rev*., 3(1):113–122. doi:10.1007/s40894-017-0078-8

Duffy, M. E., Twenge, J. M., & Joiner, T. E. (2019). Trends in mood and anxiety symptoms and suicide-related outcomes among US undergraduates, 2007–2018: Evidence from two national surveys. *Journal of Adolescent Health, 65*, 590–598. https:// doi. org/ 10. 1016/j. jadoh ealth. 2019. 04. 033

Farrer, L., Leach, L., Griffiths, K. M., Christensen, H., & Jorm, A. F. (2008). Age differences in mental health literacy. *BMC Public Health*, *8*, 1-8.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. (3. baskı.). London: Sage.

GBD 2019 Mental Disorders Collaborators. (2022). Global, regional, and national burden of 12 mental disorders in 204 countries and territories, 1990–2019: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2019. *The Lancet Psychiatry*, *9*(2), 137-150.

Goodfellow, C., Sosu, E., Macintyre, A., & Knifton, L. (2021). Mental health literacy and adolescent help-seeking: The mediating and moderating effects of personal and perceived stigmas. *University of Strathclyde, Glasgow*. https://doi.org/10.36399/gla.pubs.232693

Gorczynski, P., & Sims-Schouten, W. (2022). Evaluating mental health literacy amongst US college students: a cross sectional study. *Journal of American college health*, 1-4. https://doi.org/10.1080/07448481.2022.2063690

Gulliver, A., Griffiths, K. M., & Christensen, H. (2010). Perceived barriers and facilitators to mental health help-seeking in young people: a systematic review. *BMC Psychiatry*, *10*(1), 113, 1-10. https://doi.org/10.1186/1471-244X-10-113

Jorm, A. F. (2000). Mental health literacy: Public knowledge and beliefs about mental disorders. *The British Journal of Psychiatry*, *177*(5), 396-401. DOI: https://doi.org/10.1192/bjp.177.5.396

Jorm, A. F., Korten, A. E., Jacomb, P. A., Christensen, H., Rodgers, B., & Pollitt, P. (1997). "Mental health literacy": A survey of the public's ability to recognize mental disorders and their beliefs about the effectiveness of treatment. *Medical Journal of Australia*, *166*(4), 182–186. https://doi.org/10.5694/j.1326-5377.1997.tb140071.x

Kelly, C. M., Jorm, A. F., & Wright, A. (2007). Improving mental health literacy as a strategy to facilitate early intervention for mental disorders. *Medical Journal of Australia*, *187*(7), 26-30.

Kusan, S. (2013). Dialectics of mind, body, and place: groundwork for a theory of mental health literacy. *Sage Open*, *3*(4), 2158244013512131. DOI: 10.1177/2158244013512131

Kutcher, S.,Wei, Y., & Coniglio, C. (2016). Mental health literacy: Past, present, and future. *Canadian Journal of Psychiatry. Revue Canadienne de Psychiatrie*, *61*(3), 154–158. https://doi.org/10.1177/0706743715616609

Kutcher, S., Wei, Y., Costa, S., Gusmão, R., Skokauskas, N., & Sourander, A. (2016a). Enhancing mental health literacy in young people. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 25, 567–569.

Kutcher, S., Wei, Y., McLuckie, A., & Bullock, L. (2013). Educator mental health literacy: a programme evaluation of the teacher training education on the mental health & high school curriculum guide. *Advances in School Mental Health Promotion*, *6*(2), 83-93. https://doi.org/10.1080/1754730x.2013.784615

Lam, L. T. (2014). Mental health literacy and mental health status in adolescents: a population-based survey. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, *8*, 1-8. doi:10.1186/1753-2000-8-26

Leighton, S. (2010). Using a vignette-based questionnaire to explore adolescents' understan-

ding of mental health issues. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, *15*(2), 231-250.

Mansfield, R., Patalay, P., & Humphrey, N. (2020). A systematic literature review of existing conceptualisation and measurement of mental health literacy in adolescent research: current challenges and inconsistencies. *BMC public health*, *20*, 1-14.

Mastani-Jehroodi, A., & Taheri-Kharameh, Z. (2021). Psychological challenges amid the global pandemic: the key role of mental health literacy. *Journal of Education and Community Health*, *8*(1), 1-2. DOI: 10.29252/jech.8.1.1

Mohammadi, M. R., Ahmadi, N., Khaleghi, A., Mostafavi, S. A., Kamali, K., Rahgozar, M., ... & Fombonne, E. (2019). Prevalence and correlates of psychiatric disorders in a national survey of Iranian children and adolescents. *Iranian journal of psychiatry*, *14*(1), 1.

Nearchou, F., Flinn, C., Niland, R., Subramaniam, S. S., and Hennessy, E. (2020). Exploring the impact of COVID-19 on mental health outcomes in children and adolescents: a systematic review. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 17:8479. doi: 10.3390/ijerph17228479

Nobre, J., Oliveira, A. P., Monteiro, F., Sequeira, C., & Ferré-Grau, C. (2021). Promotion of mental health literacy in adolescents: a scoping review. *International journal of environmental research and public health*, *18*(18), 9500. https:// doi.org/10.3390/ijerph18189500

Ratnayake, P., & Hyde, C. (2019). Mental health literacy, help-seeking behaviour and wellbeing in young people: implications for practice. *The Educational and Developmental Psychologist*, *36*(1), 16-21.

Shahraki-Mohammadi, A., Panahi, S., Ashouri, A., & Sayarifard, A. (2021). Identifying factors inhibiting development of mental health literacy from an adolescent's perspective: A qualitative study. *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health*, *17*(4), 66-84.

Singh, S., Zaki, R. A., Farid, N. D. N., & Kaur, K. (2022). The determinants of mental health literacy among young adolescents in Malaysia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(6), 3242. https://doi.org/10.3390/ijerph19063242

Skre, I., Friborg, O., Breivik, C., Johnsen, L. I., Arnesen, Y., & Wang, C. E. A. (2013). A school intervention for mental health literacy in adolescents: effects of a non-randomized cluster controlled trial. *BMC Public Health*, *13*(1), 1-15.

Taycan, O., & Coşkun, B. (2020). Ruh Sağlığını Güçlendirme: Kavramlar, Kanıtlar, Uygulamalar. *Ankara: Türkiye Psikiyatri Derneği Yayınları*.

Tissera, N., & Tairi, T. (2020). Mental health literacy: New Zealand adolescents' knowledge of depression, schizophrenia and help-seeking. *New Zealand Journal of Psychology (Online)*, *49*(1), 14-21.

Tully LA, Hawes DJ, Doyle FL, Sawyer MG, Dadds MR. A. (2019). National child mental health literacy initiative is needed to reduce childhood mental health disorders. *Aust New Zeal J Psychiatry*. 000486741882144. doi:10.1177/0004867418821440

Türkoğlu-Mutlu, Z., & Yüksel, G. (basım aşamasında). Ergen ruh sağlığı okuryazarlığı ölçeği: Geliştirme ve iki ülkede doğrulama. *Turk J Child Adolesc Ment Health*.

UNICEF. (2021). "*Ensuring Mental Health and Well-Being in an Adolescent's Formative Years Can Foster a Better Transition from Childhood to Adulthood." Mental Health*. https://data.unicef.org/topic/child-health/mental-health/ sayfasından erişilmiştir.

United States Center for Disease Control (CDC) (2020). *Youth risk behavior survey: Data summary and trends report 2009–2019*. https://www.cdc.gov/healthyyouth/data/yrbs/pdf/YRBSData-SummaryTrendsReport2019-508.pdf sayfasından erişilmiştir.

Zare, S., Kaveh, M. H., Ghanizadeh, A., Asadollahi, A., & Nazari, M. (2021). Promoting mental health literacy in female students: A school-based educational intervention. *Health Education Journal*, *80*(6), 734-745.

Wei, Y., Hayden, J. A., Kutcher, S., Zygmunt, A., & McGrath, P. (2013). The effectiveness of school mental health literacy programs to address knowledge, attitudes and help seeking among youth. *Early Intervention in Psychiatry*, *7*(2), 109-121. https://doi.org/10.1111/eip.12010

Wei, Y., McGrath, P. J., Hayden, J., & Kutcher, S. (2015). Mental health literacy measures evaluating knowledge, attitudes and help-seeking: a scoping review. *BMC Psychiatry*, *15*(1), 1-20.

Wei, Y., McGrath, P. J., Hayden, J., & Kutcher, S. (2016). Measurement properties of tools measuring mental health knowledge: a systematic review. *BMC Psychiatry*, *16*(1), 1-16. https://doi.org/10.1186/s12888-016-1012-5

World Health Organization. (2021). *Comprehensive mental health action plan 2013–2030*. https://www.who.int/publications/i/item/9789240031029 sayfasından erişilmiştir.

ANNELERİN ÇOCUKLARINA HİKÂYE OKUMA ALIŞKANLIKLARI İLE ÇOCUKLARIN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Feriha POLAT[1]

Gülen BARAN[2]

Nihan UZAK[3]

Abstract

This study aims to investigate the relationship between the story-reading habits of mothers with 60-72 months kids and the kids' problem solving skills. It also evaluates the effects of certain variables on the mothers' story-reading habits and the kid's problem solving skills. The study was designed to use a correlational survey model in a quantitative pattern. The study group consisted of 80 kids and their mothers in four separate kindergarten related to the Ministry of Education in the Çankaya district of Ankara province. Data were collected from the tools 'Demographic Information Form' prepared by researchers, 'Parent-child Shared Reading Activities Scale' developed by Işıkoğlu Erdoğan (2015), and 'Problem Solving Skills Scale' developed by Oğuz, Köksal Akyol (2014). Data were analyzed according to descriptive statistics, unpaired t test, and Pearson correlation analysis.

The study shows that mothers' age has a significant difference in the points which belong to the sub-scales 'Aspects related to shared reading' and 'Effective shared reading' whereas mothers' working situation has a significant difference in the scores of sub-scales 'Aspects related to shared reading' and 'Being a model for literacy'. It is seen that more than half of mothers read to their kids for 11-20 minutes each day, that they bought their kids the first book when they were born, that kids asked their moms to read almost every day. It is observed that boys, kids with unemployed mothers, kids who have moms in 41 or over have higher scores in problem solving skill scale, but this hasn't made a signifi-

[1] Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, TÜRKİYE, e-posta: polatferiha@gmail.com, Orcid No:0000-0001-7906-9382

[2] Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, TÜRKİYE, gbaran@ankara.edu.tr, Orcid No: 0000-0002-5854-4946

[3] Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, TÜRKİYE, e-posta: nihanuzak@hotmail.com, Orcid No:0000-0001-6803-1813

cant difference between groups. Besides, there isn't a significant relationship between mothers' story reading habits and kids' problem solving skills.

Keywords: *Problem solving skill, preschool, story reading, mothers' story reading habit.*

Özet

Bu araştırmada; 60-72 aylık çocuğa sahip annelerin çocuklarına hikâye kitabı okuma alışkanlıkları ile çocukların problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek, çeşitli değişkenlerin annelerin çocuklarına hikâye kitabı okuma alışkanlıkları ile çocukların problem çözme becerileri üzerindeki etkisini değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırma nicel desende ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı bir araştırma olarak planlanmış ve çalışma grubunu Ankara il merkezi Çankaya ilçesinde yer alan MEB'e bağlı dört bağımsız anaokulundaki 80 çocuk ve annesi oluşturmuştur. Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından hazırlanmış "Demografik Bilgi Formu", Işıkoğlu Erdoğan (2015) tarafından geliştirilen "Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği" ve Oğuz, Köksal Akyol (2014) tarafından geliştirilen"Problem Çözme Becerisi Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistikler, bağımsız örneklem t testi ve Pearson korelasyon analizinden yararlanılmıştır.

Araştırma sonucunda, çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri ölçeğinin "birlikte okumaya yönelik görüşler" ile "birlikte etkileşimli okuma" alt boyutlarına ait puanlarda anne yaşının, "birlikte okumaya yönelik görüşler" ile "okuryazarlığa model olma" alt boyutlarına ait puanlarda anne çalışma durumunun anlamlı bir fark oluşturduğu saptanmıştır. Annelerin yarısından fazlasının her gün 11-20 dakika çocuklarına kitap okudukları, çocuklarına ilk kitabı doğduklarında aldıkları, çocuklarının hemen her gün ebeveynlerinden kitap okumalarını istedikleri belirlenmiştir. Araştırma sonucunda erkek çocukların, annesi çalışmayan çocuklar ile 41 yaş ve üzeri anneye sahip olan çocukların, problem çözme becerisi ölçeğine ait puanlarının daha yüksek olduğu ancak gruplar arasında anlamlı bir fark oluşturmadığı saptanmıştır. Araştırmada ayrıca annelerin, çocuklarına hikâye kitabı okuma alışkanlıkları ile çocukların problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Anahtar Kelimeler: *Problem çözme becerisi, okul öncesi, hikâye okuma, annelerin hikâye okuma alışkanlığı*

GİRİŞ

Çocukların bilişsel, duygusal, psiko-motor gelişimlerini desteklemede önemli bir araç olan kitap, aynı zamanda dil, sosyal ve ahlâki gelişimlerine de etki etmektedir. Kitabın çocuğun yaşamındaki önemi inkâr edilemez bir gerekliliktir ve kitap okuma yaşam boyu öğrenmenin de anahtarıdır. Kitaplar sayesinde çocuklar kendilerinden farklı hayatların, insanların ve duyguların olduğunu anlar ve bu durum çocukların psiko-sosyal gelişimlerini olumlu yönde etkiler. Çocuk kitapları ilk yıllardan itibaren çocuklara okuma alışkanlığı

kazandırmada en etkili uyarıcılardan biri olmuştur. Ana babaların çocuklarına kitap okuması, çocuğun hayatı boyunca edineceği okuma ilgi ve başarısı için gerekli olan beceri ve deneyimleri kazanmada oldukça önemli etkinliktir. Bebeklik döneminden başlayarak, beraber düzenli kitap okumanın, dil becerilerinin gelişimine ve kelime dağarcığının artmasına katkıda bulunduğu ve aynı zamanda erken okur-yazarlık becerilerine, ebeveyn çocuk iletişimine de etki ettiği görülmektedir. Ebeveynlerin çocuklarına düzenli şekilde kitap okuması, onların çocuklarıyla daha güçlü bir ilişki kurabileceklerinin de önemli bir göstergesidir (Ahmetoğlu & Ceylan 2011; Beck & McKeown, 2001; Gönen vd., 2013; Metin & Gökçay, 2014; Powell vd., 2010; Tanju, 2010; Tezel vd., 2019; Tezel Şahin & Tutkun, 2016; Yazıcı Arıcı, 2023; Yıldız Bıçakçı & Aral, 2009).

Okumanın çocuklar için alışkanlık olarak sürdürebilmesinde ve ileriki dönemlerdeki okuma alışkanlıklarında, erken çocukluk dönemde kitaplarla karşılaşma ve bu dönemden itibaren ebeveynlerin çocuklarına kitap alma ve okuma konusunda destek olmaları önemli bir gerekliliktir (Erdoğan, 2015). Erken dönemde kitapla tanışma çocuğun, kelime dağarcığı ve düşünme yeteneğini artıracak ve buna bağlı olarak da yaratıcı zekâ, dinleme ve konuşma becerisinde gelişme gözlenecektir (Tanju, 2010). Bebeklikle birlikte düzenli kitap okuma, erken okuryazarlık becerilerinin gelişmesi açısından da önemlidir (Metin & Gökçay, 2014). Okul öncesi dönemde çocukların yetişkinleri okurken gözlemlemesi,evde kitap ve kütüphanenin bulunması, yetişkinin çocuğa kitap okunması, çocukların okunan kitaplar hakkında yetişkinlerle sohbet edebilmesi, bu ilgiyi artıran en önemli faktörler arasında yer alır (Tezel vd., 2019). Ebeveynlerin okul öncesi dönemdeki çocuklarına sesli olarak hikâye kitabı okuması çocukların kitaplara daha fazla ilgi ve merak duymalarını sağlayacaktır (Akyol, 2012). Okuma sürecinde yetişkinin çocukla iletişim kurması, çocuğun ilgisini okuma süresince devam ettirebilmesi, çocuğa sözel beceriler ve çeşitli kavramlar kazandırabilmesi nitelikli okumamanın gerekliliği olarak kabul edilmektedir (Sutton vd., 2007).

Majzub & Abu (2010), çocuklara uygun ortam sağlamanın ve okuma ortamları oluşturmanın onların hayal gücü ve yaratıcılıklarını geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Kitaplar sayesinde çocuklar, problem çözme, düşünme, yaratıcı yeteneklerini geliştirme fırsatları yakalarken aynı zamanda doğaya, insanlara, diğer canlılara ve doğadaki olaylara karşı da hassasiyet geliştirme becerisi kazanmaktadırlar. Bununla beraber kitap, çocukların kişilik gelişimine katkı sağlamakta, ruhsal ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanmasında da yardımcı olmaktadır (Tanju, 2010). Çocuğun hikâye kitabı okunması sürecini, anne babasıyla geçirdiği eğlenceli, öğretici ve nitelikli bir zaman olarak algılaması son derece önemlidir (Er, 2016).

Problem, kişide rahatsızlık hissi oluşturan ve onun amacına ulaşmasına engelleyen, çözüme ihtiyaç duyulan güç ve karmaşık bir çatışma durumu olarak nitelendirilebilir (Begde & Özyürek, 2016; Görücü & Karakuş, 2017). Bingham'a (1998) göre ise problem, bireyin istenilen hedefe ulaşmak amacıyla topladığı mevcut güçlerinin karşısında bulunan engel olarak tanımlanır. Problem çözme ise çeşitli ihtiyaçları karşılama ve zorluklarla başa çıkma amacıyla gerçekleştirilen bir dizi duyuşsal, bilişsel ve davranışsal işlem olarak

tanımlanabilir (Ertuğrul & Kutluca, 2020). D'Zurilla & Goldfried'e (1971) göre ise problem çözme, sorunlu bir durum ile karşılaşıldığında bu durumun üstesinden gelebilmek için farklı çözüm yollarının aranması ve bu farklı çözüm yollarından en etkili olanının tercih edilmesi ve tercihin uygulanmasıdır (Didin, 2016). Problem çözme süreci, birey karşılaştığı bu güç durumu çözmek için bir çaba içerisine girdiğinde başlamaktadır (Begde & Özyürek 2016). Sosyal problem çözme ise günlük hayatta karşımıza çıkan sorunlarda problemlerin tanımlandığı, daha etkin çözüm yollarının bulunduğu ve uyum sağlandığı bilişsel ve davranışsal süreç olarak tanımlanabilir (Çam & Tümkaya, 2006; Dereli İman 2013).

Problem çözme becerisi sadece yetişkinlik dönemiyle sınırlı olamayan, yaşamın tüm aşamalarında gerekli olan bir beceridir (Özyürek vd., 2018). Yaşamın ilerleyen yıllarında oldukça gerekli ve işlevsel olan bu becerinin temelleri ise okul öncesi dönemde atılmaktadır. Bu süreçte çocuk karşılaştığı sorunları çözmek için akıl yürütme, sorgulama, çıkarım yapma gibi pek çok kazanımlar elde eder (Pekdoğan & Ulutaş, 2018). Problem çözme becerisi, bireyin içinde bulunduğu çevreye daha etkin uyum sağlamasına yardımcı olmaktadır (Senemoğlu, 2018). Erken çocukluk yılları, kişiliğin temellerinin atıldığı, bazı önemli alışkanlıkların edinildiği ve problem çözme becerisinin kazandırılması gereken önemli bir dönemdir. Problem çözme becerisine sahip olan çocukların karşılaştıkları olayları yorumlama, takip etme ve yaşanabilecek sorunlar karşısında çeşitli çözümler üretme konusunda daha istekli oldukları görülmektedir (Zelazo vd.,1997).

Okul öncesi dönemde çocuklar güven duygusu, farklı koşullara kolayca uyum sağlayabilme, kendilerini ifade etme, doğru kararlar alma ve problem çözme becerilerinde gelişim gösterirler. Çocuklara bu dönemde problemi anlama ve uygun çözüm stratejileri bulma daha kolaylıkla kazandırılabilmektedir. Bu beceriler çocuklara erken dönemde kazandırılırsa ileride karşılaşabileceği sosyal, kişisel ve çalışma yaşamına ait problemleri bilişsel yeteneklerini kullanarak daha kolaylıkla çözüme ulaştırabilecektir. Çocuğun bu dönemdeki sosyal becerileri edinmesinde, yakın çevresi ile kurmuş olduğu ilişkiler, gittiği eğitim kurumları ve orada edindiği kazanımlar oldukça önemlidir. Bireyin bulunduğu sosyal çevresi ile olan ilişkilerini sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesi için problem çözme becerilerini geliştirmesi ve kullanması son derece önemlidir (Begde & Özyürek, 2016; Yükçü & Demircioğlu, 2017).

Aile ve okul ortamında gereken uyarıcıların sağlanması, çocuğun gelişim alanlarının desteklenmesinde ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde önem taşımaktadır. Çocuğun aktif katılım sağlayabileceği beraber düzenli kitap okuma onun sosyo-duygusal gelişimine, erken okur-yazarlık becerilerine, dil gelişimi ve ebeveyn-çocuk iletişimine oldukça katkı sağlayıcı olacaktır (Uçar, 2021). Ayrıca kitap okumanın sıklığı, empati gelişiminin yanı sıra bilişsel becerilerinin gelişimine de katkıda bulunmaktadır (Tercanlı Metin& Gökçay 2014). Pek çok faktörün etkili olduğu bir beceri olarak düşünülen problem çözme becerisinin gelişiminde çocuklara düzenli ve etkili kitap okumanın oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu doğrultuda araştırmanın amacı; bağımsız anaokullarına devam eden 60-72 ay arası çocukları olan annelerin, çocuklarına hikâye kitabı okuma alışkanlıkları ile çocukların problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi karşılaştırmak, çeşitli değişkenlerin etkisini değerlendirmek ve annelerin (60-72) aylık çocuklarına hikâye kitabı okuma alışkanlıkları ile çocukların problem çözme becerileri arasında bir ilişki olup olmadığını incelemektir. Bu amaca yönelik araştırma soruları ise şunlardır:

- Çocuk anne birlikte okuma etkinlikleri ile çocukların problem çözme becerileri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- Çocuk anne birlikte okuma etkinlikleri ile çocukların problem çözme becerileri annenin yaşına göre farklılaşmakta mıdır?
- Çocuk anne birlikte okuma etkinlikleri ile çocukların problem çözme becerileri annenin çalışma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- Çocuk anne birlikte okuma etkinlikleri ile çocukların problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada 60-72 aylık çocuğa sahip annelerin çocuklarına hikâye kitabı okuma alışkanlıkları ile çocukların problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek, çeşitli değişkenlerin annelerin çocuklarına hikâye kitabı okuma alışkanlıkları ile çocukların problem çözme becerileri üzerindeki etkisini değerlendirmek amaçlanmış ve nicel desende ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı bir araştırma olarak planlanmıştır. İlişkisel tarama modelleri birden fazla değişkende birlikte değişim olup olmadığını ve bu değişimin derecesini belirlemeye yarayan genel tarama modelidir (Karasar, 2006).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara İli Çankaya ilçesinde yer alan MEB'e bağlı dört bağımsız anaokulundaki okulöncesi eğitime devam eden 60-72 ay arasında 48 kız ve32 erkek olmak üzere toplam 80 çocuk ve onların ebeveynleri oluşturmuştur. Araştırma yapılan okulların idareci, öğretmen ve velileri ile görüşülmüş, yapılacak çalışmanın içeriği açıklanmış ve gönüllü velilerin onamları alınarak, babaların katılımının olmaması nedeniyle çalışma sadece istekli anne ve çocuklarıyla yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları:

Araştırmada veriler "Demografik Bilgi Formu", "Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği" ve "Problem Çözme Becerisi Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır.

Demografik Bilgi Formu:

Çocuk ve ebeveynlerin tanıtıcı özelliklerine ait bilgileri elde etmek amacıyla araştır-

macılar tarafından hazırlanmıştır.

Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği:

Ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma etkinliklerini belirlemek amacıyla Işıkoğlu Erdoğan (2015) tarafından geliştirilen "Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri(ÇEBOE)" ölçeği kullanılmıştır. Ölçek okuma alışkanlıklarının ölçüldüğü 7 çoktan seçmeli soru ve birlikte okuma etkinliklerini ölçen 4'lüLikert tipi derecelendirilen 31 madde toplam 38 maddeden oluşmaktadır. ÇEBOE'nin"birlikte etkileşimli okuma","birlikte okumaya yönelik görüşler", "okuryazarlığa model olma", "okuryazarlığın önemi" ve "okuryazarlık öğretimi" olmak üzere 5 boyutu bunmaktadır. Ölçeğin (α) katsayısı .81 olarak saptanmıştır (Işıkoğlu Erdoğan, 2016). Bu çalışma için (α) katsayısı .71 olarak saptanmıştır.

Problem Çözme Becerisi Ölçeği:

Problem Çözme Becerisi Ölçeği(PÇBÖ) Oğuz ve Köksal Akyol (2015) tarafından geliştirilen ölçek 18 madde, tek alt boyut ve beşli likert tipi bir ölçektir. PÇBÖ'de her bir problem durumuna üretilen çözüm için "0-4" arası puan alınmaktadır. PÇBÖ'de hiç çözüm önerisi yok ise "0" puan, üçten fazla öneri var ise "4" puan verilmektedir. PÇBÖ'den alınacak en yüksek puan 72'dir. PÇBÖ'de alınan puanlar arttıkça çocukların problem çözme becerisi artmaktadır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .86, bu çalışma için .89 olarak saptanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler SPSS paket programı ile değerlendirilmiş ve elde edilen verilerin öncelikle normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için normallik testi uygulanmıştır. "Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği" ve "Problem Çözme Becerisi Ölçeği" ne ait puanların gruplara göre normallik testi sonuçlarının normal dağılım göstermediği ancak çarpıklık ve basıklık değerleri -2.0 ile +2.0 aralığında olduğunda normal dağılım olduğu kabul edilmektedir (Tabachnickand ve Fidell, 2013). Verilerin normal dağıldığı kabul edilerek, verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler, ikili gruplarda bağımsız örneklemler için t-testi ve Pearson Korelâsyon analizi kullanılmıştır. Sonuçlar %95 güven aralığında, $p<.05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Araştırmada 60-72 aylık çocuğa sahip annelerin çocuklarına hikâye kitabı okuma alışkanlıkları ile çocukların problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve annelerin çocuklarına hikâye kitabı okuma alışkanlıkları ile çocukların problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan çalışma sonuçları tablolar halinde sunulmuştur.

Çalışmaya okulöncesi eğitime devam eden 80 çocuk ve annesi katılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan çocukların %60'ı kız, %40'ı erkektir. Çalışmaya katılan annelerin %64'ü 31-40 yaş aralığında, %85'i üniversite mezunu olup, annelerin %65'i çalışmaktadır. Annelerin %62.5'i her gün 11-20 dakika çocuklarına kitap okuduklarını,%65'i çocuklarına

ilk kitabı doğduklarında aldıklarını ve%72.5'i çocuklarının hemen her gün kendilerinden kitap okumalarını istediklerini belirtmişlerdir.

Tablo 1. Çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri ölçeği alt boyutları ile problem çözme becerisi ölçeği'ne ait puan ortalamaları (n=80)

Ölçek	X ±SD	Min-Max
Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği Alt Boyutları		
Birlikte etkileşimli okuma	3.48 ± 0.40	2.22–4.00
Birlikte okumaya yönelik görüşler	3.68 ± 0.40	2.63-4.00
Okuryazarlığa model olma	2.66 ± 0.54	1.33- 4.00
Okuryazarlığın önemi	3.79 ± 0.34	3.00-4.00
Okuryazarlık öğretimi	2.44 ± 0.74	1.25-4.00
Problem Çözme Becerisi Ölçeği	51.60 ± 7.96	39-72

Tablo 1'de Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeği alt boyutlarından okuryazarlığın önemi alt boyutuna ait puan ortalamasının (3.79 ± 0.34)diğer boyutlara göre yüksek olduğu görülmektedir. Problem Çözme Becerisi Ölçeği toplam puan ortalaması ise 51.60 ± 7.96 olarak bulunmuştur.

Tablo 2. Çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri ölçeği alt boyutları ile problem çözme becerisi ölçeği'ne ait puan ortalamalarının çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması (n=80)

Değişkenler	N	Birlikte etkileşimli okuma $\bar{X}$ ± SS	Birlikte okumaya yönelik görüşler $\bar{X}$ ± SS	Okuryazarlığa model olma $\bar{X}$ ± SS	Okuryazarlığın önemi $\bar{X}$ ± SS	Okuryazarlık öğretimi $\bar{X}$ ± SS	Problem Çözme $\bar{X}$ ± SS
Cinsiyet							
Kız	48	3.43 ± 0.37	3.75 ± 0.37	2.61 ± 0.48	3.83 ± 0.30	2.44 ± 0.77	51.12 ± 6.93
Erkek	32	3.57 ± 0.44	3.59 ± 0.43	2.73 ± 0.61	3.73 ± 0.38	2.43 ± 0.72	52.31 ± 9.36
		t= -1.595	t= 1.721	t= -0.984	t= 1.274	t= 0.061	t= -0.651
		p=.115	p=.089	p=.328	p=.206	p=.952	p=.517
Anne Yaş							
31-40 yaş	64	3.57± 0.32	3.73 ± 0.40	2.71 ± 0.54	3.78 ± 0.33	2.44 ± 0.73	51.12 ±8.02
41yaş	16	3.12 ± 0.50	3.48 ± 0.30	2.47 ± 0.47	3.81 ± 0.35	2.43 ± 0.83	53.50±7.64
		t= 4.483	t= 2.317	t= 1.564	t= -0.244	t= 0.037	t= -1.068
		p=.000**	p=.023*	p=.122	p=.808	p=.971	p=.289
Çalışma Durumu							
Çalışıyor	52	3.47 ± 0.42	3.79 ± 0.34	2.80 ± 0.52	3.75 ± 0.36	2.48 ± 0.82	51.38±7.20
Çalışmıyor	28	3.51 ± 0.36	3.48 ± 0.42	2.40 ± 0.48	3.85 ± 0.28	2.37 ± 0.58	52.00± 9.33
		t= -0.436	t=3.590	t=3.381	t=-1.222	t=0.600	t= -0.328
		p=.664	p=.001**	p=.001**	p=.226	p=.550	p=.744

Tablo 2'de "Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeğinin" alt boyutları ile "Problem Çözme Becerisi Ölçeğine" ait puan ortalamaları görülmektedir. Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeğine ait alt boyut puan ortalamalarında cinsiyet değişkeni anlamlı bir farklılık oluşturmazken, problem çözme becerisinde erkek çocukların prob-

lem çözme puan ortalamaları (52.31 ± 9.36) kız çocuklara göre daha yüksektir. Ancak analiz sonucunda cinsiyet değişkeninin Problem Çözme Becerisi Ölçeğine ait puanlarda anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır (p>.05)

Araştırma sonucunda; Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeğinin birlikte etkileşimli okuma alt boyutu (3.57± 0.32) ile birlikte okumaya yönelik görüşler alt boyutuna (3.73 ± 0.40) ait puan ortalamalarında anne yaşının anlamlı bir farklılık oluşturduğu ve 31-40 yaş aralığında olan annelerin birlikte etkileşimli okuma alt boyutu ile birlikte okumaya yönelik görüşler alt boyutu puan ortalamalarının 41 yaş ve üzeri annelere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca 41 yaş ve üzeri annelere sahip çocukların problem çözme becerisi puanları 31-40 yaş anneye sahip çocukların puan ortalamalarına göre yüksektir ancak analiz sonucunda anne yaşının Problem Çözme Becerisi Ölçeğine ait puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır (p>.05).

Çalışma durumu değişkenine göre, Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri Ölçeğinin birlikte okumaya yönelik görüşler alt boyutu ile okuryazarlığa model olma alt boyutu puan ortalamalarında anne çalışma durumunun anlamlı bir farklılık oluşturduğu, çalışan annelerin birlikte okumaya yönelik görüşler alt boyutu (3.79 ± 0.34) ile okuryazarlığa model olma alt boyutu puan ortalamalarının (2.80 ± 0.52) çalışmayan annelere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çalışmayan annelerin çocuklarının problem çözme becerileri puan ortalamaları çalışan anneye sahip çocukların puan ortalamalarına göre yüksek olmasına rağmen analiz sonucunda anne çalışma durumunun Problem Çözme Becerisi Ölçeğine ait puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır (p>.05).

Tablo 3. Annelerin çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri ölçeği alt boyutları puanları ile çocukların problem çözme becerisi ölçeği puanları arasındaki pearson korelasyon katsayıları

		Birlikte etkileşimli okuma	Birlikte okumaya yönelik görüşler	Okuryazarlığa model olma	Okuryazarlığın önemi	Okuryazarlık öğretimi
Problem Çözme Becerisi	r	.120	-.136	-.058	.095	-.046
	p	.289	.228	.610	.402	.684

Tablo 3 incelendiğinde, Annelerin Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri ***Ölçeğinin*** birlikte etkileşimli okuma (r:0.120, p:.289), birlikte okumaya yönelik görüşler(r:-0.136, p:.228), okuryazarlığa model olma(r:-0.058, p:.610), okuryazarlığın önemi (r:0.095, p:.402) ve okuryazarlık öğretimi (r:-0.046, p:.684) alt boyutları puanları ile Çocukların Problem Çözme Becerisi Ölçeği puanları arasındaki anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada; 60-72 aylık çocuğa sahip annelerin çocuklarına hikâye kitabı okuma alışkanlıkları ile çocukların problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek, çe-

şitli değişkenlerin annelerin çocuklarına hikâye kitabı okuma alışkanlıkları ile çocukların problem çözme becerileri üzerindeki etkisinin değerlendirmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmanın bulgularından bazıları, araştırmaya katılan annelerin %62.5'i her gün 11-20 dakika çocuklarına kitap okudukları,%65'inin çocuklarına ilk kitabı doğduklarında aldıkları ve %72.5'i çocuklarının hemen her gün kendilerinden kitap okumalarını istedikleri yönündedir. Araştırmaya katılan annelerin yarısından fazlasının çocuklarına kitap okudukları araştırma bulguları arasında yer almaktadır. İçinde bulundukları çevreye yoğun ilgi duyan çocuklar, yazılı olan materyallere karşı da doğal bir eğilim gösterirler (Arıcı& Akcan, 2019). Tezel vd., (2019) yaptıkları araştırmada, annelerin büyük bir çoğunluğunun çocuklarına kitap okumakta oldukları ve çocuklarına haftada bir ya da iki üç günde bir kitap okudukları, Tezel Şahin & Tutkun'un (2016) yaptıkları araştırmada ise, anne ve babaların genel olarak hemen her gün, gece uykudan önce çocuklarına kitap okudukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Çocukların duygusal, bilişsel ve sosyal becerilerinin önemli gelişim gösterdiği erken çocukluk dönemi, okuma alışkanlığı ve sevgisinin kazandırılması açısından da önem taşımaktadır. Amerikan Pediatri Akademisi tarafından da ailelerin çocuklarına kitap okumaya bebeklik döneminden itibaren başlamaları önerilmektedir (AAP, 2002).

Araştırma sonucunda erkek çocukların problem çözme ile ebeveyn çocuk birlikte okuma etkinliklerine ait puanlar kızlara göre daha yüksektir ancak analiz sonucunda anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bireyin hedeflediği amaca ulaşmasında önüne çıkan her türlü engel olarak ifade edilen problem, aynı zamanda kendi çözüm yollarını da içinde barındırır. Yaşanılan dünyanın hareketliliği, çocuklara düşünmesi, karar vermesi ve çözmesi gereken problem durumlarını da beraberinde getirir. Günümüz eğitim süreçlerinin en önemli amaçlarından biri olan problem çözme becerisinin, okul öncesi dönemde kazanılması, yeni yüzyılın becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesinde oldukça önemli görülmektedir. Öğrenmenin hızlı olduğu erken çocukluk yılları ise, problem çözme becerilerinin kazanılmasında oldukça önemli yıllardır. Bugünün yetişen çocukları, ilerleyen yılların problem çözücüleri olacakları için, problem çözme becerilerinin erken dönemde geliştirilmesi son derece önem arz etmektedir. (Begde& Özyürek., 2016;Özyürek vd., 2018; Kartal &Arslan 2022). Özyürek vd. (2018) yaptıkları çalışmada, problem çözme becerisinin çocukların cinsiyet değişkeninden anlamlı ölçüde etkilenmediği sonucu araştırma bulgularımızla paralellik göstermektedir. Arıcı & Akcan(2019) yaptıkları araştırmada annelerin ÇEBOE alt boyutlarından aldıkları puanların çocuğun cinsiyeti ve yaşına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Wu ve Honig (2010) da çalışmalarında ebeveynlerin birlikte okumaya yönelik görüşleri ile çocukların yaş ve cinsiyetleri arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan araştırma sonuçları da cinsiyetin "birlikte okuma etkinlikleri" ile "problem çözme" becerilerinde önemli bir değişken olmadığı ve annelerin cinsiyet farkı gözetmeksizin çocuklarına benzer tutumlar içinde bulunduğunu düşündürmektedir ve bu durum bizim araştırma bulgularımızla da paralellik göstermektedir.

Çocuklara hikâye kitabı okuma alışkanlıkları ile çocukların problem çözme becerileri

arasında anlamlı bir ilişki bulunmamış ancak çocuk ebeveyn birlikte okuma etkinlikleri ölçeğinin "birlikte okumaya yönelik görüşler" ile "birlikte etkileşimli okuma" alt boyutlarına ait puanlarda anne yaşının, "birlikte okumaya yönelik görüşler" ile "okuryazarlığa model olma" alt boyutlarına ait puanlarda anne çalışma durumunun anlamlı bir fark oluşturduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuç özellikle 31-40 yaş aralığında olan annelerin 41 yaş ve üzeri annelere göre daha genç olmaları, kitap okuma etkinliklerinin çocuklarıyla paylaştıkları zevkli bir etkinlik olarak görülmesi, çocuklarına kitap okurken mutlu oldukları ve etkileşimli kitap okuma tekniklerini çocuklarına kitap okurken kullanabildiklerini düşündürmektedir. Ulaşılan araştırma sonuçları çalışan annelerin sadece çocuklarına değil kendilerine de kitap alabildikleri, çocuklarına model olabildikleri, kitap okuma sürecini çocuklarıyla zevkli bir etkinlik haline dönüştürebildikleri, çalışma durumlarından dolayı çocuklarıyla daha etkili ve verimli vakit geçirebildikleri yorumunu getirmektedir. Tezel vd (2019), yapmış olduğu çalışmada annelerin kendilerinin de çocuklarına kitap okumaktan hoşlandıkları ve zevk aldıkları sonucu araştırma sonucumuza paralellik göstermektedir.

Yapılan çalışmanın, Ankara ili Çankaya ilçesinde 4 bağımsız anaokulunda ve 80 anne-çocukla yürütülmüş olması, çalışma grubunun 60-72 ay aralığında olması, annelerin büyük çoğunluğunun çalışan anne olmasından dolayı çocukların daha önceki yıllarda da okulöncesi eğitime devam etmeleri "anne çocuk birlikte okuma etkinlikleri" ile "problem çözme" becerileri arasında anlamlı bir ilişki oluşturmadığı yorumunu getirmektedir.

Erdoğan (2015), yaptığı çalışmada okul öncesi çocuklarına, ebeveynlerinin her gün kitap okuması ve birlikte bu etkinliği paylaşmalarının çocuklarının gelişimini olumlu yönde etkileyeceğini belirtmiş, ebeveynlerin daha sık ve uzun süreli birlikte okuma etkinlikleri yapmalarını önermiştir. Çocukla beraber kitap okuma etkinliklerinin gerekliliği ile ilgili anne babaların bilinçlendirilmesi ve özellikle etkileşimli hikâye okuma tekniklerinin anne babalara kazandırılmasına yönelik çalışmaların yapılmasının yararlı olacağı sonucuna ulaşmıştır. Er (2016) de yaptığı çalışmada hikâye okuma sırasında çocuğun dikkatini ve ilgisini hikâye kitabındaki resimlere çekmenin, çocukla resimler hakkında sohbet etmenin, hikâye okuma sürecinde çeşitli sorular sorarak çocuğun eleştirel düşünme gelişimini desteklemenin, çocuğun yaratıcılık, analitik düşünme ve problem çözme becerilerini geliştireceğini ifade etmiştir.

Bu çalışmalardan hareketle ebeveynlerin çocukları ile yapacakları daha sık ve etkileşimli okumanın çocukların problem çözme becerilerine de olumlu katkı sağlayacağı, ebeveynlerin günlük okuma akışı içerisinde problem durumu olan kitaplara da yer verilmesi, karşılaşılan problemlerin fırsat olarak değerlendirilip çocukların etkileşimli okuma süreci içinde problem çözme becerilerini geliştirici etkileşimli okumaların gerçekleştirilmesi, okuma sonrası çocukların problem çözme becerilerini destekleyici etkinlikler yaptırılması, okul öncesi eğitim kurumlarında ebeveynlere etkileşimli okuma ve problem çözme becerileri ile ilgili seminerler düzenlenerek ebeveynlerin daha etkin okumaları ve bu konuda bilinçlendirilmeleri, çalışmanın farklı yaş gruplarında, farklı örneklem gruplarında karşılaştırılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

Ahmetoğlu, E., Ceylan, R. (2011), A study on the views of mothers of preschool children about children'sbooks. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy (BJSEP),* 5 (1), 5-14.

American Academy of Pediatrics (2002). Committee on psychosocial aspects of child and familyhealth. Guidelines for Health supervision. ElkGroveVillage, IL: American Academy of Pediatrics.

Arıcı, M., Tüfekçi Akcan, A. (2019). Okul öncesi dönemde anne-çocuk birlikte hikâye kitabı okuma davranışlarının İncelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 33 (1), 100-120. doi: 10.33308/26674874.201933195.

Beck, I. L., McKeown, M. G. (2001). Text talk: Capturing the benefits of read- Aloud experiences for young children. *The Reading Teacher*, 55(1), 10-20. International Reading Association. https://www.researchgate.net/publication/242718780

Begde, Z., Özyürek, A. (2016). Öğretmen ve anne-baba tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisi, *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 5 (1), 204-232. doi:10.17539/aej.07642.

Bingham, A. (1998). Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi (Çeviren: Oğuzkan, A.F.), İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Bozkurt Yükçü, Ş., Demircioğlu, H. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi,* 1(2), 216-238. doi: 10.24130/eccd- jecs.196720171239

Çam, S., Tümkaya, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde kişilerarası problem çözme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 119-132.

Er, S (2016). Okulöncesi dönemde anne babaların etkileşimli hikâye kitabı okumalarının önemi. *Başkent Ünıversıty Journal of Educatıon*. 3(2), 156-160. ISSN 2148-3272

Gönen, M., Ünüvar, P., Bıçakçı, M., Koçyiğit, S., Yazıcı, Z., Orçan, M., Aslan, D., Güven, G., ve Özyürek, A. (2010). Okul Öncesi eğitim öğretmenlerinin dil etkinliklerini uygulama biçimlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (19), 23-40.

İman, ED. (2013), Çocuklar için sosyal problem çözme ölçeği'nin 6 yaş grubu için Türkiye uyarlaması ve okul öncesi davranış problemleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 13(1), 479-498. www.edam.com.tr/kuyeb.

Işıkoğlu Erdoğan, N.(2015). Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (3), 1071-1086.

Kartal, S., Arslan A. (2022), Okul öncesi öğrencilerinin problem çözme becerileri. *14. Eurasian Conference on Language & SocialSciences*. (306-314). https://www.cclls.org/gjakova.

Majzub, R., Abu, S. (2010). The practice of reading boks and reading to children in the context of peer-groups in the preschool classroom. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 753-757.

doi: 10.1016/j.sbspro.2010.12.229.

Özyürek, A., Çetin. A., Şahin. D., Yıldırım. R., Evirgen. N. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarda problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*.3 (2), 32-41.

Powell, D. R., Diamond, K. E., Burchinal, M. R., & Koehler, M. J. (2010). Effects of an early literacy professional development intervention on head start teachers and children. *Journal of Educational Psychology*, 299-312. doi: 10.1037/a0017763.

Senemoğlu, N. (2018). Gelişim Öğrenme ve Öğretim, 26. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

Sutton, M. M., Sofka, A. E., Bojczyk, K. E., ve Curenton, S. M. (2007). Assessingthe Quality of Storybook Reading. Khara L. Pence (Ed.), Assessment in Emergent Literacy, CA: Plural Publishing.

Tanju, E. (2010), Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Aile ve Toplum*, 6(22), 30-39.ISSN: 1303-0256

Tercanlı, Metin G., Gökçay, G (2014). Bebeklik ve erken çocukluk döneminde kitap okuma: çocuk sağlığı izlemlerinde etkili bir gelişim önerisi. Çocuk Dergisi. 14(3), 89-94. doi:10.5222/j.child.2014.089.

Tezel M., Çiftçi H. A., Uyanık G. (2019). Annelerin okul öncesi dönem çocuklarına kitap okuma ve almaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 741-759. doi: 10.17860/mersinefd.590352.

Tezel Şahin, F., Tutkun, C. (2016). Okul öncesi dönemde anne, baba, çocuk ve kitap. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 24(5), 2373-2390.

Oğuz, V., Köksal Akyol, A. (2015), Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44(1), 105-122. www.cufej.com.

Wu, C.C. ve Honig, A.S. (2006). Taiwanese mothers' beliefs about reading aloud with preschoolers: findings from the parent reading belief inventory. *Report for NCFR Annual Conference at Minneapolis*, (1-8). https://www.researchgate.net/publication/278409512.

Yazıcı Arıcı, E (2023). Examination of parents' selection of childrenbooks. *International Journal of Educational Research Review.* (9-17).

Yıldız Bıçakçı M., Aral, N. (2009). Dil gelişimi. Eğitim psikolojisi, İstanbul: Kriter Yayınları, 115-130.

Zelazo, P. D., Carter, A., Reznick, J. S., Frye, D. (1997). Early development of executive function: A problem-solving framework. *Review of General Psychology.* 1(2), 198-226. doi: 10.1037/1089-2680.1.2.198.

PROJE TABANLI 6E ÖĞRENME MODELİ'NİN ÖĞRENCİLERİN DEĞER ALGILARINA ETKİSİNE İLİŞKİN KAVRAM AĞLARI

Şeyma ŞAHİN[1]

Abdurrahman KILIÇ[2]

Özet

Proje Tabanlı 6E Öğrenme Modeli'nin öğrencilerin araştırma, raporlama ve sunum becerilerini geliştirdiği, modelin öğrencilere öz denetim becerisi kazandırdığı görülmüştür. Modelin öğrencilerin sahip oldukları değerleri fark etmelerini, gözden geçirip sorgulamalarını, pekiştirmelerini, eksiklerini tamamlamalarını ve yeni değerler kazanmalarını sağladığı görülmüştür. Bu araştırma ile Proje Tabanlı 6E Öğrenme Modeli'nin öğrencilerin değer algılarına etkisinin kavram ağları yoluyla daha derinlemesine belirlenmesi amaçlanmıştır. Böylece modelin etkililiği hakkında daha fazla bilgiye ulaşılması amaçlanmaktadır. Araştırma sürecinde nitel araştırma desenlerinden olan "olgubilim" deseni benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 güz döneminde "Karakter ve Değer Eğitimi" dersini alan Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunda 22 kız ve 25 erkek olmak üzere toplam 47 öğrenci yer almıştır. Araştırma verilerinin toplamasında projeksiyon tekniklerinden "kelime çağrışım tekniği" kullanılmıştır. Ders öncesine ve ders sonrasına ait doğrudan kavramlar ve dolaylı kavramlar ayrı ayrı analiz edilmiştir. Bulgular; değerlerle doğrudan ilgili kavramlar ve değerlerle dolaylı ilgili kavramlar olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur. Ders öncesi beş anahtar kavramdan sadece "ahlak-etik" ve "ahlak-değer" kavramları arasında ilişki kurulurken ders sonrası anahtar kavramlar arasında "ahlak-etik", "ahlak-değer", "etik-değer", "karakter-değer", "karakter-değerler eğitimi" şeklinde ilişkiler kurulmuştur. Bu durum öğrencilerin değer algılarının geliştiğini göstermektedir. Ders öncesinde "ahlak-davranış" ilişkisi kurulmazken ders sonrasında bu ilişkinin kurulduğu görülmüştür. Öğrencilerin ders öncesinde karakter kavramını, kişilik, huy gibi genellikle değişmediği, kalıtsal olarak kazanıldığı düşünülen özelliklerle açıkladıkları görülürken, dersten sonra değer ve değerler eğitimi gibi sonradan kazanılan ve yaşamın içinde şekillenen özelliklerle de açıkladıkları görülmektedir. Kavram ağlarına göre, öğrencilerin ders öncesi genel olarak "değer" algılarının daha dağınık ve sınırlı olduğu ancak ders sonrası toparlandığı ve geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenci-

[1] T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, e-posta: seyymasahin@gmail.com, Orcid No: https://orcid.org/0000-0003-1727-4772

[2] Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, e-posta: abdurrahmankilic@duzce.edu.tr, Orcid No:https://orcid.org/0000-0002-2704-2951

lerin eğitim algılarının "öğretmen merkezli" anlayıştan "öğrenci merkezli" anlayışa doğru değişim gösterdiği belirlenmiştir. Bu bağlamda modelin değer kazanımında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Değer Algısı, karakter ve değer eğitimi dersi, kavram ağları, proje tabanlı 6e öğrenme modeli*

CONCEPT NETWORKS ON THE EFFECTS OF PROJECT-BASED 6E LEARNING MODEL ON STUDENTS' VALUE PERCEPTIONS

Abstract

It has been determined that the Project Based 6E Learning Model improves students' research, reporting, and presentation skills, providing them with self-control. The model has enabled students to realize, review, question, reinforce their values, complete their deficiencies, and gain new ones. This research aims to determine the effect of the Project-Based 6E Learning Model on students' value perceptions in more depth through concept networks. Thus, the research aimed to reach more information about the model's effectiveness. The "phenomenology" design, one of the qualitative research designs, was adopted in the research process. The research study group consists of fourth-grade students of Duzce University, the Education Faculty, Special Education Teaching Department who took the "Character and Value Education" course in the 2021-2022 fall semester. A total of 47 students, 22 females, and 25 males, participated in the study group. "Word association technique," one of the projection techniques, was used to collect research data. Direct concepts and indirect concepts belonging to pre- and post-course were analyzed separately. The findings are presented under two headings: concepts directly related to values and concepts indirectly related to values. Before the lesson, only the "morality-ethics" and "morality-value" concepts were related among the five key concepts. After the lesson, relations such as "morality-ethics," "morality-value," "ethics-value," "character-value," and "character-values education" were established among the key concepts. This shows that students' value perceptions have improved. While the "morality-behavior" relationship was not established before the lesson, this relationship was established after the lesson. It was seen that before the lesson, the students explained the character with concepts such as "personality" and "temperament," which are thought to be inherited and do not change. After the lesson, students also explained concepts such as "values" and "values education" that were shaped in life. According to the concept networks, it was concluded that the student's perceptions of "value" were limited before the lesson but developed after the lesson. In addition, it was determined that the education perceptions of the students changed from "teacher-centered" to "student-centered" understanding. In this context, it has been concluded that the model is effective in value acquisition.

Keywords: *Value perception, character and values education course, concept networks, project-based 6e learning model*

GİRİŞ

Değer kavramı; "Bireyin kendi cinsi ve dışında kalan tüm varlıklarla ilişki kurması sırasında ortaya koyduğu/koymayı istediği ilişki düzeyi, davranış kalıbı, bakış açısı ve onun ilişkiye yüklediği anlam" şeklinde tanımlanmaktadır (Kılıç, 2012: 1). Kişilerin olan ve olması gereken arasındaki seçimlerine yön veren değerlerin, kişilerin davranışlarının biçimlenmesinde oldukça önemli bir yeri vardır (Arseven, Kılıç & Şahin, 2016). Değerler, bireyleri toplumsal normlara uymaya ve doğru davranışlar ortaya koymaya yöneltmede önemli bir işlev görürler (Kılıç, Şahin, Albayrakoğlu & Arseven, 2016).

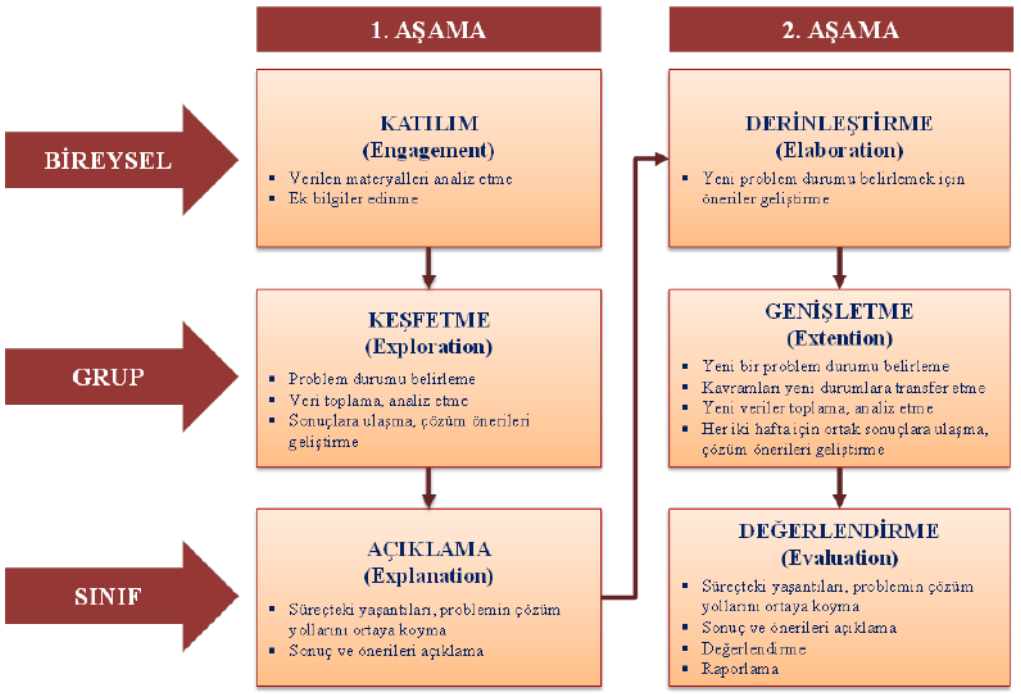
Her toplum, yeni nesillere kendi değer ve normlarını aktarmak ister. Toplumların devamı için, var olan değerlerini korumaları, yeni nesillere aktarmaları ve yeni şartlar için bazı yeni değerler oluşturmaları gerekir (Özdaş, 2013). Değerler doğuştan gelmeyip yaşamın içinde kazanılır. Bu nedenle bireylerin değer kazanımı doğrudan eğitimle ilgili bir durumdur (Yeşil & Aydın, 2007). Bireylerin değerlerinin şekillenmesinde aile, okul, sosyal çevre ve medyanın etkileri söz konusudur. Ancak belli bir yaştan sonra sosyal çevre ve okulun etkisi daha önemli bir hale gelmektedir. Okullar bireylerin ailede kazandıkları değerlerin uygulandığı, içselleştirildiği ve yeni bazı değerlerin edinildiği yerlerdir (Kılıç vd., 2016).

Değerleri bireyler doğrudan kendi yaşantıları yoluyla öğrenirler. Bu nedenle değerlerin kazandırılmasında hayatın içinden uygulamalar gereklidir (Ökmen, Şahin & Kılıç, 2022). Günümüzde eğitime hala oldukça dar bir perspektiften bakıldığı, kişiliğin bir bütün olarak gelişimine değil sadece bilginin doğrudan bireylere aktarılmaya odaklanıldığı görülmektedir. Ancak bilginin ezberlenmesine dayalı öğretim yaklaşımının değer kazanımında etkili olamayacağı açıktır (Şahin, Ökmen & Kılıç, 2020). Tüm eğitim faaliyetlerinde olduğu gibi, değerler eğitiminde de süreç tabanlı, öğrenci merkezli, sorgulamaya dayalı, öğrencilerin eleştirel düşünme, tartışma, muhakeme etme ve problem çözme becerilerini geliştirecek, işbirlikli öğrenmeyi ve öğrenci etkileşimini teşvik eden demokratik sınıf ortamlarının oluşumuna imkan tanıyan eğitim modellerinin kullanımı gereklidir (Lickona, 1991; Schwartz, Tessman & McDonald, 2013). Öğrenme sürecindeki iş ve işlemler öğrencilerin farklı kültürler, yaşam biçimleri ve insanlarla ilişki kurmalarını, onlar hakkında bilgi edinmelerini, böylece değerleri fark etmelerini, takdir etmelerini ve benimsemelerini sağlamalıdır (Ahmad, Said & Jusoh, 2015; Jacobs & Power, 2016; Subba, 2014). Bu bağlamda değerler eğitiminde etkili olabilecek modellerden birisi de Proje Tabanlı 6E Öğrenme Modeli'dir.

Proje Tabanlı 6E Öğrenme Modeli

Proje Tabanlı 6E Öğrenme Modeli'nin öğrencilere literatür tarama, problem belirleme, veri toplama ve analiz etme, çeşitli sonuçlara ulaşma ve çeşitli öneriler geliştirme gibi

becerileri kazandırmasının yanında konu alanı ile ilgili bilgi, beceri ve değerleri etkili bir şekilde kazandırabileceği düşünülmektedir (Şahin & Kılıç, 2023). Proje Tabanlı 6E Öğrenme Modeli Şekil 1'de yer almaktadır:



Şekil 1. Proje Tabanlı 6E Öğrenme Modeli (Şahin & Kılıç, 2023).

Proje Tabanlı 6E Öğrenme Modeli bir "öğrenme döngüsü" şeklinde düzenlenmiştir. İki aşamada ve altı adımda tamamlanan modelde her aşamada sırasıyla; "bireysel çalışma", "grup çalışması" ve "sınıf çalışması" yer almaktadır. Modelin adımları; 1) Katılım (Engagement), 2) Keşfetme (Exploration), 3) Açıklama (Explanation), 4) Derinleştirme (Elaboration), 5) Genişletme (Extention) ve 6) Değerlendirme (Evaluation) şeklindedir. İlk aşamada "Katılım", "Keşfetme" ve "Açıklama" adımları, ikinci aşamada ise "Derinleştirme", "Genişletme" ve "Değerlendirme" adımları takip edilmektedir.

1. Aşama: Katılım adımı "bireysel" olarak gerçekleşmektedir. Bu aşamada öğrencilerin konuya dikkatleri çekilir. Bu adımda öğrencilere çeşitli materyaller gönderilerek, öğrencilerden bu materyalleri "Bu konu hakkında neler öğrendim?" sorusu doğrultusunda analiz etmeleri, sonrasında "Farklı neler öğrenebilirim?" sorusu doğrultusunda ek bilgiler edinmeleri ve bu bilgileri raporlamaları istenir. Keşfetme adımı "grup çalışması" şeklinde gerçekleşir. Bu adımda öğrencilerin ilk adımda edindikleri bilgiler ışığında ortak bir problem durumu belirlemeleri, problem çözümü için veri toplamaları, toplanan verileri analiz etmeleri, sonuçlara ulaşarak çözüm için öneriler oluşturmaları beklenir. Açıklama adımı "sınıf çalışması" olarak gerçekleştirilir. Öğrencilerden süreçteki yaşantılarını, probleme ilişkin çözüm yollarını, sonuçlarını ve çözüm önerilerini açıklamaları beklenir.

2. Aşama: Derinleştirme adımı "bireysel" olarak gerçekleştirilir. Bu adımda öğrencilerin problem durumuna dair daha derin bir anlayış geliştirmeleri, yeni problem durumu önerileri geliştirmeleri istenir. Genişletme adımı "grup" olarak gerçekleştirilir. Öğrenciler ilk aşamadaki problemle ilişkili yeni bir problem durumu belirler, kavramları yeni duruma transfer eder, gerektiğinde yeni veriler toplayarak yeni sonuçlara ulaşır ve çözüm için yeni fikirler üretirler. Öğrencilerden her iki hafta için ortak sonuç ve önerilere ulaşmaları beklenir. Değerlendirme aşaması "sınıf çalışması" şeklinde gerçekleşir. Öğrenciler gruplar halinde çözüm sürecindeki yaşantılarını, problemin çözüm yollarını, sonuçlarını ve çözüm önerilerini, ayrıca her iki haftanın ortak sonuçlarını ve çözüm önerilerini açıklarlar. Sorumlu öğretim üyesi, ders sonunda çeşitli değerlendirmeler yaparak öğrencilerin kavram yanılgılarının giderilmesine yardımcı olur.

Araştırmanın Amacı

Şahin ve Kılıç'ın (2023a) yaptıkları çalışmada Proje Tabanlı 6E Öğrenme Modeli Karakter ve Değerler Eğitim dersinde uygulanmış ve öğrencilerin araştırma, raporlama ve sunum becerilerini geliştirdiği, modelin öğrencilere öz denetim becerisi kazandırdığı görülmüştür. Modelin öğrencilerin sahip oldukları değerleri fark etmelerini, gözden geçirip sorgulamalarını, pekiştirmelerini, eksiklerini tamamlamalarını ve yeni değerler kazanmalarını sağladığı görülmüştür. Şahin ve Kılıç (2023b) tarafından yapılan farklı bir araştırmada, Proje Tabanlı 6E Öğrenme Modeli'nin öğrencilerin demokrasi algılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma ile Proje Tabanlı 6E Öğrenme Modeli'nin öğrencilerin değer algılarına etkisinin kavram ağları yoluyla daha derinlemesine belirlenmesi amaçlanmıştır. Böylece modelin etkililiği hakkında daha fazla bilgiye ulaşılması amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma sürecinde nitel araştırma desenlerinden olan "olgubilim" deseni benimsenmiştir. Olgu bilimde araştırmacılar, katılımcıların çeşitli konulardaki deneyimlerini ortaya çıkarmaya çalışırlar (Cresswell, 2014). Olgu bilim, bireylerin günlük yaşamları ve davranışları hakkındaki deneyimleriyle ilgilenir (Merriam, 2009). Bu araştırmada çalışılan olgu, öğrencilerin değer algılarıdır. Öğrencilerin Proje Tabanlı 6E Öğrenme Modeli'ne göre düzenlenen Karakter ve Değer Eğitimi dersi öncesi ve sonrasındaki değer algıları belirlenerek karşılaştırması yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; 2021-2022 güz döneminde "Karakter ve Değer Eğitimi" dersini alan Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunda 22 kız ve 25 erkek olmak üzere toplam 47 öğrenci yer almıştır.

Uygulama Süreci

Ders süreci Proje Tabanlı 6E Öğrenme Modeli'ne göre uzaktan eğitim şeklinde yürütülmüştür. İlk hafta tanışma ve ders hakkında bilgilendirme yapılmış, ikinci haftadan itibaren model uygulanmıştır. Öğrenciler 4-5 kişilik olmak üzere toplamda 10 grup oluşturmuşlardır. Her grup iki hafta süreyle görev yapmak üzere bir başkan seçmiş ve her grup üyesi sırayla başkan olmuştur. Başkan grup çalışmaların yürütülmesi ve organize edilmesinden sorumlu olmuştur. Dönem boyunca işlenen ünite konuları Tablo 1'de yer alan içerik takip edilmiştir:

Tablo 1. Ünite Konuları

Hafta	Tarihler	Konular
1	04-10 Ekim	Tanışma
2 3	11-17 Ekim 18-24 Ekim	Temel Kavramlar, Değerlerin Sınıflandırılması, Değerlerin Oluşumu ve Tarihsel Süreç
4 5	25-31 Ekim 01-07 Kasım	Aile ve Değerler İlişkisi
6 7	08-14 Kasım 15-21 Kasım	Çevre ve Değerler İlişkisi
8 9	22-28 Kasım 29 Kasım-05 Aralık	Öğretim Programları ve Değerler
10 11	06-12 Aralık 13-19 Aralık	Değerler Eğitimi Yaklaşım, Model ve Yöntemleri
12 13	20-26 Aralık 27 Aralık-02 Ocak	Öğretmenlerin Değerlere Etkisi
14	03-09 Ocak	Değerlendirme

Öğrenciler öncelikle bireysel çalışmalarını gerçekleştirdikten sonra grup çalışmalarını kendi belirledikleri bir saatte ve yöntemle gerçekleştirmişlerdir. Sınıf çalışması ise grup çalışmalarından sonra her Çarşamba saat 9.20-10.50 saatleri arasında üniversitenin "UZEM Canlı Ders Platformu" üzerinden yapılmıştır. Gruplar her konu bitiminde (her iki aşama sonunda) tek rapor hazırlamışlar ve Perşembe günü saat 24.00'e kadar, Google Classroom'a tek Word dosyası olarak yüklemişlerdir. Raporların düzenlenmesi ve gönderilmesinden grup başkanı sorumlu olmuştur. Öğrencilerden gelen raporlar araştırmacılar tarafından değerlendirilmiş, öğrencilere dönüt verilmiş ve dosyalar elektronik ortamdaki öğrenci portfolyolarında saklanmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları dönemin son haftası öğrenciler tarafından doldurulmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplamasında projeksiyon tekniklerinden olan "kelime çağrışım tekniği" kullanılmıştır. Projeksiyon teknikleri, katılımcıların geleneksel yöntemlerle ulaşılamayan ve bilinçaltlarında yatan inanç ve tutumlarını belirleme amacı güder (Boddy, Bond & Ramsey, 2011). Katılımcıların doğrudan gözlenemeyen, bazen kendileri tarafın-

dan da farkedilmeyen algı, tutum ve motivasyonlarını dolaylı bir şekilde kendilerinden elde etmeye yönelik tekniklerdir (Miri, 2006).

Araştırma verileri kelime çağrışım formu ile toplanmıştır. Literatür doğrultusunda değerlerle doğrudan ilişkili beş kavram (değer, ahlak, karakter, değerler eğitimi, etik) ve dolaylı ilişkili beş kavram (aile, öğretmen, arkadaş, okul, çevre) belirlenmiştir. Oluşturulan forma bu kavramlar yazılmış ve öğrencilerden değerlerle ilişkisini düşünerek her kavram için akıllarına gelen ilk üç kelimeyi yazmaları istenmiştir. Kelime çağrışım formu öğrencilere hem dönem başında hem dönem sonunda uygulamıştır. Formlar öğrencilerden mail yoluyla toplanmıştır. Veri toplama süreci gönüllülük esasına göre yürütülmüştür. Ders öncesi 45, ders sonrası ise 44 form araştırmacılara ulaşmıştır.

Verilerin Analizi

Ders öncesine ve ders sonrasına ait doğrudan kavramlar ve dolaylı kavramlar ayrı ayrı analiz edilmiştir. Bu amaçla öncelikle kavramların kaçar defa tekrar edildiğini gösteren ders öncesi ve ders sonrasına ait dört adet frekans tablosu hazırlanmıştır. Formlar okunarak teker teker bu tablolara işlenmiştir. Frekans tablosunda her bir sütuna anahtar kavramlar (5 kavram) yerleştirilmiş, her satıra ise katılımcılar tarafından verilen cevaplar (ders öncesi doğrudan 198, ders öncesi dolaylı 225, ders sonrası doğrudan 180, ders sonrası dolaylı 212 kavram) alfabetik sırayla yazılmıştır. Anahtar kavramlar ve analiz sonrası ortaya çıkan kavramların kesiştiği kutucuklara ise kavramların birbiriyle kaç kez ilişkilendirildiği yazılmıştır.

Analizlerde kesme noktası (cut-off point) toplanan form (katılımcı) sayısı göz önünde bulundurularak (yaklaşık 1/10) beş olarak belirlenmiştir. Yani birbiriyle en az beş defa ilişkilendirilmiş kavramlar analize dâhil edilmiştir. Bu durumda; frekans tablolarında ders öncesi doğrudan 29, ders öncesi dolaylı 25, ders sonrası doğrudan 25, ders sonrası dolaylı 31 kavram kalmıştır. Yeni oluşan frekans tabloları doğrultusunda ders öncesine ve ders sonrasına ait kavram ağları oluşturulmuştur. Kavram ağlarında sarıya boyanmış olanlar anahtar kavramlar olup diğer renkler analiz sürecinde ortaya çıkan kavramlardır.

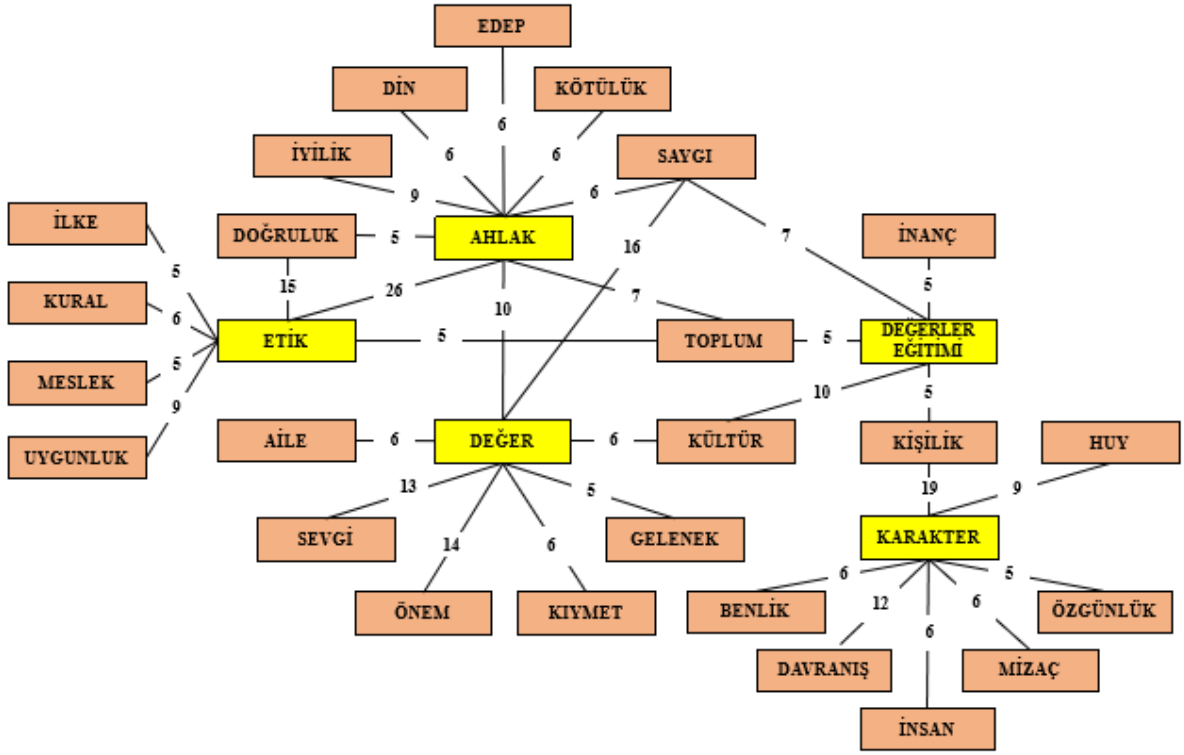
BULGULAR

Bulgular; değerlerle ilgili doğrudan kavramlar ve değerlerle ilgili dolaylı kavramlar olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

Doğrudan Kavramlar

Öğrencilerin değer algılarını belirlemek için değerlerle doğrudan ilişkili kavramlarla oluşturulmuş kavram ağları ders öncesi ve ders sonrası için ayrı ayrı sunulmuştur.

Değerlerle doğrudan ilişkili kavramlarla dersten önce oluşturulmuş kavram ağı Şekil 2'de yer almaktadır:



Şekil 2. Doğrudan ilişkili kavramlarla ders öncesi kavram ağı

Şekil 2'de görüldüğü gibi beş anahtar kavramdan sadece "ahlak-etik" ve "ahlak-değer" kavramları arasında ilişki kurulmuş, "değerler eğitimi" ve "karakter" kavramlarının diğer anahtar kavramlarla hiç ilişkisi kurulmamıştır.

"Ahlak" kavramı diğer anahtar kavramlardan "etik" ve "değer" anahtar kavramlarıyla doğrudan ilişkilendirilmiş, dolaylı olarak ise "doğruluk" üzerinden "etik" anahtar kavramı ile, "saygı" kavramı üzerinden "değerler eğitimi" ve "değer" anahtar kavramları ile, "toplum" kavramı üzerinden "etik" ve "değerler eğitimi" kavramları ile ilişkilendirilmiştir. Bu kavramın en çok ilişkili olduğu kavramlardan biri de "iyilik" kavramı olmuştur.

"Değer" kavramı diğer anahtar kavramlardan sadece "ahlak" ile ilişkilendirilmiş, dolaylı olarak "kültür" kavramı üzerinden "değer" anahtar kavramı ile, "saygı" kavramı üzerinden ise "değerler eğitimi" ve "ahlak" anahtar kavramları ile ilişkilendirilmiştir. "Değer" kavramının en çok ilişkilendirildiği kavramlar "saygı", "önem" ve "sevgi" kavramları olmuştur.

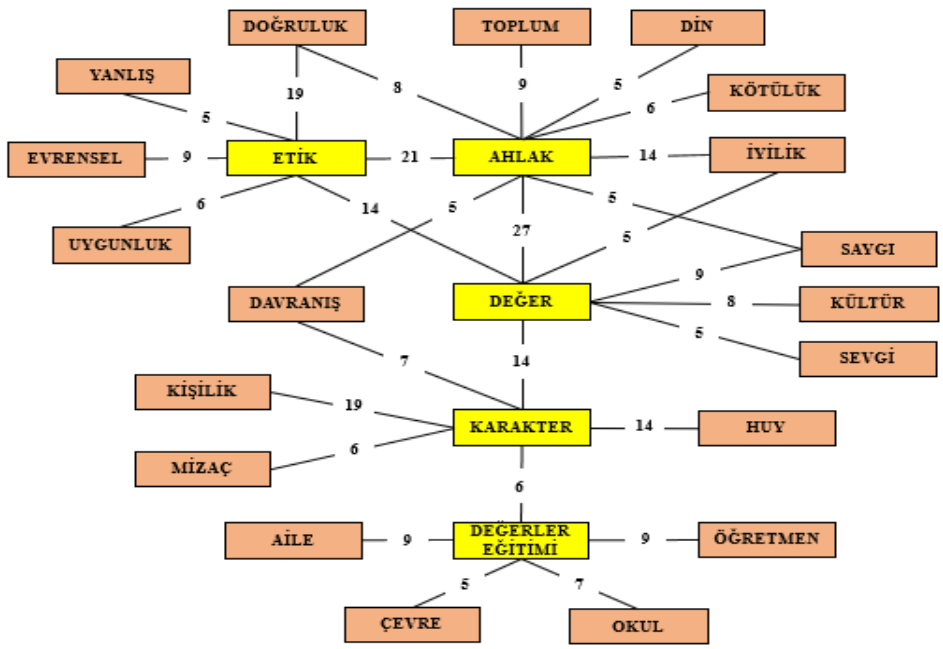
"Etik" kavramı diğer anahtar kavramlardan sadece "ahlak" ile ilişkilendirilmiş, dolaylı olarak ise "doğruluk" üzerinden yine "ahlak" anahtar kavramı ile, "toplum" kavramı üzerinden "ahlak" ve "değerler eğitimi" kavramları ile ilişkilendirilmiştir. Bu kavramın ayrıca "uygunluk", "kural", "ilke", "meslek" kavramlarıyla ilişkili olduğu da görülmektedir.

"Karakter" kavramının diğer anahtar kavramlarla doğrudan bir ilişkisi kurulmamış, "değerler eğitimi" anahtar kavramı ile arasında "kişilik" kavramı üzerinden dolaylı bir ilişki

kurulmuştur. "Karakter" anahtar kavramının en çok ilişkilendirildiği diğer iki kavram "davranış" ve "huy" kavramlarıdır.

"Değerler eğitimi" kavramının diğer anahtar kavramlarla doğrudan bir ilişkisi kurulmamış, dolaylı olarak "kişilik" kavramı üzerinden "karakter" anahtar kavramı ile, "kültür" kavramı üzerinden "değer" anahtar kavramı ile, "toplum" kavramı üzerinden "etik" ve "ahlak" anahtar kavramları ile, "saygı" kavramı üzerinden "değer" ve "ahlak" anahtar kavramları ile ilişkilendirildiği görülmüştür.

Değerlerle doğrudan ilişkili kavramlarla dersten sonra oluşturulmuş kavram ağı Şekil 3'te yer almaktadır:



Şekil 3. Doğrudan ilişkili kavramlarla ders sonrası kavram ağı

Şekil 3'te görüldüğü gibi beş anahtar kavramdan hepsi en az bir anahtar kavramla ilişkilendirilmiştir. Anahtar kavramlar arasında; "ahlak-etik", "ahlak-değer", "etik-değer", "karakter-değer", "karakter-değerler eğitimi" şeklinde ilişkiler kurulmuştur.

"Ahlak" kavramı diğer anahtar kavramlardan "etik" ve "değer" anahtar kavramlarıyla doğrudan ilişkilendirilmiştir. Dolaylı olarak ise "iyilik" ve "saygı" kavramları üzerinden "değer" anahtar kavramı ile, "davranış" kavramı üzerinden "karakter" anahtar kavramı ile, "doğruluk" kavramı üzerinden "etik" anahtar kavramı ile ilişkilendirilmiştir. Bu kavramın en çok ilişkili olduğu kavramlardan biri de "toplum" kavramı olmuştur.

"Değer" kavramı diğer anahtar kavramlardan "etik", "ahlak" ve "karakter" kavramlarıyla ilişkilendirilmiştir. "Değerler eğitimi" anahtar kavramı ile ise "karakter" üzerinden dolaylı bir ilişkisi bulunmaktadır. Yine dolaylı olarak "iyilik" ve "saygı" kavramları üzerinden "ah-

lak" anahtar kavramı ile ilişkisi kurulmuştur.

"Etik" kavramı diğer anahtar kavramlardan "ahlak" ve "değer" ile, dolaylı olarak ise "doğruluk" üzerinden "ahlak" anahtar kavramı ile ilişkilendirilmiştir. Bu kavramın ayrıca en çok "uygunluk" ve "evrensel" kavramlarıyla ilişkili olduğu görülmektedir.

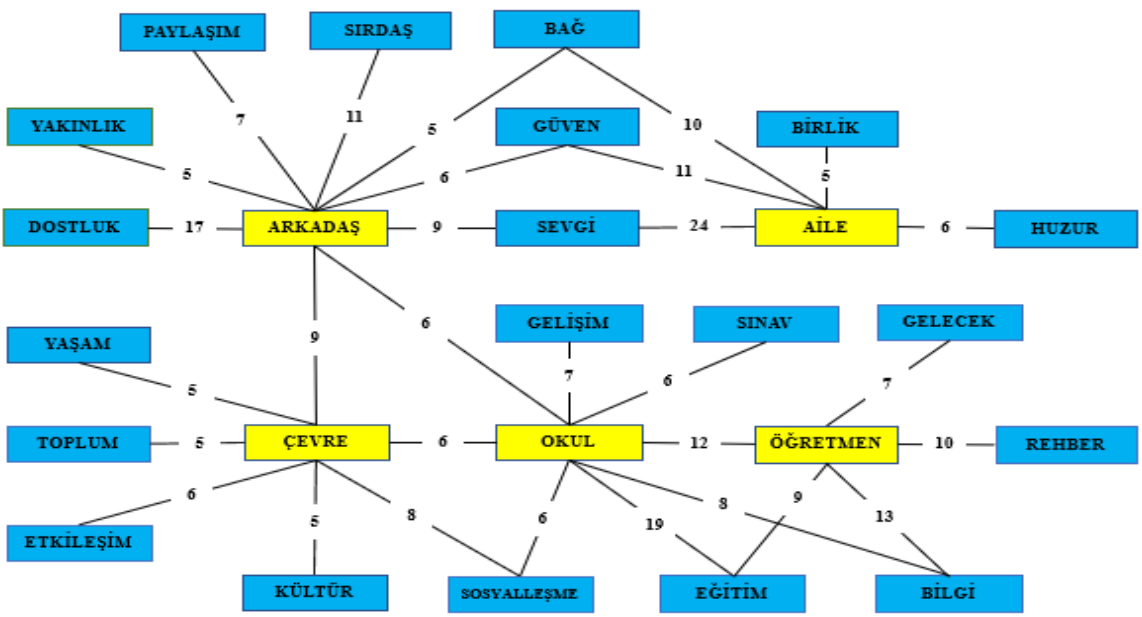
"Karakter" kavramının diğer anahtar kavramlardan "değer" ve "değerler eğitimi" kavramlarıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Anahtar kavramlardan "ahlak" ile arasında "davranış" üzerinden dolaylı bir ilişki kurulmuştur. "Karakter" anahtar kavramının en çok ilişkili olduğu diğer kavramlar "kişilik" ve "huy" olmuştur.

"Değerler eğitimi" kavramı "karakter" anahtar kavramı ile ilişkilendirilmiştir. Bu kavramın "aile", "öğretmen", "okul" ve "çevre" kavramlarıyla da ilişkili olduğu görülmektedir.

Dolaylı Kavramlar

Öğrencilerin değer algılarını belirlemek için değerlerle dolaylı ilişkili kavramlarla oluşturulmuş kavram ağları ders öncesi ve ders sonrası için ayrı ayrı sunulmuştur.

Değerlerle dolaylı ilişkili kavramlarla dersten önce oluşturulmuş kavram ağı Şekil 4'te yer almaktadır:



Şekil 4. Değerlerle dolaylı ilişkili kavramlarla ders öncesi kavram ağı

Şekil 4'te, beş anahtar kavram arasında "arkadaş-çevre", "arkadaş-okul", "çevre-okul" ve "okul-öğretmen" kavramları arasında ilişki kurulduğu, özellikle "arkadaş-çevre-okul" arasında güçlü bir ilişki olduğu görülmektedir. "Aile" kavramının ise diğer anahtar kavramlarla hiç ilişkisi kurulmamıştır.

Kavram ağına bakıldığında "okul" kavramının merkezde olduğu görülmektedir. Bu kavramın "arkadaş", "çevre" ve "öğretmen" anahtar kavramları ile ilişkisi kurulmuştur. Anahtar kavramlardan "öğretmen" ile arasında "bilgi" ve "eğitim" üzerinden, "çevre" ile "sosyalleşme" üzerinden dolaylı bir ilişki kurulmuştur. Ayrıca bu anahtar kavram diğer kavramlardan "sınav" ve "gelişim" ile ilişkilendirilmiştir.

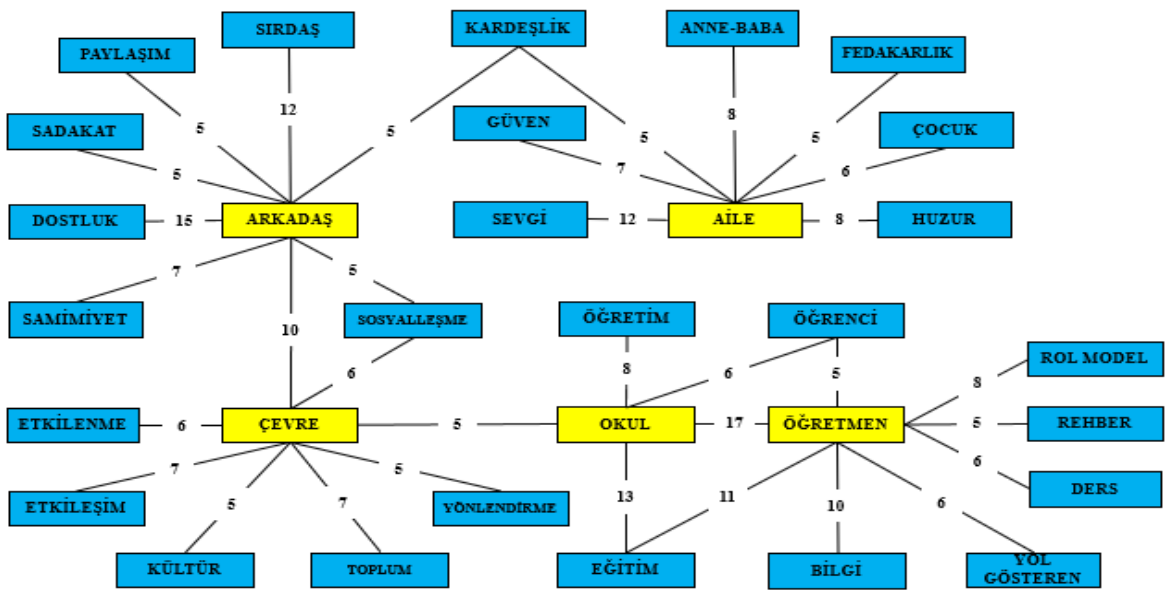
"Öğretmen" anahtar kavramının diğer anahtar kavramlardan sadece "okul" kavramıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Yine bu anahtar kavramın "bilgi" ve "eğitim" kavramları üzerinden "okul" anahtar kavramı ile dolaylı ilişkisi kurulmuştur. Ayrıca "rehber" ve "gelecek" kavramları ile de ilişkili olduğu görülmektedir.

"Çevre" anahtar kavramı diğer anahtar kavramlardan "arkadaş" ve "okul" kavramlarıyla, ayrıca "sosyalleşme" kavramı üzerinden "okul" anahtar kavramıyla ilişkilendirilmiştir. Diğer ilişkili olduğu bir kavram da "etkileşim" kavramıdır.

"Arkadaş" anahtar kavramı diğer anahtar kavramlardan "çevre" ve "okul" kavramlarıyla ilişkilendirilmiştir. Bu anahtar kavram "bağ", "sevgi" ve "güven" kavramları aracılığı ile "aile" anahtar kavramı ile ilişkilendirilmiştir. Bu kavramın en çok ilişkili olduğu "dostluk" kavramıdır.

"Aile" anahtar kavramının hiçbir anahtar kavramla ilişkisi görülmemektedir. Bu kavram "bağ", "sevgi" ve "güven" kavramları aracılığı ile dolaylı olarak "arkadaş" anahtar kavramı ile ilişkilendirilmiştir.

Değerlerle dolaylı ilişkili kavramlarla dersten sonra oluşturulmuş kavram ağı Şekil 5'te yer almaktadır:



Şekil 5. Değerlerle dolaylı ilişkili kavramlarla ders sonrası kavram ağı

Şekil 5'te beş anahtar kavram arasında "arkadaş-çevre", "çevre-okul" ve "okul-öğretmen" kavramları arasında ilişki kurulduğu, "aile" kavramının ise diğer anahtar kavramlarla hiç ilişkisinin kurulmadığı görülmektedir.

"Okul" kavramının "çevre" ve "öğretmen" anahtar kavramları ile ilişkisi kurulmuştur. Anahtar kavramlardan "öğretmen" ile arasında "öğrenci" ve "eğitim" kavramları üzerinden dolaylı ilişki kurulmuştur. Ayrıca bu anahtar kavram "öğretim" kavramıyla ilişkilendirilmiştir.

"Öğretmen" anahtar kavramının diğer anahtar kavramlardan sadece "okul" kavramıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Yine bu anahtar kavramın "öğrenci" ve "eğitim" kavramları üzerinden "okul" anahtar kavramı ile dolaylı ilişkisi kurulmuştur. Ayrıca "ders", "bilgi", "rehber", "yol gösteren", "rol model" kavramlarıyla da ilişkilendirilmiştir.

"Çevre" anahtar kavramı diğer anahtar kavramlardan "arkadaş" ve "okul" kavramlarıyla, "sosyalleşme" kavramı üzerinden de "arkadaş" anahtar kavramıyla ilişkilendirilmiştir. Ayrıca diğer kavramlardan "etkileşim", "etkilenme", "kültür", "toplum", "yönlendirme" ve kavramlarıyla ilişkili olduğu görülmektedir.

"Arkadaş" anahtar kavramı diğer anahtar kavramlardan sadece "çevre" ile ilişkilendirilmiştir. Bu anahtar kavramın "sosyalleşme" kavramı üzerinden "çevre" anahtar kavramı ile, "kardeşlik" kavramı üzerinden "aile" anahtar kavramı ile dolaylı ilişkisi kurulmuştur. Bu kavramın en çok ilişkili olduğu kavramlar "dostluk" ve "sırdaş" kavramlarıdır.

"Aile" anahtar kavramının hiçbir anahtar kavramla ilişkisi görülmemektedir. Bu kavram "kardeşlik" kavramı aracılığı ile dolaylı olarak "arkadaş" anahtar kavramı ile ilişkilendirilmiştir. Bu kavramın en çok ilişkili olduğu diğer kavramlar "sevgi", "huzur" ve "anne-baba" kavramlarıdır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Ders öncesi beş anahtar kavramdan sadece "ahlak-etik" ve "ahlak-değer" kavramları arasında ilişki kurulurken ders sonrası anahtar kavramlar arasında; "ahlak-etik", "ahlak-değer", "etik-değer", "karakter-değer", "karakter-değerler eğitimi" şeklinde ilişkiler kurulmuştur. Bu durum öğrencilerin değer algılarının geliştiğini göstermektedir.

Öğrencilerin "ahlak" kavramına ilişkin algılarında ders öncesi ve sonrasında fazla bir değişim olmadığı belirlenmiştir. Hem dersten önce hem de dersten sonra öğrencilerin "ahlak" kavramını "etik" ve "değer" anahtar kavramlarıyla ilişkilendirdikleri belirlenmiştir.

Ancak ders öncesinde "ahlak-davranış" ilişkisi kurulmazken ders sonrasında bu ilişkinin kurulduğu görülmüştür. Ahlak; bilinçli, hür bir bireyin tercih hakkının olduğu durumlarda herhangi bir yaptırım endişesi taşımaksızın niyet ve davranışlarını ifade eder (Güloğlu, 2020). Ahlak kurallarının insan davranışlarını yönlendirmeyi ve düzenlemeyi

amaçladığı düşünüldüğünde öğrencilerin bu yönüyle doğru bir ilişki kurdukları ve gelişim gösterdikleri söylenebilir.

Öğrencilerin ders öncesi "değer" kavramına yükledikleri anlamın sınırlı olduğu, "değer" kavramının anahtar kavramlardan sadece "ahlak" kavramı ile ilişkilendirildiği, ders sonrasında ise öğrencilerin algılarının genişlediği, değer" kavramı ile "etik", "ahlak" ve "karakter" kavramları arasında bağ kurulduğu ayrıca "değerler eğitimi" anahtar kavramı ile de "karakter" üzerinden dolaylı bir ilişkisinin bulunduğu belirlenmiştir. Etik, değerlerle doğrudan ilişkili bir kavramdır. Etik; felsefenin ahlaki değerleri inceleyen dalıdır. Etik, insana ne yapması ya da ne yapmaması gerektiğini söyleyen değerler bütünüdür. Ahlak; tutum, davranış ve değerlerin daha çok esas ya da içeriğiyle ilgilenirken, etik; usul veya biçimiyle ilgilenmektedir (Özgür, 2010). Karakter; bilişin, duyguların, iradenin ve bir bütün olarak kişinin değerlerinin belli bir doğrultuda gelişip ortaya çıkması ve bu durumun devamlılık göstermesi halidir (Kaymakcan & Meydan, 2012). Bu bağlamda öğrencilerin değer" kavramı ile "etik" ve "karakter" kavramları arasında bağ kurmuş olmaları değer algılarının ders öncesine göre gelişmiş olduğu anlamına gelmektedir.

"Etik" kavramı diğer anahtar kavramlardan sadece "ahlak" ile, ders sonrası ise "ahlak" ve "değer" kavramları ile ilişkilendirilmiştir. Öğrencilerin ders öncesinde "etik" kavramı ile "meslek" gibi daha spesifik bir kavram arasında ilişki kurdukları görülürken ders sonrasında "evrensel" kavramı ile ilişki kurdukları belirlenmiştir. Ahlak ve etik kavramları ilişkili kavramlar olup ahlak daha yerel olmakla birlikte etik daha evrensel bir nitelik taşımaktadır (Uzun, 2022). Bu bağlamda öğrencilerin etik ve evrensel kavramları arasında kurdukları ilişki değer algılarındaki gelişime işaret etmektedir.

Öğrencilerin ders öncesi "karakter" kavramı ile diğer anahtar kavramlar arasında doğrudan bir ilişki kurmadıkları, ders sonrasında ise diğer anahtar kavramlardan "değer" ve "değerler eğitimi" kavramları arasında ilişki kurdukları görülmektedir. "Karakter" kavramıyla ilgili algılarının "kişilik", "davranış" ve "huy" gibi kavramlarla sınırlı olduğu, dersten sonra ise bu kavramın "değer" ve "değerler eğitimi" kavramlarıyla da ilişkisinin kurulduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin ders öncesinde karakter kavramını, kişilik, huy gibi genellikle değişmediği, kalıtsal olarak kazanıldığı düşünülen özelliklerle açıkladıkları görülürken, dersten sonra değer ve değerler eğitimi gibi sonradan kazanılan ve yaşamın içinde şekillenen özelliklerle de açıkladıkları görülmektedir. Zira karakter ferdin doğuştan getirdikleri ile daha sonra çevre ve aile başta olmak üzere pek çok faktör tarafından etkilenen davranışlarının birleşimidir (Kara, 2012). Bu bağlamda öğrencilerin değer algılarının geliştiği söylenebilir.

Dersten önce ve sonra öğrencilerin algılarında en fazla değişimin yaşandığı kavram "değerler eğitimi" kavramı olmuştur. Değerler eğitimi dersten önce anahtar kavramlardan hiçbirisi ile ilişkilendirilmezken dersten sonra "karakter" anahtar kavramı ile ilişkilendirilmiştir. Bu kavramın dersten önce "kültür", "toplum", "saygı" ve "kişilik" kavramlarıyla ilişkilendirilip desten sonra "aile", "öğretmen", "okul" ve "çevre" kavramlarıyla ilişkisinin kurulduğu belirlenmiştir. Bireyin değerleri fark etmesi, yeni değerler oluşturması ve kendi

kişiliğine mal ederek davranışa dönüştürmesi başlı başına bir eğitim sorunudur (Yeşil & Aydın, 2007). Bu eğitim öğrencilere doğrudan ve dolaylı olarak aile, öğretmen-okul ve çevre yoluyla verilmektedir. Dersten önce çevre/toplum boyutuna vurgu yapıldığı görülürken aile ve öğretmen-okul boyutuna vurgu yapılmamıştır. Aydemir & Tecim (2012), bireylerin çoğu değer ve referans kodlarının sosyalleşmeyi öğrendikleri ilk etkileşim ağı olan aileden bireye aktarıldığını belirtir. Aydın (2010), okullarda değerlerin, öğrencilerin çevrelerinden gördükleri davranışlarla geliştiğini, sınıf içinde oluşan sosyal dokunun çocukların değerlerinin gelimesinde zemin oluşturduğunu vurgular. Bu bağlamda öğrencilerin ders sonunda değerler eğitimi açısından aile, okul ve çevreye vurgu yapmaları algılarındaki gelişimin göstergesi olarak görülebilir. "Değerler eğitimi" kavramı için ders öncesinde "kişilik" kavramı ortaya çıkarken ders sonrasında benzer şekilde "karakter" kavramı ortaya çıkmıştır. Ancak daha önce belirtildiği gibi "karakter" kavramı için ders öncesinde "değerler eğitimi" kavramı ortaya çıkmamıştı. Bu durumda "değerler eğitimi" ile "karakter" kavramları arasında ders öncesinde zayıf bir bağ kurulduğu söylenebilir.

Öğrencilerin ders öncesi ve sonrasında "okul" kavramına ilişkin algıları değişiklik göstermiştir. Dersten önce "okul" kavramının merkezde olduğu, "arkadaş", "çevre" ve "öğretmen" anahtar kavramları ile ilişkili olduğu, dersten sonra ise "çevre" ve "öğretmen" anahtar kavramları ile ilişkisinin kurulduğu belirlenmiştir. Ders öncesinde "bilgi" ve "sınav" kavramlarıyla ilişki kurulurken ders sonrası bu ilişkiler kurulmayıp "öğrenci" ve "öğretim" kavramlarıyla ilişki kurulmuştur. Öğretmen merkezli yaklaşımda içeriğe yani bilgiye oldukça fazla önem verilir. Bilgi aktarma öğretmenin/okulların birincil sorumluluğu olarak görülür (Şahin, 2020). Öğrenci merkezli anlayışta öğrencilerin kendilerine verilen bilgileri pasif olarak almaları yerine, aktif olarak kendi bilgilerini oluşturmaları gerektiği üzerinde durulur (Smart, Witt & Scott, 2012). Bu bağlamda okul-bilgi arasında kurulan bağın ders sonrasında oluşmaması, öğrencilerin "öğretmen merkezli" anlayışlarının "öğrenci merkezli" anlayışa doğru değişim gösterdiği sonucunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin ders öncesinde "sınav" odaklı algıları öğrenci merkezli anlayışı yansıtmamaktadır. Özpolat (2013) öğrenci merkezli yaklaşımın etkili bir şekilde hayata geçirilmesini engelleyen faktörlerden birinin öğretmenlerin "sınav" kavramına yaptıkları aşırı düzeydeki vurgu olduğunu belirtmektedir. Ders sonrası bu kavramın ortaya çıkmamış olması da "öğrenci merkezli" anlayışa doğru değişimin bir göstergesi sayılabilir. Ders öncesi hiç ortaya çıkmayan "öğrenci" kavramının ders sonrası ortaya çıkması ise öğrenci merkezli anlayışa doğru değişimin bariz bir göstergesidir.

Aynı doğrultuda ders öncesi "okul-sosyalleşme" ilişkisi kurulurken ders sonrası bu ilişki kurulmamıştır. Bu durum ders sürecinde yapmış oldukları uygulamalar sonucunda öğrencilerin okula yükledikleri anlamın değiştiğini, okulu "merkez" olarak görme fikrinden uzaklaştıklarını göstermektedir. Bunun nedeni öğrecilerin süreç içinde değerler açısından okulların mevcut durumlarını ve bunun etkilerini farketmeleri olabilir. Zira Taggart (2016) "sevgi" yok olduğundan bu yana okulların "toplum merkezi" rollerinden uzaklaşarak "sınav fabrikalarına" dönüştüğünü düşünmektedir. Günümüzde okul ortamında yaşanan şiddet, disiplin sorunları, okul bırakma oranlarındaki artışlar da bu fikri destekler niteliktedir (McCombs, 2001).

Öğrencilerin ders öncesi ve sonrasında "öğretmen" anahtar kavramına ilişkin algıları değişiklik göstermiştir. Kavram ağlarında ders öncesi ortaya çıkmazken dersten sonra "öğretmen-öğrenci" ilişkisi ortaya çıkmıştır. Bu durum öğrenci merkezli bir anlayışa geçişin göstergesi olarak yorumlanabilir. Ders öncesi "öğretmen-rehber" kavramları arasında ilişki kurulurken ders sonrası bunun yanında "öğretmen-rol model" ve "öğretmen-yol gösteren" kavaramları arasında da ilişki kurulmuştur. Yukarıda da bahsedildiği gibi ders öncesi ortaya çıkmayan "öğrenci" kavramının ders sonrası ortaya çıkması öğrenci merkezli anlayışa işaret etmektedir. Ders sonrasında öğretmenin rehber, yol gösterici ve rol model özelliklerinin vurgusunun arttığı görülmektedir. Öğrenci merkezli anlayışta; öğrencileri kendi kendilerine yetebilmeye ve bağımsız şekilde öğrenmeye "teşvik etmek" (Bailey & Colley, 2015), yardıma ihtiyacı olan öğrencilere öğrenme sürecinde "rehberlik etmek" (Beaten, Struyven & Dochy, 2013), süreci "kolaylaştırmak» (Brackenbury, 2012), entelektüel gelişim yolculuğunda öğrenciye "danışmanlık etmek", düşünme ve bilgiyi işleme kabiliyetini geliştirmelerine "yardımcı olmak" (Daley, 2003; Keiler, 2018; Wright, 2011), kendi eylemleri yoluyla bilgiyi keşfetme ve yeniden yapılandırma girişimlerini "desteklemek" ve onlara "yollar göstermek" (Darsih, 2018; Klopfenstein, 2003; Mascolo, 2009), birbirlerinden öğrenmeleri için onlara "fırsatlar sunmak", gereken becerileri kazanmaları için onları "motive etmek", onlara "koçluk etmek" (Froyd & Simpson, 2008; Kojima & Kojima, 2005), öğretmenin görevidir. Bu bağlamda ders sonunda öğrencilerin "öğretmen" algılarının da öğrenci merkezli anlayış doğrultusunda geliştiği söylenebilir.

Öğrencilerin "arkadaş" kavramını ders öncesi diğer anahtar kavramlardan "çevre" ve "okul" kavramlarıyla ilişkilendirildiği görülürken, ders sonrası "arkadaş-okul" ilişkisinin kurulmadığı sadece "arkadaş-çevre" ilişkisinin kurulduğu belirlenmiştir. Bu durum da okula yüklenen anlamdaki azalmaya işaret etmektedir. Günümüzde "evde öğrenme", "uzaktan eğitim", "e-öğrenme" gibi yaklaşımların okulun yerini almaya başladığı (Şahin & Kılıç, 2021) düşünüldüğünde öğrencilerin okulu "merkez" olarak düşünmekten uzaklaşmaları değer algılarındaki olumlu bir değişim olarak görülebilir.

Öğrencilerin ders öncesi ve sonrası "çevre" kavramına ilişkin algıları oldukça benzerdir. Ders öncesinden farklı olarak ders sonrasında "etkilenme" ve "yönlendirme" kavramlarının da oluştuğu belirlenmiştir. Çevre/toplum, bireyleri içine aldığı andan itibaren kendisine benzetmeye çalışır. Bir toplum, bireylerine dilini, ahlakını, estetik zevkini, ilmi mantığını aşılamak, değer hükümlerini aktarmak ister (Özkan, 2011). Bu doğrultuda öğrencilerin ders sonunda çevrenin yönlendirici etkisinin daha çok farkına vardıkları, algılarının geliştiği şeklinde yorum yapılabilir.

Öğrencilerin ders öncesi ve sonrasında "aile" anahtar kavramına ilişkin algıları oldukça benzerdir. Bu kavram ders öncesi ve sonrası en çok "sevgi" kavramıyla ilişkilendirilmiştir. Ders öncesi "bağ" ve "birlik" kavramları ortaya çıkarken, ders sonrası "fedakarlık" kavramı ortaya çıkmıştır. Bu durum aileye verilen önemin yanı sıra onu bir arada tutmak için gereken sorumluluğun ve bu doğrultuda yapılması gereken fedakarlıkların farkına varıldığı şeklinde yorumlanabilir. Bu bağlamda öğrencilerin ders sonunda aile algılarında bir gelişme olduğu düşünülebilir.

Özetle; kavram ağlarına göre öğrencilerin ders öncesi genel olarak "değer" algılarının daha dağınık ve sınırlı olduğu, ders sonrası ise toparlandığı ve geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin eğitim algılarının "öğretmen merkezli" anlayıştan "öğrenci merkezli" anlayışa doğru değişim gösterdiği belirlenmiştir. Araştırma sonuçları Proje Tabanlı 6E Öğrenme Modeli'nin değer kazanımında etkili olduğunu gösterir niteliktedir. Bu doğrultuda modelin yaygınlaştırılması farklı kademelerde ve branşlarda uygulanması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Ahmad, I., Said, H., & Jusoh, A. (2015). Empirical evidence on the relationship between democratic classroom and social skills development of students. *Mediterranean Journal of Social Sciences, 6*(2), 18-27.

Arseven, Z., Kılıç, A., & Şahin, Ş. (2016). Value-eroding teacher behaviors scale: A validity and reliability study. *Universal Journal of Educational Research, 4*(6), 1378-1386.

Aydemir, M., & Tecim, E., (2012). Türk toplumunda aile ve dinin sosyal sermaye potansiyeli. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 28,* 43-59.

Aydın, M. Z. (2010). Okulda değerler eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi, 6*(18), 16-19.

Bailey, G., & Colley, H. (2015). 'Learner-centred' assessment policies in further education: putting teachers' time under pressure. *Journal of Vocational Education & Training, 67*(2), 153–168.

Baeten, M., Struyven, K., & Dochy, F. (2013). Student-centred teaching methods: Can they optimise students' approaches to learning in professional higher education?. *Studies in Educational Evaluation, 39,* 14-22.

Boddy, C., Bond, D., & Ramsey, E. (2011). *Projective techniques: Are they a victim of clashing paradigms?* Online at http://mpra.ub.uni-muenchen.de/33331/MPRA Paper No. 33331.

Brackenbury, T. (2012). A qualitative examination of connections between learnercentered teaching and past significant learning experiences. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, *12*(4), 12-28.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approach.* USA: Sage Publication.

Daley, B. (2003). A case for learner-centered teaching and learning. *New Directions for Adult and Continuing Education, 98,* 23-30.

Darsih, E. (2018). Learner-centered teaching: What makes it effective. *Indonesian EFL Journal, 4*(1), 33-42.

Froyd, J., & Simpson, N. (2008). Student-centered learning addressing faculty questions about student centered learning. *In Course, Curriculum, Labor, and Improvement Conference,* Washington DC, USA.

Güloğlu, Y. (2020). Ahlak kurallarının türk hukuk sistemine etkisi. *SDÜHFD, 10*(2), 1-18.

Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility.* New York: Bantam Books.

Jacobs, G., & Power, M. A. (2016). Student centered learning-An approach to fostering democracy in schools. *Beyond Words, 4*(2), 79-87.

Kara, O. (2012). Kur'ân'a göre insan şahsiyetine etki eden faktörler. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 14*(25), 1-24.

Kaymakcan, R., & Meydan, H. (2012). Ahlaki karakter ve eğitimi. *II. Uluslararası Değerler Ve Eğitimi Sempozyumu,* Ensar Vakfı Değerler Eğitimi Merkezi, İstanbul.

Keiler, L. S. (2018). Teachers' roles and identities in student-centered classrooms. *International Journal of STEM Education, 5*(34), 1-20.

Kılıç, A. (2012). İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders programındaki değerlerin kazanımla ilişkisi ve öğrenci çalışma kitaplarında yer alma düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(2), 1593-1604.

Kılıç, A., Şahin, Ş., Albayrakoğlu, Ö., & Arseven, Z. (2016). Öğretmen görüşlerine göre öğretmen davranışlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 9(3), 441-460.

Klopfenstein, B. J. (2003). *Empowering learners: Strategies for fostering selfdirected learning and implications for online learning* (Unpublished master thesis). The University of Alberta, Alberta.

Kojima, H., & Kojima, Y. (2005). Teacher roles in learner-centered communicative EFL instruction. *Bull. Fac. Educ. Hirosaki Univ., 94,* 59-72.

Mascolo, M. F. (2009). Beyond student-centered and teacher-centered pedagogy: Teaching and learning as guided participation. *Pedagogy and the Human Sciences, 1*(1), 3-27.

McCombs, B. L. (2001). What do we know about learners and learning? The Learner-centered framework: Bringing the educational system into balance. *Educational Horizons, 79*(4), 182-193.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation.* California: John Wiley & Sons, Inc.

Miri, L. R. (2006). Using projective techniques in the evaluation of groups for children of rehabilitating drug addicts. *Issues in Mental Health Nursing*, *27*(5), 519-535.

Ökmen, B., Şahin, Ş., & Kılıç, A. (2022). Proje Tabanlı Karakter ve Değerler Eğitimi Dersinin Öğrencilerin Bilgi, Beceri, Değer ve Tutumlarına Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 236, 2947-2968.

Özdaş, F. (2013). Ortaokullarda değerler eğitimi ve istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Özgür, B. (2010). Kamu yönetimi denetçilerinde etik kültürün geliştirilmesi. *Denetişim, 5,* 17-32.

Özkan, R., (2011). Toplumsal yapı, değerler ve eğitim ilişkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 333-344.

Özpolat, V. (2013). Öğretmenlerin mesleki önceliklerinde öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı-

nın yeri. *Milli Eğitim*, 200, 5-26.

Schwartz, K., Tessman, D., & McDonald, D. (2013). The value of relevant, project-based learning to youth development. *Journal of Youth Development, 8*(1), 1-7.

Smart, K. L., Witt, C., & Scott, J. P. (2012). Toward learner-centered teaching: An inductive approach. *Business Communication Quarterly, 75*(4) 392–403.

Subba, D. (2014). Democratic values and democratic approach in teaching: A perspective. *American Journal of Educational Research, 2*(12), 37-40.

Şahin, Ş. (2020). Öğrenci, öğretmen ve müdürlerin sevgi, demokrasi ve öğrenci merkezli eğitim algıları (Yayınlanmamış doktora tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.

Şahin, Ş., Ökmen, B., & Kılıç, A. (2020). Karakter ve değerler eğitimi dersinin proje tabanlı öğrenmeye göre düzenlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39*(2), 360-384.

Şahin, Ş., & Kılıç, A. (2021). İlkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin eğitim algılarına ilişkin kavram ağları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 52,* 17-43.

Şahin, Ş., & Kılıç, A. (2023a). Effectiveness of the project-based 6E learning model. *European Journal of Open, Distance and e-Learning, 25*(1), 31-48.

Şahin, Ş., & Kılıç, A. (2023). *Proje Tabanlı 6E Öğrenme Modeli'nin öğrencilerin demokrasi algılarına etkisi.* Ases IV. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi, Giresun.

Taggart, G. (2016). Compassionate pedagogy: The ethics of care in early childhood professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal, 24*(2), 173-185.

Uzun, F. (2022). Eğitimde etik ve ahlaki değerlerin artan önemi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 11*(31), 91-105.

Wright, G. B. (2011). Student-centered learning in higher education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 23*(3), 92-97.

Yeşil, R., & Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *TSA, 11*(2), 65-84.

TÜRKİYE' DE İYİ OLUŞLA İLGİLİ LİSANSÜSTÜ TEZLER VE OKUL ÖNCESİNE YÖNELİK İLGİLİ TEZLERİN İÇERİK ANALİZİ

Emine İNCİ[1]

Özet

Bu çalışmada Türkiye' de iyi oluşla ilgi yapılmış lisans üstü tezlerin; yıllara, tez türüne, üniversitelere, anabilim ve bilim dallarına göre dağılımını belirlemek. Bu bağlamda okul öncesi, erken çocukluk ve çocukluğa yönelik yapılmış tezlerin genel içindeki yerini saptamak. Tezlerin yıllara, türüne, anabilim ve bilim dallarına, üniversitelere, araştırma yöntemlerine, çalışma grubu katılımcı sayılarına, ölçme araçları ve ilişkilendirilen değişkenlere göre dağılımının ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmada veri kaynağı olarak doküman (tezler) kullanılmış. Çalışma nitel araştırma deseninde tasarlanmış ve veriler içerik analizi ile elde edilmiştir. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanına kayıtlı olan tezlerde "iyi oluş" kelimesi taratılmış ve 2004 ve 2022 yılları arasında 954 teze ulaşılmıştır. Bu veriler doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ise; yukarıda belirtilen yıllar içinde en fazla 2022 de (205) tez yapılmıştır. İyi oluşla ilgili çalışma yapıldığı tespit edilen (123) üniversite içinden en fazla (68) tez ile Üsküdar Üniversitesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En fazla (793) tezin yüksek lisans derecesinde yapıldığı ve üniversitelerin psikoloji anabilim dallarında ilgili konunun daha fazla çalışılmış olduğu gözlenmiştir. Erken çocukluk, okul öncesi ve çocukluk bağlamında yazılan tezlerin genel içindeki yeri ele alındığında, on beş teze ulaşılmıştır. 15 tezin genele oranı ise % 1.57 dir. Tezler, on dört yüksek lisans ve bir doktora tezinden oluşmaktadır. Çocukluk dönemine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde ilk tezin 2018 yılında yazılmış olduğu ve en fazla 2022 yılında (6) tez çalışmasına ulaşılmıştır. Çalışılan bilim dalları açısından tezlere bakıldığında, okul öncesi eğitimi bilim dalında (4), rehberlik ve psikolojik danışmanlık bilim dalında (3), çocuk gelişimi bilim dalında (3) tezin yazıldığı görülecektir. Okul Öncesi Eğitimi bilim dalında yazılan tezlerin üniversitelere göre dağılımı ise, Pamukkale Üniversitesi (2), Okan Üniversitesinde (2) bunların dışında kalan 11 üniversitede birer tez çalışması yapılmış olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre araştırmacı ve uygulayıcılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *İyi oluş, okul öncesi, çocukluk, erken çocukluk, lisansüstü tezleri*

[1] Dr. Öğretim Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Aydın /Türkiye, einci@adu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-2238-4688

GRADUATE THESIS ON WELL-BEİNG IN TURKEY AND CONTENT ANALYSIS OF RELATED THESIS FOR PRE-SCHOOL

Abstract

In this study, postgraduate theses about well-being in Turkey; to determine the distribution according to years, type of thesis, universities, departments and branches of science. In this context, to determine the place in general of theses made for preschool, early childhood and childhood. It is aimed to reveal the distribution of theses according to years, types, departments and branches of science, universities, research methods, number of study group participants, measurement tools and associated variables. Documents (theses) were used as data source in the research. The study was designed in a qualitative research design and was obtained by content analysis in data analysis. The word "well-being" was scanned in the Council of Higher Education' National Thesis Center database and 954 theses were found between 2004 and 2022. The results reached in line with the data obtained; in the years mentioned above, the maximum number of theses were written in 2022 (205). It has been concluded that Üsküdar University has the most (68) theses out of (123) all universities that have been found to be working on well-being. It was observed that most (793) theses were written in a master's degree and "well-being" was studied more intensively in the psychology departments of universities. Fifteen theses on early childhood, pre-school and childhood were found in a broader context. As for studies on childhood, it is found that the first thesis was written in 2018 and the most amount of (6) theses were written in 2022. These studies consist of fourteen master's and one doctoral thesis. Regarding the disciplines that these theses are studied in, these theses were written in the department of preschool education (4), guidance and psychological counseling (3), and child development (3). The university distribution of these theses on pre-school education are, Pamukkale University (2), Okan University (2) and (1) for the remaining 11 universities. According to the results obtained with this research, suggestions were made to researchers and practitioners.

Keywords*: Well-being, preschool, childhood, early childhood, graduate theses.*

GİRİŞ

Mutluluk ve iyi oluşla ilgili düşüncelerin varlığı, insanlık tarihi kadar geçmişe dayanmaktadır. Eski çağlardan beri, insanoğlunun yaşamı boyunca nasıl mutlu olacağı, iyi oluş, anlamlı ve iyi yaşam için neler yapılması gerektiği üzerine çeşitli düşünceler ortaya konmuştur. Bu konuda antik dönem düşünürleri; Sokrates, Platon ve Aristoteles'e dayanan sağlıklı ve iyi yaşam üzerine düşüncelerin önemli etkisi olduğu belirtilmektedir.

Kökleri eski çağlara dayanan insanın kendini anlayabilmesine yönelik fikirler, pozitif ruh sağlığını işaret etmektedir (Gable ve Haidt, 2005). Geçmişteki bu fikirlerin günümüze yansıması ve işlevsellik kazanması pozitif psikoloji yaklaşımı ile sürdürülmektedir. Psikoloji problemli davranışlar ve psikolojik hastalıkların sağaltımı ile ilgili bir geçmişe sahiptir. Seligman (1999) göre psikolojinin tedavi edici yaklaşımının insanın negatif yönünü ele

aldığını vurgulamıştır. Ancak bu yüzyılın başında ise Seligman ve Csikszentmihalyi (2000) psikolojinin tedavi edici, olumsuz ve negatif yönü düzeltme çabalarından ziyade insanın iyi ve pozitif olan kapasitesini korumak ve olumlu olan özellikleri yapılandırmanın önemi üzerinde durmuşlardır.

Pozitif psikoloji normal insanın iyi oluşunu arttırarak gelişmesini sağlamayı amaçlamaktadır (Linley, 2009). Bireyin sahip olduğu güçlü yanlarına dikkat çekerek, kişilerin potansiyelindeki olumlu özelliklerini kaliteli, doyumlu, mutlu bir yaşamı yapılandıracak özelliklerin işlevselliğinin önemi üzerinde durmaktadır.

Ryff (1989) göre, iyi oluş, kişinin sahip olduğu potansiyelini en üst düzeyde kullanabilmesi olarak vurgulanmakla birlikte bireysel verimlilik ve esenlik olarak ifade edilmekte, sosyal, duygusal, bilişsel, fiziksel sağlığı da kapsadığı belirtilmektedir. İyi oluş kavramının psikolojik iyi oluş ve öznel iyi oluş kavramlarını da kapsaması söz konusudur. Psikolojik iyi oluş, insanın iyi yaşama çabasına ve bu doğrultuda iyi şeyler yapması olarak ifade edilirken tek başına iyi hissetmek bu kavramı açıklamak için yeterli görülmemektedir (Forgeard, vd., 2011). Diğer kavram özel iyi oluş ise insanların iyi oluşu duygusal olarak nasıl hissettikleri ve bilişsel olarak ne düşündükleri ile ilgili olduğu ve kendi yaşamını iyi oluş açısından sorgulamaları şeklinde belirtilmektedir (Diener vd., 2003).

Çocukluk, insanın yaşamı boyunca geçirdiği evrelerin içinde gelişimin hızı ve yoğunluğu açısında kritik öneme sahiptir. Bu dönemin kritik olarak nitelendirilmesinin altında yatan neden yukarıda iyi oluşun tanımında yer alan bütün gelişim alanlarındaki ilerlemenin sağlıklı olmakla paralellik göstermesidir. Çocuğun kendini iyi hissettiği ortamda gelişimi kesintiye uğramadan kendi hızında ilerleyecektir. Çocuğun iyi olma hali yaklaşımı, çocuğun yaşam kalitesini vurgular, yaşam doyumu ve temel göstergeler ışığında çocuğun yeteneklerini geliştirmeyi amaçlar (OECD, 2009). Öte yandan gelişim açısında iyi oluş hem bir ürün olarak hem de neden olarak çocuğun iyi oluşunu etki eden önemli bir kavramdır. Ben-Arieh ve Frones (2011) göre çocuğun iyi oluşu yaşam kalitesi ve mutluluk analizleri ile anlaşılır. Yaşam kalitesi göstergeleri, sağlık, ekonomik, güvenlik, eğitim, davranış ve sosyal çevredir (Frones, 2007). Bunların dışında, çocuğun iyi oluşu mikro düzeyde çocuğa etki eden insan ve fiziksel çevreye, makro düzeyde ise siyasete ve ekonomiye bağımlıdır.

Çocuğun iyi oluşu, yaşam boyu iyi oluşun, eğitim kazanımının, kendini gerçekleştirmenin ve üretkenliğin önemli bir göstergesidir (Land ve Michalos 2018). Çocukların erken yaşam deneyimleri ile yetişkin sağlığı, sosyal refah ve ekonomik sonuçlar arasındaki güçlü bağlantı nedeniyle, çocuğun iyi oluşunun değerlendirilmesinin kilit öneme sahip olduğu kabul edilmektedir. Bu nedenle hem yetişkinler hem de çocuklar için önemli görülen iyi oluş konusunda yapılmış bilimsel çalışmaların ele alınması ve değerlendirilmesi gerekli görülmektedir. Tezler, bilime katkı sağlayan özgün çalışmalardır. İyi oluş ile ilgilenen araştırmacıların tezlerin tamamına hâkim olmaları hayli zordur. Literatürde iyi oluşla ilgili çalışılan lisans üstü tezlerin bir araştırmada incelenmesi ilgilenenlere katkısı olacağı öngörülmektedir.

Literatürde farklı alanlarda yapılmış tezlerin incelendiği çalışmalara ulaşılmaktadır. Bu çalışmanın konusu olan iyi oluşla ilgili yapılmış çok sayıda lisansüstü teze ulaşmak mümkündür. Bu konu özelinde yapılan tezlerin incelenmesi ile ilgili yapılan çalışmalar ele alındığında; Kardaş ve Yalçın'ın (2018) de yaptıkları çalışmada (2010-2015) yılları arasında iyi oluşla ilgili araştırmaları inceledikleri ve beş yıllık bir süreyi ele aldıkları tespit edilmiştir. Kalafatoğlu ve Kumcağız,'ın (2019) da (2004-2018) yılları arasında iyi oluş üzerine yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerini ele aldıkları çalışmalarında son üç yılın yer almadığı, Gültekin ve Bayramoğlu'nun (2021) de psikolojik iyi oluşla ilgili tezleri incelediklerini saptanmıştır. 2004-2022 yılları arasında bütün alanlarda İyi oluşla ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin tamamının ele alındığı çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle yapılan çalışmaların tamamını ele almak, genel içindeki okul öncesi alanında yapılan tezlerin yerini belirlemek ve içerik analizinin yapılmasına gerek duyulmuştur. Bu çalışmada konu ile ilgili yapılmış tezlerin analiz edilmesi iyi oluşun ele alındığı çalışmalar hakkında perspektif kazandırması ve incelenen alanın genel görünümünün ortaya konmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmanın konuyla ilgilenenlere, araştırmacı ve uygulayıcılara yapacakları çalışmalarda yol gösterici olacağı ön görülmektedir.

Bu doğrultuda Türkiye'de iyi oluşla ilgili yapılmış lisans üstü tezler ve okul öncesi döneme yönelik ilgili tezlerin içerik analizi genel amacı paralelinde aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

Birinci alt amaç iyi oluşla ilgili bütün alanlarda yapılmış lisansüstü tezlerin;

- Yıllara göre dağılımı nasıldır?
- Türüne göre oranları nedir?
- Üniversitelere göre dağlımı nedir?
- Anabilim ve bilim dallarına göre dağılımı nedir?

İkinci alt amaç okul öncesi, erken çocukluk ve çocukluk dönemine yönelik olan ilgili tezlerin;

- Genel içindeki oranı nedir?
- Yıllara göre dağılımı nasıldır?
- Türüne göre dağılımı nedir?
- Üniversitelere göre dağılımı nedir?
- Anabilim ve bilim dallarına göre dağılımı nedir?
- Hangi çalışma grupları ile çalışılmıştır?

- Katılımcı sayılarının dağılımı nedir?
- Sıklıkla kullanılan ölçme araçları hangileridir?
- İyi oluşla ilişkilendirilen değişkenler ve değişkenlerin dağılımı nedir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanına kayıtlı olan "iyi oluş" ile ilgili tezleri bazı değişkenlere göre incelemek amacı ile nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; etkinlikler, durumlar ya da materyallerin niteliği hakkında derinlemesine bilgi sağlayan araştırma türüdür. Bu araştırma deseninde, görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemleri kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada doküman (tezler) den veri kaynağı olarak faydalanılmıştır. Doküman analizi, basılı (tezler vb.) ve elektronik materyallerin incelenmesi ve değerlendirilmesi sürecinde gerçekleşen bir dizi işlemdir (Karasar, 2023). Araştırmada verilerin elde edilmesinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. İçerik analizi; yazılı doküman (tezler) de öne çıkan belirgin anlamların, tekrar eden konuların, kavramların ayrıştırılması, sayılması, gruplandırılması ve yorumlanması olarak tanımlanır (Creswell, 2019; Saldana, 2011). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinde "temel olgu" (Creswell, 2013) olan "iyi oluş" kavramı taratılarak ilgili olan tezlere ulaşılmış. Araştırmanın birinci alt amacı için tezlerin geneli için çalışmaların yıllara, türüne, üniversite, anabilim dalına ve bilim dalına göre dokümanlar (tezler) incelenmiş. Bilim dallarının tespitinden sonra ikinci alt amaç için genel içindeki okul öncesi ve çocukluğa yönelik tezlerin oranı belirlenmiş ve tespit edilen çalışmalara içerik analizi yapılmıştır (Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Çalışma Evreni ve Grubu

Araştırma evreni, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanına kayıtlı bütün tezlerdir. Araştırmanın örneklemi amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Ölçüt örneklemedeki temel dayanak, önceden belirlenmiş kriterleri taşıyan bütün çalışmaların araştırmaya dahil edilmesidir (Şimşek ve Yıldırım, 2002). Çalışmanın kriterlerini karşılayan, çalışma kapsamına alınacak tezler araştırmanın alt amaçlarına göre iki şekilde belirlenmiştir. Birinci alt amaç için YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanına kayıtlı olan araştırmada "temel olgu" (Creswell, 2019) olan "iyi oluş" kavramı taratılmış ve herhangi bir ayrım yapılmadan bütün alanlarda, 2004-2022 yılları arasında yapılmış 954 tez çalışmaya dahil edilmiş. İkinci alt amaç için çalışma grubu, 954 çalışma içinden; erken çocukluk, okul öncesi ve çocukluk bağlamında yapılan 15 tezden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Verileri araştırmanın amacı doğrultusunda toplamak için; Albayrak (2017) tarafından geliştirilmiş olan "Yayın sınıflama formu", Orakçıoğlu (2019) "Demografik inceleme formu" nu referans alarak araştırmacı tarafından "Genel iyi oluş lisans üstü tez inceleme for-

mu" geliştirilmiştir. Birinci alt amaç için iyi oluşla ilgili lisans üstü 954 tezin yıllara, türüne, üniversitelere, anabilim dalı ve bilim dallarına ait bilgilerin tasnifini sağlayacak şekilde hazırlanmıştır. İkinci alt amaç için, çocukluk çağına yönelik yapılmış 15 tezin, genel tezler içinde oranını ve yıllara, türüne, üniversitelere, anabilim dallarına, bilim dallarına, çalışma grupları, katılımcı sayıları, ölçme araçları, ilişkilendirilen değişkenlerle ilgili bilgilerin düzenlenmesini olanak sağlayacak ikinci "Okul öncesi iyi oluş lisans üstü tez inceleme formu" hazırlanmıştır.

Verilerin Toplanması

YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanına kayıtlı olan tezlerden "iyi oluş" ile ilgili 954 tez "Genel lisans üstü tez inceleme formu" ne göre, MS Word programında; birinci alt amaç için veriler, kategoriler ve kodlar olarak düzenlemiştir. Amaca uygun olarak tezlerin yılları, türü, üniversiteler, anabilim dalları ve bilim dalları kategorileri altında veriler gruplandırılmıştır. Verilerin düzenlenmesinde kategoriler genelden özele doğru bir sıra izlenmiştir. Bilim dalları kategorisi için verilerin gruplandırılması sonucu ikinci alt amaç için veriler görünür hale gelmiştir. Bu aşamada, araştırmanın ikinci alt amacı için 15 teze ait bilgiler "Okul öncesi iyi oluş lisans üstü tez inceleme formu" na göre düzenlenmiştir. Veri toplamada ele alınan tezlerin içerikleri; yıllar, türü, üniversiteler, anabilim dalları, bilim dalları, çalışma grupları, katılımcı sayıları, ölçme araçları, ilişkilendirilen değişkenler kategorilerinde gruplandırmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda, her iki alt amaç için verilerin analizinde içerik analizi yöntemi uygulanmıştır. Araştırmada veri kaynağı olarak doküman (tezler) den yararlanılmıştır. Çalışmada doküman analizi aşamaları için Merriam (2009) referans alınmıştır. Bu aşamalar için; amaca uygun dokümanlara ulaşılmış, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanına kayıtlı olan tezler veri kaynağı olması nedeniyle dokümanların orijinal olduğu varsayılmıştır. Kodlama ve kategorilime konusunda bir sistematik oluşturmak için; "Genel iyi oluş lisans üstü tez inceleme formu" ve "Okul öncesi iyi oluş lisans üstü tez inceleme formu" düzenlenmiştir. Son aşamada ise verilerin analizinin yapılması (içerik analizi yapma) önerilmektedir. İçerik analizi; yazılı doküman (tezler) de öne çıkan belirgin anlamların, tekrar eden konuların, kavramların ayrıştırılması, sayılması, gruplandırılması ve yorumlanması olarak tanımlanır (Creswell, 2019; Saldana, 2011). Kategorilere göre gruplandırılan veriler sayısallaştırılmıştır. Sayısallaştırma, kategoriler altında gruplandırılmış özelliklerin ne ölçüde yer aldığını belirlemek amacıyla yapılmış ve veriler nicelleştirilerek sunulmuştur. MS Word programında frekansları ile kayıt altına alınan veriler MS Excel programına aktarılarak yüzdelik değerleri elde edilmiştir.

BULGULAR

İyi oluşla ilgili bütün alanlarda yapılmış 954 lisans üstü tez ve okul öncesi döneme yönelik olan 15 lisans üstü tezin içerik analizi sonucu elde edilen bulgular, araştırmanın genel amacı doğrultusunda belirlenmiş olan alt amaçlara göre sırayla sunulmuştur.

Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Tablo 1. İyi oluşla ilgili tezlerin genelinin yıllara ve tez türünü göre dağılımı

Yıl	Tezlerin Türü							
	Doktora		Yüksek Lisans		Tıpta Uzmanlık		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
2022	33	22,30	168	21,19	4	30,77	205	21,47
2021	19	12,84	129	16,27	2	15,38	150	15,71
2020	22	14,86	112	14,12	4	30,77	138	14,45
2019	24	16,22	172	21,69	1	7,69	197	20,63
2018	13	8,78	73	9,21	2	15,38	88	9,21
2017	6	4,05	38	4,79	0	0,00	44	4,61
2016	5	3,38	38	4,79	0	0,00	43	4,50
2015	3	2,03	16	2,02	0	0,00	19	1,99
2014	4	2,70	13	1,64	0	0,00	17	1,78
2013	2	1,35	13	1,64	0	0,00	15	1,57
2012	4	2,70	5	0,63	0	0,00	9	0,94
2011	7	4,73	4	0,50	0	0,00	11	1,15
2010	0	0,00	5	0,63	0	0,00	5	0,52
2009	2	1,35	1	0,13	0	0,00	3	0,31
2008	1	0,68	4	0,50	0	0,00	5	0,52
2007	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
2006	1	0,68	0	0,00	0	0,00	1	0,10
2005	1	0,68	2	0,25	0	0,00	3	0,31
2004	1	0,68	0	0,00	0	0,00	1	0,10
Toplam	148 (% 15,6)	100,00	793 (%83)	100,00	13 (%1,4)	100,00	954	100,00

Tablo 1'de görüldüğü gibi iyi oluşla ilgili yazılmış olan tezlerin geneli ele alındığında n= 954 tez tespit edilmiştir. 2022 yılında yazılmış tezlerin toplamına bakıldığında n=205 olduğu, n=33 doktora, n=168 yüksek lisans ve n= 4 tıpta uzmanlık alanında yazılmış olduğu görülmektedir. 2021 yılında ise n= 19 doktora, n= 129 yüksek lisans, n=2 tıpta uzmanlık ve toplam n=150 tez saptanmıştır. 2020 yılında n=22 doktora, n= 113 yüksek lisans ve n=4 tıpta uzmanlık alanında olmak üzere toplam n= 138 tez olduğu görülecektir. 2019 yılında n=24 doktora, n=172 yüksek lisans, n=1 tıpta uzmanlık olmak üzere 197 tezdir. 2018 yılında toplam n=88, 2017'da n=44, 2016'da n=43, 2015'te n=19, 2014'te n=17, 2013'te n= 15, 2012'de n= 9, 2011'de n=11, 2010'da n= 5, 2009 n=3, 2008 n= 5, 2007 tez yazılmamış, 2006 n= 1, 2005 n= 3, 2004 n=1 tezin olduğu söylenebilir. Tezlerin türüne göre dağılımına bakıldığında, toplamda n=148 doktora, n=793 yüksek lisans, n= 13 tıpta uzmanlık tezi olmak üzere n= 954'tir. Bu veriler ışığında, 2004 yılında bir doktora çalışması ile başlayan konu ile ilgili tezlerin sayısının on dokuz yıllık sürede n= 954 ulaşması konuya verilen önemin yıllar içinde arttığının kanıtı olarak görülebilir. Tez sayısı 2018 yılında toplamdaki oranı % 4.61 iken, 2019 yılında yaklaşık olarak iki katını geçerek %10,3 oranına yükselmesi bu yıllar arasında tez sayısında bir sıçramanın olduğunun göstergesi olarak sayılabilir. Tez türü açısında elde edilen veriler yorumlandığında sayıca

fazla olan %83 yüksek lisan tezi ve %15,6 doktora tezinin olduğu görülmektedir. Bu farklılığın kaynağı yüksek lisans yapan öğrenci sayısı ile doktora öğrenci sayısı arasındaki farktan kaynaklanmış olabileceği söylenebilir. Ayrıca genel içinde tıpta uzmanlık alanında yazılmış olan tezlerin oranı %1,4 ile en azdır. Tezlerin genelinin yazıldığı üniversitelere ilişkin dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Tezlerin genelinin yazıldığı üniversitelere göre dağılımı

Üniversiteler	f	%	Üniversiteler	f	%
Acıbadem Mehmet Ali Aydınlar	1	0,05	İstanbul Kent	8	0,42
Afyon Kocatepe	2	0,10	İstanbul Medeniyet	2	0,10
Akdeniz	14	0,73	İstanbul Medipol	5	0,26
Aksaray	2	0,10	İstanbul Okan	21	1,10
Alanya Alaaddin Keykubat	2	0,10	İstanbul Sabahattin Zaim	42	2,20
Amasya	1	0,05	İstanbul Teknik	3	0,16
Anadolu	9	0,47	İstanbul Ticaret	9	0,47
Ankara Hacı Bayram Veli	1	0,05	İstanbul	13	0,68
Ankara Üniversitesi	23	1,20	İstanbul Cerrahpaşa	6	0,31
Ankara Yıldırım Beyazıt	2	0,10	İzmir Ekonomi	2	0,10
Antalya Bilim	1	0,05	İzmir Kâtip Çelebi	1	0,05
Atatürk	15	0,79	Kafkas	7	0,37
Avrasya	1	0,05	Kahramanmaraş Sütçü İmam	6	0,31
Aydın Adnan Menderes	9	0,47	Karabük	7	0,37
Bahçeşehir	22	1,15	Karadeniz Teknik	4	0,37
Başkent	6	0,31	Karamanoğlu Mehmetbey	6	0,31
Batman	1	0,05	Kastamonu	2	0,10
Beykent	20	1,05	Kırşehir Ahi Evran	1	0,05
Bingöl	1	0,05	Kocaeli	8	0,42
Biruni	4	0,21	Koç	1	0,05
Bitlis Eren	1	0,05	KTO Karatay	1	0,05
Boğaziçi	2	0,10	Maltepe	21	1,10
Bolu Abant İzzet Baysal	7	0,37	Manisa Celal Bayar	3	0,16
Burdur Mehmet Akif Ersoy	6	0,31	Mardin Artuklu	1	0,05
Bursa Teknik	1	0,05	Marmara	40	2,09
Bursa Uludağ	7	0,37	Mersin	15	0,79
Çağ	16	0,84	Mevlâna	4	0,21
Çanakkale On sekiz Mart	12	0,63	Muğla Sıtkı Koçman	5	0,26
Çankaya	1	0,05	Namık Kemal	1	0,05
Çukurova Üniversitesi	8	0,42	Necmettin Erbakan	16	0,84
Dicle	1	0,05	Nevşehir Hacı Bektaş Veli	3	0,16
Doğu Akdeniz	1	0,05	Niğde Ömer Halisdemir	1	0,05
Dokuz Eylül	14	0,73	Nişantaşı	6	0,31
Dumlupınar	1	0,05	On dokuz Mayıs	21	1,10
Düzce	2	0,10	Ordu	1	0,05
Ege Üniversitesi	20	1,05	Orta Doğu Teknik	28	1,47
Erciyes	9	0,47	Osmaniye Korkut Ata	1	0,05
Erzincan Binali Yıldırım	8	0,42	Pamukkale	7	0,37

Erzincan	1	0,05	Recep Tayyip Erdoğan	1	0,05
Eskişehir Osmangazi	5	0,26	Sağlık Bilimleri	4	0,21
European University of Lefke	1	0,05	Sakarya Uygulamalı Bilimler	2	0,10
Fatih Sultan Mehmet Vakıf	8	0,42	Sakarya	8	0,42
Fatih	1	0,05	Selçuk	17	0,89
Fırat	4	0,21	Siirt	1	0,05
Galatasaray	1	0,05	Sivas Cumhuriyet	4	0,21
Gazi	23	1,20	Süleyman Demirel	6	0,31
Gaziantep	5	0,26	TED	6	0,31
Gümüşhane	2	0,26	Tokat Gaziosmanpaşa	6	0,31
Hacettepe Üniversitesi	16	0,84	Toros	5	0,26
Haliç Üniversitesi	9	0,47	Trabzon	9	0,47
Hasan Kalyoncu	7	0,37	Trakya	1	0,05
Hatay Mustafa Kemal	3	0,16	Ufuk	7	0,37
Hitit	2	0,10	Uluslararası Kıbrıs	7	0,37
Işık	3	0,16	Uşak	1	0,05
İbn Haldun	7	0,37	Üsküdar	68	3,56
İhsan Doğramacı Bilkent	2	0,10	Van Yüzüncü Yıl	3	0,16
İnönü	9	0,47	Yaşar	1	0,05
İstanbul Arel	46	2,41	Yeditepe	10	0,52
İstanbul Aydın	11	0,58	Yıldız Teknik	10	0,52
İstanbul Ayvansaray	2	0,10	Yozgat Bozok	2	0,10
İstanbul Bilgi	6	0,31	İstanbul Gelişim	15	0,79
İstanbul Gedik	4	0,21	Toplam	123	100,00

Tablo 2 incelendiğinde toplam n= 954 olan tez sayısını n=123 üniversitede yapılan çalışmalardan oluşturmaktadır. Türkiye' deki toplamda 208 (Yüksek Öğretim Kurulu, 2023) üniversitelerin % 59,13'ünde konu ile ilgili tez yazılmıştır. Bu bağlamda en çok tez yazılan üniversitelerden en aza doğru bir sıralama yapıldığında; Üsküdar (n=68; %3,56), İstanbul Arel (n=46; % 2,41), İstanbul Sabahattin Zaim (n=42;% 2,20), Marmara (n=40; % 2,09), Orta Doğu Teknik (n=28; %1,47) tez yazılmış olduğu görülmektedir. (23'er) tez Gazi ve Ankara (% 1,20), Bahçeşehir (n=22; 1,15), (21'er; % 1,10) oranında tez ise On dokuz Mayıs, İstanbul Okan ve Maltepe, (20'şer; % 1,05) tez Ege ve Beykent, (n=12; % 0,63) Çanakkale On sekiz Mart, (n=11;% 0,5) İstanbul Aydın, (10'ar tez; % 0,52) Yıldız Teknik ve Yeditepe, (7'şer tez; % 0,37) 9 üniversitede; İbn Haldun, Uluslararası Kıbrıs, Ufuk, Hasan Kalyoncu, Pamukkale, Bursa Uludağ, Bolu Abant İzzet Baysal, Karabük, Kafkas, (6'şar tez % 0,31) 10 üniversitede; İstanbul Bilgi, Süleyman Demirel, TED, Tokat Gaziosmanpaşa, Nişantaşı, Burdur Mehmet Akif Ersoy, Karamanoğlu Mehmetbey, Başkent, Kahramanmaraş Sütçü İmam, İstanbul Cerrahpaşa, (5'er tez ; % 0,26) 5 üniversitede; Toros, Gaziantep, Eskişehir Osmangazi, Muğla Sıtkı Koçman, İstanbul Medipol, (4'er tez; % 0,21) 7 üniversitede; İstanbul Gedik, Sivas Cumhuriyet, Fırat, Sağlık Bilimleri, Mevlâna, Biruni, Karadeniz Teknik, (3'er tez; %0,16) 6 üniversitede; Van Yüzüncü Yıl, Işık, Hatay Mustafa Kemal, Nevşehir Hacı Bektaş Veli, Manisa Celal Bayar, İstanbul Teknik, (2'şer tez; % 0,10) 14 üniversitede; Yozgat Bozok, İhsan Doğramacı Bilkent, Hitit, Gümüşhane, Sakarya Uygulamalı Bilimler,

Düzce, Boğaziçi, Kastamonu, İzmir Ekonomi, Ankara Yıldırım Beyazıt, Alanya Alaaddin Keykubat, Aksaray, Afyon Kocatepe, İstanbul Medeniyet. 34 üniversitede ise (1'rer tez; % 0,05) oranında yazıldığı belirlenmiştir. Bunlar; Yaşar, Galatasaray, Fatih, Erzincan, Dumlupınar, Doğu Akdeniz, Dicle, Çankaya, Bursa Teknik, Bitlis Eren, Bingöl, Batman, Avrasya, Antalya Bilim, Ankara Hacı Bayram Veli, Acıbadem Mehmet Ali Aydınlar, Amasya, Galatasaray, İzmir Kâtip Çelebi, Kırşehir Ahi Evran, Koç, KTO Karatay, Mardin Artuklu, Namık Kemal, Niğde Ömer Halisdemir, European University of Lefke, Kocaeli, Osmaniye Korkut Ata, Ordu, Recep Tayyip Erdoğan, Siirt, Trakya, Uşak ve Yaşar üniversiteleridir. İncelenen tezlerin genelinin yazıldığı anabilim dallarına göre dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Tezlerin genelinin yazıldığı anabilim dallarına göre dağılımı

Anabilim Dalları	f	%
Psikoloji	425	44,50
Eğitim ve Öğretim; Psikoloji	180	18,85
Eğitim ve Öğretim	123	12,88
İşletme	56	5,86
Spor	56	5,86
Hemşirelik	52	5,45
Turizm	20	2,09
Sağlık Eğitimi	18	1,88
Din	14	1,57
Sosyal Hizmetler	10	1,05
Toplam	954	100,00

Tablo 3 incelendiğinde iyi oluşla ilgili yazılan tezlerin genelinin Anabilim dallarına göre dağılımı ele alındığında; en fazla tez (%44, 50) ile psikoloji anabilim dalında, eğitim ve öğretim; psikoloji (%18,85), eğitim ve öğretim alanında (%12,88) oranında tezin yazıldığı görülmektedir. Diğer anabilim dallarının toplamdaki oranı ise; işletme (% 5.86), spor (% 5.96), hemşirelik (% 5,45), turizm (% 2.09), sağlık eğitimi (% 1.88), din (% 1.57), sosyal hizmetlerin (%1.05) olduğu tespit edilmiştir. İncelenen tezlerin genelinin yazıldığı bilim dallarına göre dağılımı Tablo 4' de verilmiştir.

Tablo 4. Tezlerin genelinin bilim dallarına göre dağılımı

Bilim Dalı	f	%
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	270	28,2
Klinik Psikoloji	197	20,6
Psikoloji	93	9,74
Hemşirelik	64	6,70
İşletme	50	5,24
Beden Eğitimi ve Spor	42	4,40
Eğitim Yönetimi	40	4,19
Aile Danışmanlığı	26	2,72
Din psikolojisi	20	2,09
Eğitim Programları ve Öğretimi	18	1,88
Turizm İşletmeciliği	15	1,57

Yönetim ve Organizasyon	10	1,15
İnsan Kaynakları Yönetimi ve Liderlik	8	0,84
Uygulamalı Psikoloji Ana	8	0,84
Gelişim Psikolojisi	7	0,73
Rekreasyon	7	0,73
Eğitimde Psikolojik Hizmetler	7	0,73
Spor Yönetimi	7	0,73
Çocuk Gelişimi	6	0,63
Sınıf Eğitimi	5	0,52
Örgütsel Davranış	5	0,52
Antrenörlük Eğitimi	5	0,52
Sağlık Yönetimi	5	0,52
İngiliz Dili Eğitimi	5	0,52
Okul Öncesi Eğitimi	4	0,52
Aile Hekimliği	4	0,52
Sosyal Psikoloji	3	0,31
Endüstri Mühendisliği	3	0,31
Eğitim Psikolojisi	3	0,31
Sosyal Hizmet	3	0,31
Gelişim Odaklı Klinik Çocuk ve Ergen Psikolojisi	3	0,31
Din Psikolojisi	3	0,31
Halk Sağlığı Bilim Dalı	3	0,31
Aile ve Evlilik Psikolojisi Ana Bilim Dalı	3	0,31
Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı	2	0,21
Toplam	954	100,00

Tablo 4 incelendiğinde toplamı oluşturan tezlerin bilim dallarına göre en fazladan aza doğru sıralandığında; Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (n=270; %28,2), Klinik psikoloji (n= 197; % 20.6), Psikoloji (n= 93; % 9,74), Hemşirelik (n=64; % 6,70), İşletme (n=50; % 5, 24), Beden Eğitimi ve Spor (n=42; % 4,40), Eğitim Yönetimi (n=40; % 4,19), Aile Danışmanlığı (n=26; % 2,72), Din psikolojisi (n=20; % 2,09), Eğitim Programları ve Öğretimi (n= 18; % 1,88), Turizm İşletmeciliği (n=15; % 1,57), Yönetim ve Organizasyon (n=10, % 1,15) oranında belirtilen ana bilim dallarında tez yazıldığı saptanmıştır. (n= 8; %8,84) oranında İnsan Kaynakları Yönetimi ve Liderlik ve Uygulamalı Psikoloji bilim dalında. (n=7; %0,73) oranında Gelişim Psikolojisi, Rekreasyon, Eğitimde Psikolojik Hizmetler ve Spor Yönetimi bilim dalları toplama katkı sağlamıştır. Sınıf Eğitimi, Örgütsel Davranış, Antrenörlük Eğitimi, Sağlık Yönetimi, İngiliz Dili Eğitimi ana bilim dallarında (n=6; %0,63) oranında tez yazıldığı görülebilir. Okul Öncesi Eğitimi ve Aile Hekimliği bilim dallarında (n=4'er; %0,52) tez yazılmış olduğu görülmektedir. (n= 3; % 0,31) oranında tez yazılan bilim dalları ise; Sosyal Psikoloji, Endüstri Mühendisliği, Eğitim Psikolojisi, Sosyal Hizmetler, Gelişim Odaklı Çocuk ve Ergen Psikolojisi, Din Psikolojisi, Halk Sağlığı Bilim Dalı ve Aile ve Evlilik Psikolojisi Bilim Dallarıdır. (% 0.21) oran ile en az tez yazılan bilim dalı Resim-İş Eğitimidir. İyi oluşla ilgili tezler genel olarak ele alındıktan sonra okul öncesi eğitimi bilim dalında yazılan tezlerin genel içinde yeri ortaya konmuştur. 995 tez içinde (n= 4 ve % 0,52) oranındadır. Bu bağlamda okul öncesi eğitimi, erken çocukluk ve çocuklara yönelik

15 tez tespit edilmiş olup genel içindeki yeri 954 tezde 15'i %1.57 oranındadır. Okul öncesi lisans üstü tezlerin yıllara ve türüne göre dağılımı Tablo 5'te verilmiştir.

İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Tablo 5. Çocukluk dönemine yönelik yapılan lisans üstü tezlerin yıla ve türe göre dağılımı

Tezin Yılı	Tezlerin Türü		Toplam	
	Doktora	Yüksek Lisans		
	f	f	f	%
2022		6	6	40,00
2021		4	4	26,67
2020	1	2	3	20,00
2019		1	1	6,67
2018		1	1	6,67
Toplam	1(6.67)	14 (93,3)	15	100,00

Tablo 5 incelendiğinde 1 doktora tezi ve 14 yüksek lisans tezi olmak üzere toplamda (n=15) tez yazıldığı görülmektedir. Yıllara göre dağılım ele alındığında; 2018 yılında (n= 1; % 6,67) yüksek lisans tezi, 2019 yılında (n=1; %6,67) yüksek lisans tezi, 2020 yılında toplam 3 tez (n=1) doktora ve (n=2) yüksek lisans tezi, 2021 yılında (n=4) yüksek lisan tezi, 2022 yılında ise (n= 6) yüksek lisans tezi tespit edilmiştir. Çocukluk alanında iyi oluşla ilgili ilk çalışmanın 2018 yılında (n=1) yüksek lisans tezi olduğu ve 2020 yılında ise (n=1) ilk doktora tez çalışmasının tamamlandığı saptanmıştır. Çocuklukla ilgili tezlerin son beş yılda yazıldığı ve 2018 ve 2022 yılları arasında tez sayılarının orantılı olarak artış gösterdiği söylenebilir. Tabloda görüleceği gibi en fazla tez çalışmasının 2022 yılında (n=6) yüksek lisans tezinin tamamlanmış olduğu tespit edilmiştir. Tezlerin yazıldığı anabilim dalına göre dağılımı Tablo 6' de verilmiştir.

Tablo 6. Tezlerin yazıldığı anabilim dalına göre dağılımı

Anabilim Dalı	f	%
Psikoloji	4	26,67
Temel Eğitim	4	26,67
Eğitim Bilimleri	3	20,00
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	2	13,33
İşletmecilik	1	6,67
Sosyal Politika	1	6,67
Toplam	15	100,00

Tablo 6' de görüldüğü gibi 15 tez farklı anabilim dallarının çalışmalarından oluşmaktadır. 6 Anabilim dalında yazılan tezlerin dağılımı ise; en fazla psikoloji (n=4; %26,7) ve temel eğitim (n=4; %26.7), eğitim bilimleri (n=3; % 20,00), çocuk gelişimi ve eğitimi (n=2; % 13,33), anabilim dallarında yazılmıştır. Çocukluk çağına yönelik yazılmış olan en az tez ise işletmecilik (n=1; %7) ve sosyal politika (n=1; %7) ana bilim dallarında yazılmış olduğu tespit edilmiştir. İncelenen tezlerin yazıldığı bilim dalına göre dağılımı Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Tezlerin yazıldığı bilim dalına göre dağılımı

Bilim Dalı	f	%
Psikoloji	1	6,67
Klinik Psikoloji	1	6,67
Gelişim Psikolojisi	1	6,67
Uygulamalı Psikoloji	1	6,67
Okul Öncesi Eğitimi	4	26,67
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	3	20,00
Çocuk Gelişimi	2	13,33
İşletme	1	6,67
Sosyal Politika	1	6,67
Toplam	15	100,00

Tablo 7 incelendiğinde çocukluk çağına yönelik (n=9) farklı bilim dalında konu ile ilgili tez çalışması yapıldığı görülmektedir. En fazla tez Okul Öncesi Eğitim (n=4; %27) bilim dalında yazılmakla birlikte, (n=3;%20) ile psikolojik danışmalık ve rehberlik, (n=2; %13) ile Çocuk gelişimi izlemektedir. Klinik Psikoloji, Gelişim Psikolojisi, Uygulamalı Psikoloji, İşletme ve Sosyal Politika (n=1 % 7) sayı ve oranında tez yazılmış olduğu söylenebilir. Tezlerin üniversitelere göre dağılımı Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Tezlerin yazıldığı üniversitelere göre dağılımı

Üniversiteler	f	%
Pamukkale	2	13,33
Okan	2	13,33
Üsküdar	1	6,67
Trabzon	1	6,67
Tokat Gaziosmanpaşa	1	6,67
Sağlık Bilimleri	1	6,67
Maltepe	1	6,67
Hasan Kalyoncu	1	6,67
Hacettepe	1	6,67
Çanakkale Onsekiz Mart	1	6,67
Çağ	1	6,67
Boğaziçi	1	6,67
Bahçeşehir	1	6,67
Toplam	15	100,00%

Tablo 8 incelendiğinde ilgili alanda, konuya yönelik tez çalışmasının 13 üniversitede yapılmış olduğu tespit edilmiştir. Tezlerin (n= 2; % 133, 33) Pamukkale Üniversitesinde ve aynı sayı ve oranla Okan Üniversitesinde yazılmıştır. Toplam içinde Maltepe, Boğaziçi, Bahçeşehir, Tokat Gaziosmanpaşa, Trabzon, Üsküdar, Çanakkale Onsekiz Mart, Hasan Kalyoncu, Çağ, Hacettepe ve sağlık Bilimleri Üniversiteleri (n=1; %7) sayı ve oranda tez çalışması yer almaktadır. Tez çalışmalarında araştırma yöntemlerine yer verme durumu

Tablo 9'de verilmiştir.

Tablo 9. Tezlerde kullanılan araştırma yöntemlerinin dağılımı

Araştırma Yöntemi	f	%
Tarama	1	6,67
Belge analizi	1	6,67
Model testi	1	6,67
Deneysel	1	6,67
İlişkisel tarama	10	66,7
Karma (tarama nicel ve durum çalışması nitel)	1	6,67
Toplam	15	100,00

Tablo 9'e bakıldığında, çoğunlukla nicel yöntemlerle araştırmaların yapılmış olduğu görülmektedir. En çok (n=10; yaklaşık olarak %66,7) ilişkisel tarama araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Tarama, model testi, deneysel yöntemleri aynı sayı ve oranda kullanılmıştır. Ayrıca İki tez çalışmasında nitel verilere yer verildiği görülmektedir. Tezlerdeki verilen elde edilen çalışma grubu sayılarına göre dağılımı Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Tezlerin çalışma grubu sayılarına göre dağılımı

Örneklem Büyüklüğü	f	%
0-99	2	13,33
100-199	2	13,33
200-299	3	20,00
300-399	3	20,00
400-499	4	26,67
500-599	0	0,00
600-699	0	0,00
700-799	0	0,00
800-899	0	0,00
900-999	0	0,00
1000 ve üzeri	1	6,67
Toplam	15	100,00

Tablo 10 incelendiğinde, tezlerde 0-99 arasında katılımcı ile gerçekleştirilen çalışmaların sayı ve oranları (n=2, %13); 100-199 arasında katılımcı ile yapılanlar (n=2, %13); 200-299 arasında katılımcı ile yapılanlar (n=3, %20); 300-399 arasında katılımcı ile (n=3; %20) çalışıldığı görülmektedir. En fazla tez (n=4 ve %26) oranında 400-499 arasında katılımcı ile yapıldığı; (1000 ve üzeri) sayıda katılımcının katıldığı çalışmanın (n=1; %6,5) oranında olduğu saptanmıştır. 500-599; 600-699; 700-799; 800-899; 900-999 arasında çalışma grubuyla tez yapılmadığı görülmektedir. 1000 ve üzeri katılımcı ile yapılan çalışmaların oranı en az sayıda olduğu ve 0-99 katılımcı ile yapılan iki tezden, biri deneysel çalışma ve biri karma yöntemin kullanıldığı çalışmalardır. Bu iki tezde nitel verilere de yer verilmiştir. Yapılan tezlerin çalışma gruplarına göre dağılımı Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Tezlerin çalışma gruplarına göre dağılımı

Çalışma grupları	f	%
Ebeveyn (Anne)	9	34,62
Çocuk	7	26,92
Ebeveyn (Baba)	6	23,08
Öğretmen	4	15,38
Toplam	26	100,00

Tablo 7 incelendiğinde çocukluk dönemine yönelik iyi oluşla ilgili yazılmış tezlerin çalışma grubunu oluşturanların %35 oranında 9 tezde anneler; %27 oranında 7 tezde çocuklar, %23 oranında 6 tezde babalar ve %15 oranında 4 tezde öğretmenlerle çalışılmıştır. Bu çalışmalardan iki tezde çocukların bildirimlerine yer verilmiştir. Söz konusu çalışmalardan biri eğitim programı uygulanan deney grubu çocukları. Diğeri ise veri kaynağı olarak çocukların çizdikleri resimlerden yararlanılan nitel çalışmadır. Çocuklarla yapılan çalışmalarda en fazla görüşüne başvurulan ebeveynin anne olduğu görülmektedir. Bazı çalışmalarda anneden çocukla ilgili bilgi alınırken, bazılarında ise çocuğu etkileyen en yakın kişi olarak annenin iyi oluşu ve çocuğa etkisi ile ilgili bilgisine başvurulmuştur. Yapılan tezlerde kullanılan ölçme araçlarına göre dağılımı tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Tezlerin kullanılan ölçme araçlarına göre dağılımı

Ölçeğin adı/Orijinal ölçek geliştiren/Uyarlama yapan	f	%
Psikolojik İyi Oluş Ölçeği/ Diener ve arkadaşları, 2009;2010 / Telef, 2011; 2013	4	9,30
5-6 Yaş Çocuklar için Psikolojik İyi Oluş Ölçeği/Atan, 2020	3	6,98
Sosyal Duygusal iyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK)/ Mayr ve Ulich, 2009/ Durmuşoğlu Saltalı, Erbay, Işık ve İmir, 2018	2	4,65
Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği/Prior, Sanson ve Oberklaid, 1989/Yağmurlu ve Altan, 2010	2	4,65
Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK)/ Mayr ve Ulich, 2009/ Özbey, 2019	2	4,65
Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği/Watson, Clark ve Tellegens ,1988 /Gençöz, 2000	1	2,33
Yaşam Doyumu Ölçeği/Dinner,1985 /Köker, 1991	1	2,33
Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği,1980/Rosenbaum,1980/Savaşır ve Şahin, 1997	1	2,33
Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği,1988/Zimet ve ark.,1988/Eker, Arkar ve Yaldız, 2001	1	2,33
Bağlanma Öykü Tamamlama Testi/Granot and Mayseless, 2001/Uluç, 2005	1	2,33
Purdue Çocuklar için Benlik Kavramı Testi/Cicirelli,1974/Özcan, Gümüş and Kotil, 2009	1	2,33
Benlik Kuramları Ölçeği/Berg and Snyder, 2010/Yavuzer, Karataş and Polat-Demir, 2017	1	2,33
Beş Faktör Kişilik Ölçeği/ Benet-Martinez ve John ,1998 / Sümer ve Sümer, 2005	1	2,33
Ego Durumları Ölçeği, Varan, 2007/ Şengül, 2008	1	2,33
Anne Baba Çocuk Yetiştirme Tutumları Ölçeği (ABTÖ)- A Formu/Özyürek, 2017	1	2,33
Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği, Edwards, Rapee ve Kennedy, 2010/Güler, 2016	1	2,33
Duygu Düzenleme Ölçeği/ Shields ve Cicchetti ,1997/Batum ve Yağmurlu, 2007	1	2,33
Asıl Form Schutte Duygusal Zekâ Testi-33-TR testi/Schutte vd.,1998/Tatar, Tok, Bender ve Saltukoğlu, 2017	1	2,33
Anne Baba Stres Ölçeği (ABSÖ), Özmen ve Özmen, 2012	1	2,33

Anne Baba Becerilerinde Özyeterlik Ölçeği (1-3 Yaş) / Emde, 1989/Elibol vd., 2007	1	2,33
Sınıfa Uyum Öğretmen Gözlemi-Kontrol Listesi/Koth, Bradshaw ve Leaf, 2009/Aydos, Uysal ve Akman, 2014	1	2,33
Çocuklar İçin Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği/McDermott vd., 2011/Veziroğlu-Çelik ve Acar, 2019	1	2,33
Kişisel İyi Oluş Ölçeği/International Wellbeing Group, 2006/ Meral,2014	1	2,33
Yetişkin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği/Friborg ve ark., 2005/ Basım ve Çetin, 2011	1	2,33
Meslek Aşkı Ölçeği/ Dik ve arkadaşları, 2012/ Erhan vd., 2012	1	2,33
Psikolojik İyi Oluş Ölçeği/ Kanten ve Yeşiltaş, 2015	1	2,33
Fazladan Rol Davranışı Ölçeği/ Bettencourt ve Brow, 1997/ Yürür ve Mengenci, 2014	1	2,33
SOBECE Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği/ Ataş, Efeçınar ve Tatar, 2016	1	2,33
Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği/ Driscoll ve Pianta,1992/ Akgün ve Yeşilyaprak, 2010	1	2,33
Beş Boyutlu İyi Oluş (PERMA) Ölçeği/ Butler ve Kern, 2016/ Demirci vd., 2017	1	2,33
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği/ Kaplan, 2018	1	2,33
Evlilik Kalitesi Ölçeği/ Gürel ve Çopur, 2020	1	2,33
Hoşgörü Eğilim Ölçeği/ Çalışkan ve Çavuş,2020	1	2,33
OECD çocuğun iyi olma hali verileri	1	2,33
Çocukların çizdikleri resimleri	1	2,33
Toplam	35	100,00

Tablo 12 incelendiğinde 15 tez çalışmasında 35 ölçme aracı kullanıldığı görülmektedir. Tezlerin (n=4 tezde; % 9,30) en fazla oranda, Psikolojik İyi Oluşu Ölçmek için Diener ve arkadaşları (2009;2010) tarafından geliştirilen , Telef tarafında (2011; 2013) uyarlaması yapılan ölçme aracı kullanılmış; ikinci sırada n=3 tezde kullanılan değerlendirme aracı , 5-6 Yaş Çocukların Psikolojik İyi Oluşu ölçmek için, Atan (2020) geliştirilen ölçek tespit edilmiş; Çocukların, Sosyal Duygusal iyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık düzeyini ölçmek için (PERİK), Mayr ve Ulich, (2009) geliştirilen, Durmuşoğlu Saltalı, vd., tarafından (2018) uyarlaması yapılan araç (% 4,65) oranında tezde kullanılmış; Çocukların mizaç özelliklerini belirlemek için Prior, Sanson ve Oberklaid tarafından (1989) geliştirilen, Yağmurlu ve Altan (2010)' ın uyarlamasını yaptığı, Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeğinden n=2 tezde yararlanılmış ; Okul Öncesi Çocukların Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlıklarını değerlendirmek için, Mayr ve Ulich, tarafından (2009) geliştirilmiş, Özbey (2019)'in uyarlamasını yaptığı, Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK) n=2 tezde kullanıldığı görülmektedir. Bunların dışındaki diğer 30 ölçek ise n=1; %2,33 oranında birer tezde kullanılmış olduğu görülmektedir. İyi oluş kavramının değişken türü olarak tezlerde yer alma durumları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Tezlerde iyi oluş kavramının değişken türü olarak dağılımı

Değişken türleri	f	%
Bağımlı	9	56.25
Bağımsız	6	37.50
Aracı rol	1	6.25
Toplam	16	100,00

Tablo 9 incelendiğinde tez çalışmalarında iyi oluş kavramının değişken türü olarak

(n=9; %56, 25) oranında bağımlı değişken olarak çalışıldığı görülmektedir. Diğer bir değişle çoğunlukla çalışmalarda iyi oluşu etkileyen değişkenlerin belirlenmeye çalışıldığı söylenebilir. Tezlerin (n=6; %37,5) oranında bağımsız değişken olarak ele alındığı saptanmıştır. İyi oluş kavramının tez çalışmalarında etkilediği değişkelerin neler olduğu üzerinde durulduğu söylenebilir. Bir tezde ise iyi oluşun aracı rolü incelenmiştir. Tezlerde iyi oluşla ilişkilendirilen değişkenler Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14 Tezlerde iyi oluşla ilişkilendirilen değişkenlerin dağılımı

Değişkenler	f	%
Anne eğitim durumu	9	8,41
Kardeş sayısı	7	6,54
Çocuğun yaşı	7	6,54
Çocuğun cinsiyeti	6	5,61
Psikolojik iyi oluş	5	4,67
Baba eğitim durumu	5	4,67
Anne çalışma durumu	4	3,74
Gelir durumu	4	3,74
Çocuk yetiştirme tutumu	2	1,87
Kaygı	2	1,87
Mizaç	2	1,87
Anne meslek	2	1,87
Baba meslek	2	1,87
Psikolojik dayanıklılık(sağlamlık)	2	1,87
Anne yaşı	2	1,87
Baba yaşı	2	1,87
Sağlık sorunu yaşayıp yaşamama	1	0,93
Öznel İyi Oluş	1	0,93
Öğrenilmiş Güçlülük	1	0,93
Algılanan Sosyal Destek	1	0,93
Maddi iyi olma hali	1	0,93
Sağlık ve güvenlik durumu	1	0,93
Risk davranışları	1	0,93
Eğitsel iyi olma hali	1	0,93
Kişilik tipleri	1	0,93
Ego düzeyleri	1	0,93
Okul öncesi eğitime devam etme durumu	1	0,93
Duygusal zekâ	1	0,93
Duygu Düzenleme	1	0,93
Doğum sırası	1	0,93
Aile ile yapılan etkinlik türü ve süresi	1	0,93
Anne babalık becerilerinde özyeterlik	1	0,93
Anne-baba stresi	1	0,93
Gelişim düzeyi	1	0,93
Müdahale programı	1	0,93

Sınıfa uyum	1	0,93
Öğrenme davranışları	1	0,93
Evlilik süresi	1	0,93
Meslek aşkı	1	0,93
Fazladan rol davranışı	1	0,93
Sosyal duygusal iyi oluş	1	0,93
Ailedeki fert sayısı	1	0,93
Yaşadıkları yer	1	0,93
Ebeveynlerle ilişki	1	0,93
Sosyoekonomik durum	1	0,93
Baba çalışma durumu	1	0,93
Bakım veren kişi	1	0,93
Öğretmen gelir düzeyi	1	0,93
Öğretmen eğitim durumu	1	0,93
Öğretmen mesleki deneyimi	1	0,93
Partnerli çalışma durumu	1	0,93
Öğretmen medeni durum	1	0,93
Çalışılan kurum türü	1	0,93
Öğretmenin aylık geliri	1	0,93
Sınıf yönetimi	1	0,93
Doğum sırası	1	0,93
Ebeveyn evlilik kalitesi	1	0,93
Hoşgörü eğilimi	1	0,93
İlk çocuk olma	1	0,93
Tek çocuk olma	1	0,93
Toplam	107	100,00

Tablo 14 incelendiğinde iyi oluşun 107 değişkenle ilişkisinin çalışıldığı söylenebilir. En fazla araştırılan değişkenden aza doğru sıralandığında, anne eğitim durumu (% 8.49), kardeş sayısı (% 6,60), çocuğun yaşı (% 6,60), çocuğun cinsiyeti (% 5,66), psikolojik iyi oluş (% 4,71), baba eğitim durumu (% 4.71), anne çalışma durumu (% 3.77), gelir durumu (% 3.77) ve çocuk yetiştirme tutumu (%1.88), kaygı (% 1.88), mizaç (% 1.88), anne meslek (% 1.88), baba meslek (% 1.88), psikolojik dayanıklılık (sağlamlık) (% 1.88), anne yaşı (% 1.88) ve baba yaşı (% 1.88) oranında araştırıldığı görülmektedir. İyi oluşla ilgili tezlerde birer kez (%0,94) oranında ele alınan değişkenlerin sayısı 44'tür. Bu değişkenler ise; Sağlık sorunu yaşayıp yaşamama durumu, Öznel İyi Oluş, Öğrenilmiş Güçlülük, Algılanan Sosyal Destek, Maddi iyi olma hali, Sağlık ve güvenlik durumu, Risk davranışlar, Eğitsel iyi olma hali, Kişilik tipleri, Ego düzeyleri, Okul öncesi eğitime devam etme durumu ve yılı, Duygusal zekâ, Duygu Düzenleme, Doğum sırası , Aile ile yapılan etkinlik türü ve süresi, Anne babalık becerilerinde özyeterlik, Anne-baba stresi, Gelişim düzeyi, Müdahale programı, Sınıfa uyum, Öğrenme davranışları, Evlilik süresi, Meslek aşkı, Fazladan rol davranışı, Sosyal duygusal iyi oluş, Ailedeki fert sayısı, Yaşanılan yer, Ebeveynlerle ilişki, Sosyoekonomik durum, Baba çalışma durumu, Bakım veren kişi, Öğretmen gelir düzeyi, Öğretmen eğitim durumu, Öğretmenin mesleki deneyimi, Öğretmenin partnerli ça-

lışma durumu, Öğretmen medeni durum, Çalışılan kurum türü, Öğretmenin aylık geliri, Sınıf yönetimi, Doğum sırası, Ebeveyn evlilik kalitesi, Hoşgörü eğilimi, İlk çocuk olma ve Tek çocuk olma durumu gibi değişkenler çalışmalarda iyi oluşu etkileyen faktörler olarak tezlerde incelenmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, iyi oluşla ilgili lisans üstü tezler genel olarak bazı değişkenlere göre incelenmiş ve çocukluk çağına yönelik yazılmış tezlerin genel içindeki yeri tespit edilerek, içerik analizi yapılmıştır. Araştırmada (YÖK) Ulusal Tez Merkezi veri tabanına kayıtlı olan tezlerde "iyi oluş" kavramı taratılmış 2004 ve 2022 yılları arasında 19 yıl boyunca yapılan toplam 954 teze ulaşılmıştır. Yukarıda belirtilen yıllar içinde 2022 yılında 205; %10,7 oranında en fazla tez yazılmıştır. Çalışmadan elde edilen bu sonuç ile Fava ve Ruini (2014) Tan (2020) belirttikleri gibi, özellikle son yıllarda bireylerde olumlu duygular, direnç, karakter güçleri ve iyi oluşla ilgili bilimsel çalışmaların arttığı ve eğitim, klinik ve klinik olmayan ortamlarda araştırmacıların dikkatini giderek daha fazla çektiği ifadeleri ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

En fazla 794 ve %83'ü yüksek lisans tezi olduğu, bu sonuç Kalafatoğlu ve Kumcağız (2019) Dilan Durmuş (2023), Dündar (2023), Şahin (2022) yapılmış olan çalışmaların sonuçlarıyla desteklenmektedir. Ayrıca 148 ve % 15.6 oranında doktora tezinden oluşmaktadır. Türkiye' de doktora öğrenci sayısı 114508 iken yüksek lisans öğrenci sayısı 434485 dir (YÖK, 2023). Sayılar kıyaslandığında doktora öğrenci sayıları lisans üstü öğrenci sayısının 4/1 oluşturmaktadır. Elde edilen bilgiler, araştırmadan elde edilen sonucu desteklemektedir.

Tezlerin yazıldığı üniversitelere göre dağılımı ele alındığında, 123 üniversitede çalışma yapıldığı, Türkiye'de toplam 208 (YÖK, 2023) üniversiteden % 59, 13 ünde konu ile ilgili tez yazıldığı tespit edilmiştir. Seligman ve Csikszentmihalyi (2000) insanın iyi ve pozitif olan kapasitesini korumak ve olumlu olan özellikleri yapılandırmanın önemi üzerinde durmuşlardır. 2000 yılların, diğer bir ifade ile yüzyılın başında ileri sürdükleri pozitif psikoloji savunusunun Türkiye'de henüz tam olarak yaygınlaşmamış olduğu söylenebilir.

Çalışmadan elde edilen diğer bir sonuç ise, en fazla tez çalışması Üsküdar üniversitesinde 68 ve % 3.56 oranında yazılmış olduğu verisi Gültekin ve Bayramoğlu (2021) nun yapmış oldukları çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Seligman'ın (1999) ifade ettiği gibi pozitif psikoloji, psikolojinin çalışma alanında yer aldığı için beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Tezlerin yazıldığı anabilim dallarına göre dağılıma bakıldığında, on farklı anabilim dalında iyi oluşla ilgili tez çalışması yapılmış olduğu, 425 sayı ve %44,50 oranında ez fazla çalışmanın psikoloji anabilim dalında yapılmış olduğu sonucuna varılmıştır.

Diğer bir değişken olan bilim dallarına göre tezlerin dağlımı ele alındığında, 35 bilim dalında konu ile ilgili çalışmanın yapılmış olduğu ve en fazla 270 sayı ve % 28. 2 oranında

çalışmanın psikolojik danışmanlık ve rehberlikte çalışılmış olduğu tespit edilmiştir. Bu veriler doğrultusunda iyi oluş, pozitif psikoloji ve dolayısı ile psikolojinin çalışma alanında olduğu için sonuç beklenen bir durumdur. Bu kapsamda okul öncesi eğitimi bilim dalında yapılmış olan tezlerin sayısının 4 ve % 0.52 oranında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada okul öncesi eğitim, erken çocukluk, çocukluk çağına yönelik olan çalışmalar ele alındığında 15 teze ulaşılmış ve bu çalışmaların genel içindeki yeri 954 tezde 15'i %1.57 oranındadır. Bu oran dikkate alındığında okulöncesi alanında yapılan çalışmanın çok az olduğu söylenebilir.

Okul öncesinde yapılmış tezlerin yıllara ve türlerine göre dağılımı ele alındığında 15 tezden 14 tez yüksek lisans ve biri doktora tezi düzeyindedir. Yukarıda değinildiği gibi bütün alanlarda yapılan tez türleri ile kıyaslandığında, en fazla 794 ve %83'ü yüksek lisans tezi olduğu ve 148 ve % 15.6 oranında doktora tezinden oluşmaktadır sonucu, çocukluk dönemine yönelik yapılmış tez türleri ile bütün alanlarda yapılmış tez türlerinin benzer eğilim gösterdiği söylenebilir. En fazla 2022 yılında 6 tez % 40 oranında tez yazılmıştır. Bu veri yukarıda olduğu gibi genelle kıyaslandığında, 2022 yılında 205; %10,7 oranında en fazla tez yapılmış verisiyle paralellik göstermektedir.

15 tez 6 anabilim dalında yapılmış ve bunlar, psikoloji (n=4; %26,7) ve temel eğitim (n=4; %26.7), eğitim bilimleri (n=3; % 20,00), çocuk gelişimi ve eğitimi (n=2; % 13,33) dür. Bilim dalına göre çalışmalar ele alındığında, çocukluk çağına yönelik 15 tez çalışması 9 bilim dalında yazılmıştır. En fazla 4 çalışma ile okul öncesi eğitimi, 3 çalışma ile psikolojik danışmanlık ve rehberlik 2 çalışma ile çocuk gelişimidir. Tezlerin yazıldığı üniversitelere göre dağlımı ise; en fazla Pamukkale ve Okan üniversitelerinde 2'şer çalışma yapılmış olduğu saptanmıştır. Tezlerde kullanılan araştırma modelleri ele alındığında 15 tezin 10 'u ilişkisel tarama modeliyle yapılmış olduğu ve konu ile ilgili Türkiye de yapılmış tezlerde en sık kullanılan yöntemin ilişkisel tarama modeli olduğu bulgusu ile paralellik göstermektedir (Kalafatoğlu ve Kumcağız, 2019; Kardaş ve Yalçın 2019). Türkiye de diğer alanlarda yapılmış tez inceleme çalışmalarında da genel olarak tarama modeli kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır (Gündoğdu Irmak, 2018).

Çalışma gruplarına göre tezlerin dağılımı, en fazla (n=4 ve %26) oranında 400-499 arasında katılımcı ve bir doktora çalışması ise 1000 ve üzeri katılımcı ile çalışılmıştır. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2018) göre değişken sayıları çalışma grubu büyüklüğünü belirmede temel ölçüt olduğu 30'dan büyük ve 500'den küçük örneklem büyüklüğünün birçok araştırma için yeterli olduğu ifade edilmektedir.

Tezlerin ölçme araçlarına göre dağılımında ise, 15 tezde veri toplamada 35 ölçme aracı kullanılmıştır. 4 tezde; %9,30 en fazla, Psikolojik İyi Oluşu Ölçmek için Diener ve arkadaşları (2009; 2010) tarafından geliştirilen, Telef tarafında (2011; 2013) uyarlaması yapılan ölçme aracı kullanılmıştır. Bu sonuç için benzer çalışmalar incelendiğinde; Kalafatoğlu ve Kumcağız (2019); en fazla Tuzgöl-Dost tarafından geliştirilen Öznel İyi Oluş Ölçeği, Kardaş ve Yalçın (2019) Diener vd. (1985) tarafından geliştirilen ve Köker (1991) tarafından Türkçe 'ye uyarlaması yapılan Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Bu çalışmadan elde edilen

sonuçla, benzer çalışmaların sonuçlarındaki farklılığın kaynağı, araştırmaların yapıldığı yıl aralığındaki farklılık ve diğer çalışmaların genel olarak iyi oluşla ilgili çalışmaları, bu çalışmada ise okul öncesinde yapılan çalışmaların incelenmesi olabileceği gibi, diğer bir neden ise çalışmaların hedef kitlerindeki farklılıktan kaynaklanabileceği ifade edilebilir.

Öte yandan tezlerde çalışma gruplarına göre dağılım ele alındığında, dokuz tezde annelerle çalışılmış olduğu ve iyi oluşla ilişkilendirilen 107 değişken arasında ilk sırada annelerin eğitim durumunun ele alındığı ve daha sonra kardeş sayısı, çocuğun yaşı, cinsiyeti, psikolojik iyi oluş, baba eğitimi ve annenin çalışma durumu değişkenleri ile çalışıldığı saptanmıştır. Her iki sonuçta anneleri işaret etmektedir. Bunun nedeni ise, çocukların ebeveynleri ve özellikle anneleri gözlemledikleri ve tanık oldukları tutum ve davranışlar çocukların mutlu, mutsuz, uyumlu, uyumsuz bireyler olmasında etkili olduğu verisiyle örtüşmektedir (Aydoğdu ve Dilekmen, 2016). Sak, Şahin Sak, Atlı ve Şahin (2015), Özyürek ve Şahin (2008) Annelerin eğitim düzeyinin annelerin tutumlarını ve çocukların davranışlarının şekillenmesinde ve gelişmesinde etkili olduğu, annelerin eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklarına karşı tutumlarının olumlu olduğu bulgusu bu çalışmadan elde edilen sonuçla benzerlik göstermektedir.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, çocukluk çağına yönelik ilgili konuda tezlerin az sayıda olduğu, bu nedenle araştırmacılara alan yazındaki eksiklikleri dikkate alarak çalışmalar planlamaları önerilir. Okul öncesi alanında çalışan öğretim elemanları konunun içeriğine ve önemine yönelik farkındalıklarını arttırabilirler. Bu paralelde okul öncesi alanında öğretmen yetiştiren eğitim programlarına pozitif psikolojisi ile ilgili dersler konulabilir. Yüksek lisans tez çalışmalarında konuyla ilgili çalışmalar yapılarak konunun yaygınlaşması ve bilinir olmasına katkı sağlanabilir. Üniversitelerde öğretmen eğitimleri ile aile eğitimi ve katılımı çalışmalarında, ailelere çocuğun iyi oluşuna yönelik

KAYNAKÇA

Albayrak, E. (2017). *Türkiye'deki matematik eğitimi alanında yayınlanan matematiksel model ve modelleme araştırmalarının betimsel içerik analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Aydoğdu, F. & Dilekmen, M. (2016). Ebeveyn tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11* (2), 0-0. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/befdergi/issue/28762/307860.

Ben-Arieh, A., & Frones, I. (2011). Taxonomy for child well-being indicators: A framework for the analysis of the well-being of children. *Childhood 18* (4) ,460- 476.

Ben-Arieh, A., Casas, F., Frones, I., & Korbin, J. E. (2014). *Multifaceted concept of child well-being.* In Ben-Arieh A., Casas F., Frønes I., Korbin, J. (Eds.), Handbook of Child Well-Being (pp. 1-27). Dordrecht: Springer.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Ç. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (25.Basım). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. M. Bütün, S. Beşir Demir (Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.

Crewell, J. W. (2019). *Eğitim araştırmaları nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi.* H. Ekşi (Çev. Ed). EDAM.

Diener, E., Oishi, S. ve Lucas, R. E. (2003). Personality, culture and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, *54*, 403-425. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145056

Dilan Durmuş, Z. (2023). İlkokulda yabancı dil öğretimi konusunda yapılan tezlerin incelenmesi bibliyografik bir çalışma, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Dündar, A. (2023). *Üniversite öğrencileri ve toplumsal cinsiyet konulu lisansüstü tezlerin incelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Fava, G. A. & Ruini, C. (2014*). Increasing psychological wellbeing in clinical and educational settings: ınterventions and cultural contexts*. 05.06.2023 https://www.researchgate.net.pdf

Forgeard, M. J. C., Jayawickreme, E., Kern, M., & Seligman, M. E. P. (2011). Doing the right thing: measuring wellbeing for public policy. *International Journal of Wellbeing*, *1*, s. 79-106.

Frones, I. (2007). Theorizing indicators. *Social Indicators Research*, *83*(1), 5-23.

Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) ıs positive psychology? Review of General Psychology, 9, 103-110. https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.103.

Gültekin, F., Bayramoğlu, G. (2021). 2000-2020 Yılları arasında Türkiye'de "psikolojik iyi oluş" ile ilgili yazılan tezlerin içerik analizi. *Journal of Management Theory and Practices Research, 2* (2),

117-133.

Gündoğdu Irmak, A. (2018). 1997-2017 *yıları arasında kaynaştırma eğitimi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmes*i, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Kalafatoğlu, M. R. & Kumcağız, H. (2019). Türkiye'de iyi oluş üzerine yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin İncelenmesi (2004-2018). *II.Uluslararası Öğrenme, Öğretme ve Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiri Kitabı*. Amasya. Türkiye.

Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kardaş, F., & Yalçın, İ. (2019). Türkiye'de iyi oluş ile ilgili yapılmış araştırmaların sistematik olarak incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, *27* (*4*),1423-1433. doi:10.24106/kefdergi.2799.

Land, K. C., & Michalos, A. C. (2018). Fifty years after the social indicator's movement: has the promise been fulfilled? *Social Indicators Research 135* (3), 835–868. https://doi.org/10.1007/s11205-017-1571.

Linley, A. (2009). Positive psychology. In S. Lopez (Ed.). *The encyclopedia of positive psychology*. Chichester: Blackwell Publishing Ltd.

Merriam, S. B. (2009). Qualitative *research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. https://www.scirp.org.pdf adresinden alınmıştır.

OECD. (2009). *Doing better for children*. Retrieved from https://read.oecdilibrary.org/social-issues-migration-health/doing-better-forchildren_9789264059344-en#page1.

Orakcıoğlu, E. (2019). *Türkiye'de uzaktan eğitim temalı 2013-2018 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Özyürek, A ve Şahin, FT. (2008). 5-6 yaş grubu çocuğa sahip ebeveynlerin demografik özelliklerinin çocuk yetiştirme tutumlarına etkisinin incelenmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6 (3): 395-414.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everyting, or is ıt? explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57* (6), s. 1069-1081.

Sak, R., Şahin Sak, İT., Atlı, S., Şahin, BT. (2015). Okul öncesi dönem: Anne baba tutumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim fakültesi Dergisi*. *11*(3): 972-91.

Saldana, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. Oxford University Press.

Seligman, M.E.P. (1999). Positive social science. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *1*(3*),* 181-182.

Seligman, M.E.P., ve Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology*: An introduction. American Psychologist 55* (1), 5-14.

Şahin, B. (2022). *Okul öncesi eğitim temelinde çocukların öz düzenleme becerileri ile ilgili Türkiye'de yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul.

Tan, A. (2020). *5-6 yaş çocuklarda psikolojik iyi oluş: bir model önerisi ve ebeveynler ile öğretmenlerin kişilik tipleri, ego durumları ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordayıcı rolü*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Pamukkale üniversitesi, Denizli.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yüksek Öğretim Kurumu (2023). *Tüm üniversite iletişim bilgileri*.pdf. https://www.yok.gov.tr/universiteler/universitelerimiz adresinden 14.05.2023 tarihinde alınmıştır.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİ VE ÖĞRETMEN ADAYLARININ OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE YARATICILIĞIN ÖNEMİNE VE GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Yakup YILDIRIM[1]

Yeşim YILMAZ[2]

Özet

Bu araştırmada, okul öncesi dönemde yaratıcılığın önemi ve yaratıcı düşüncenin geliştirilmesine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerinin alınmasında, nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler, nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel analiz ve içerik analizi birlikte kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, okul öncesi eğitimde yaratıcılık ve yaratıcı düşüncenin önemine ilişkin görüşler arasında en çok; hayal gücü ve yaratıcılığın ilişkisi, çocuğun duygu ve düşüncelerini ifade etmesini sağlaması ve iletişim becerisi kazanmasına yardımcı olması, çocuğun problem çözme becerilerini geliştirmesi ve neden sonuç ilişkisi kurmasına yardımcı olması, çocuğun farklı bakış açısı geliştirmesini sağlaması, çocuğun yaşamını etkilemesi ifade edilmiştir. Okul öncesi eğitimde çocukların yaratıcılıklarını ve yaratıcı düşüncelerini geliştirmek için neler yapmamız gerektiğine ilişkin görüşler arasında en çok; çocuğun soru sorabileceği ve kendini ifade edebileceği ortamların oluşturulması, yaratıcı ortamlar sunulması ve yapılandırılmamış etkinliklere yer verilmesi, çocukların merak duygularını artıracak farklı ortamlar, etkinlikler ve oyunlar tasarlanması, farklı materyaller sunulması ve çocuklardan yeni bir şeyler üretmelerinin istenmesi, kendilerini ve çevrelerini keşfetmelerine olanak tanınması, çocukların özgür bırakılması, çocuklara farklı materyaller ve ortamlar sunulması, çocukların özgün kendilerinin yapabilecekleri farklı etkinliklerin hazırlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve yaratıcı düşüncenin geliştirilmesi için sınıf içinde ve sınıf dışında yapılan etkinlikler arasından en çok; sınıf dışı etkinliklere yer verilmesi, çocukların geziye götürülmesi, sanat etkinliği yapılması, drama etkinlikleri yapılması, matematik ve fen etkinlikleri yapılması, çocukların evde aileleri ile yapılacakları etkinliklere önem verilmesi, farklı materyallerle çocukların özgün ürünler üretmelerinin sağlanması, Türkçe etkinliklerinde çocukların duygu ve düşüncelerini özgün bir şekilde ifade edebilmesinin sağlanması, yapılandırılmamış ve yarı

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Antalya/Türkiye , yakupyildirim1986@gmail.com, Orcid: 0000-0001-5319-5487

[2] Uzman Okul Öncesi Eğitimi Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, Alanya/Türkiye, y.ylmz1994@gmail.com, Orcid: 0000-0002-9318-8828

yapılandırılmış etkinliklere yer verilmesi, etkinliklerde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması, drama ve oyun etkinlikleriyle çocukların kendini ifade edebilmesinin sağlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın genel olarak çocukların yaratıcılıklarını ve yaratıcı düşüncelerinin geliştirilmesinde olumlu katkı sunduğu ifade edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Okul öncesi eğitim*, *yaratıcılık*, *yaratıcı düşünce.*

INVESTIGATION OF PRESCHOOL TEACHERS' AND TEACHER CANDIDATES' VIEWS ON IMPORTANCE AND IMPROVING OF CREATIVITY IN THE PRESCHOOL PERIOD

Abstract

In this research, it is aimed to examine the opinions of preschool teachers and pre-school teacher candidates on the importance of creativity and the development of creative thinking in the preschool period. A semi-structured interview form, one of the qualitative research techniques, was used to obtain the opinions of preschool teachers and pre-school teacher candidates. The obtained data were analyzed by using descriptive analysis and content analysis together from qualitative data analysis methods. According to the findings, among the views on the importance of creativity and creative thinking in preschool education; The relationship between imagination and creativity, enabling the child to express his/her feelings and thoughts and helping him/her gain communication skills, helping the child develop problem-solving skills and establishing a cause-effect relationship, enabling the child to develop a different perspective, and influencing the child's life were expressed. Among the views on what we should do to improve the creativity and creative thinking of children in pre-school education; creating environments where children can ask questions and express themselves, providing creative environments and including unstructured activities, designing different environments, activities and games that will increase children's sense of curiosity, presenting different materials and asking children to produce something new, allowing children to explore themselves and their environment, They stated that children should be freed, different materials and environments should be provided, and different activities should be prepared that children can do by themselves. Among the activities carried out in and out of the classroom for the development of creativity and creative thinking in the preschool period, the most; including out-of-class activities, taking children on trips, doing art activity, drama activities, mathematics and science activities, giving importance to activities that children can do with their families at home, enabling children to produce original products with different materials, expressing children's feelings and thoughts in a unique way in Turkish activities. They stated that it is necessary to ensure that children can express themselves, to include unstructured and semi-structured activities, to use different methods and techniques in activities, and to enable children to express themselves through drama and game activities. It was stated that the 2013 Pre-School

Education Program contributed positively to the development of creativity and creative thinking of children in general.

Keywords: *Preschool education, creativity, creative thinking.*

GİRİŞ

Okul öncesi dönem, çocuğun doğduğu günden ilköğretime başladığı güne kadar geçen süreyi kapsayan ve çocukların daha sonraki hayatlarında önemli bir yer edinen, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişiminin büyük ölçüde kazanıldığı, annenin, babanın ve okul öncesi eğitim kurumlarının verdiği eğitimle kişiliğin şekillendiği gelişim ve eğitim sürecidir (Aral, Kandır ve Yaşar, 2002).

Çocuklar; okul öncesi dönemde, yaşamlarının ilk altı yılında, çok hızlı bir şekilde büyürler ve gelişim alanlarında hızla ilerleme kaydederler (Özkan, 2016). Hızla büyüyen yetkinleşen çocuk, kendi potansiyelini gerçekleştirerek, üretken bir birey olabilme yolunda ilerler. Çocuğun kendini geliştirmesinde yaratıcılık çok önemli bir etkiye sahiptir. Yaratıcılık ve muhakeme becerileri bireylerin problem durumlarına farklı bakış açılarıyla bakmasını, yeni ürünler üretmesini, sebep sonuç ilişkisi kurarak karar vermesini sağlamaktadır (Yüksel, 2018).

Yaratıcılığın gelişimi için; problem durumlarına karşı, yeni fikirler üretilerek, olaylara farklı bakış açılarıyla bakabilmek, bir olaya farklı çözüm yolları üretmek gereklidir. Yaratıcılığın gelişiminde farklı fikirlere saygılı olmakta önemlidir (Yenilmez ve Yolcu, 2007).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi eğitimde yaratıcılığın önemini, çocukların yaratıcılık becerilerini belirlemeyi ve yaratıcılığın geliştirilmesi için ne gibi çalışmalar yapılması gerektiği hakkında değerlendirmeler yapmaktır. Araştırma, okul öncesi dönemde yaratıcılığın önemi ve yaratıcı düşüncenin geliştirilmesine yönelik yöntemler belirlemek ve çözüm önerileri üretmek amacıyla yapılmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Okul öncesi eğitimde yaratıcılık ve yaratıcı düşünce neden önemlidir?
- Okul öncesi dönemde çocukların yaratıcılıklarını ve yaratıcı düşüncelerini geliştirmek için neler yapmalıyız?
- Okul öncesi dönemde çocukların yaratıcılıklarını ve yaratıcı düşüncelerini geliştirmek için sınıf içi ve sınıf dışı yaptığınız etkinlikler nelerdir?
- 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı´nın çocukların yaratıcılıklarına ve yaratıcı düşüncelerinin gelişimine etkisi/katkısı nasıl olmuştur?

Araştırmanın Önemi

Yaratıcılık, insanların geçirdiği yaşantılardan yola çıkarak, yeni ürünler ortaya koyma sürecidir. Yaratıcılıkta zihnin tüm fonksiyonları etkileşim halindedir. Yaratıcı düşünme, insanların yenilikler arayarak, çeşitli buluşların ve yeni çözümlerin yer aldığı özgün düşüncelerin ortaya çıktığı, üretken bir düşünme biçimidir (Yenilmez ve Yolcu, 2007).

Yaratıcı çocuklar yetiştirmek için yaratıcı düşünceyi destekleyici ortamlar oluşturmamız gereklidir. İş birliği içerisinde, çocuklara güvenli bir ortam sağlanarak, bütün çocukların fikirlerine değer verilmelidir ve çocuklara fikirlerine değer verildiği hissettirilmelidir. Farklı düşüncelere saygı gösterilerek, yenilikler ve öğrenmeler desteklenmelidir. Yaratıcı bireyler yetiştirmek için yaratıcı düşünceye, düşünce üretimine, yeniliğe, hoşgörüye, farklılıklara, saygıya yer verilmesi gerekir. Çocukların bütün gelişimleri açısından yaratıcılığın çok önemli yeri ve önemi vardır.

Okul öncesi eğitim; çocuğun doğduğu günden itibaren temel eğitime başladığı gün arasındaki yılları kapsayan ilk altı yıllık zaman dilimi ve çocukların sonraki yaşamlarında önemli rolü olan bütün gelişim alanlarının büyük ölçüde tamamlandığı, kişiliğin şekillendiği dönemdir. Yaratıcı yaşantılar yoluyla, çocukların potansiyelleri bir bütün olarak gelişir. Çocukların duyguları ve değerleri keşfetmesini, kendi kültürünü ve başkalarının kültürünü anlamasını, düşünmesini ve iletişim kurmasını sağlar (Çetingöz, 2012).

Çocuk ve Yaratıcılık

Çocukların gelişimlerinin olumlu yönde olabilmesi için; bilişsel gelişimleri için, bilişsel uyarıcılara, dil gelişimlerinin desteklenmesi için dil etkileşimlerine, sosyal duygusal gelişimleri için ise deneyimlere ve zengin bir çevreye ihtiyaç duyulmaktadır. Çocukların sağlıklı bir şekilde büyüyebilmeleri ve gelişimlerinin desteklenmesi için sağlıklı bir aile ortamına ve okul öncesi eğitimine ihtiyaç vardır (MEB, 2013).

Yaratıcılık ve yaratıcı düşüncenin geliştirilmesinde, çocukların akranları ile kurdukları sağlıklı bir iletişim de çok önemli bir yere sahiptir. Eğitim sürecinde öğretmen merkezli eğitim yaklaşımı, önemini kaybetmiştir. Çocuk merkezli eğitim yaklaşımı yaratıcılığı ortaya çıkararak gelişmeyi sağlamaktadır (Aslan ve Arslan Cansever, 2009).

Yaratıcılığın gelişmesini sağlayan okul öncesi eğitim veren okullarda, çocuklara değişik materyaller sunularak, çocuğun yaratıcılığı geliştirilmeye çalışılmalıdır (Türkmen, 2021).

Yaratıcılığı Etkileyen Faktörler

Yuvacı (2017)' nın yapmış olduğu, 6 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin öğretmenlerinin ve sınıf ortamlarının yaratıcılıklarına göre incelendiği çalışmada, okul öncesi kurumlarına devam eden annesi üniversite mezunu olan çocukların yaratıcılık düzeyi daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Annesi çalışan çocukların annesi çalışmayan çocuklara göre yaratıcılıkları daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada

yaratıcılık gelişiminde aile faktörünün önemli olduğu anlaşılmaktadır. Aynı çalışmanın bulguları incelendiğinde, sınıf mevcudu 21 ve üzeri olan sınıflarda 1-15 kişilik sınıflardaki çocuklara göre çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu bulgudan yola çıkarak yaratıcılık gelişiminde okul ve çevrenin etkili olduğu anlaşılmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma, okul öncesi dönemde yaratıcılığın önemi ve yaratıcı düşüncenin geliştirilmesine yönelik yöntemler belirlemek ve çözüm önerileri üretmek amacıyla yapılan nitel araştırma desenlerinden, bütüncül çoklu durum desenli betimsel bir durum çalışmasıdır (Yin, 2017).

Araştırmada öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının okul öncesi dönemde yaratıcılığın önemi ve yaratıcı düşüncenin geliştirilmesiyle ilgili; duygularını, düşüncelerini, algılarını ortaya koymak ve görüşlerinin daha detaylı, derinlemesine incelenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Araştırmanın amacına ulaşması için geniş kapsamlı bir literatür taraması yapılarak, araştırmanın amacı ve sınırlılıkları çerçevesinde konunun kavramsal yapısı ortaya konulmuştur. Daha sonra araştırmanın amacına uygun veri toplama aracı hazırlanmasına, araştırmanın çalışma grubundaki okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerine başvurulmasına; böylece okul öncesi dönemde yaratıcılığın önemi ve okul öncesi dönem çocuklarında yaratıcılığın önemini ve yaratıcılığın gelişimine yönelik farkındalıklarının ve izledikleri yöntemlerin saptanmasının mevcut duruma ışık tutacak bu bilgiler ışığında yaratıcılığın gelişimine yönelik farklı çözüm önerilerine yönelik değerlendirme yapmak hedeflenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; 2020-2021 öğretim yılında Antalya ilinin Alanya ilçesinde anaokullarında ve anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü 3. ve 4. sınıf öğretmen adayları oluşturmuştur.

Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken ilgili literatür taramasının yanı sıra 2013 MEB Okul Öncesi Eğitim Programı ve ilgili mevzuattaki konuyla ilgili kısımlar da incelenmiştir. Hazırlanmış olan veri toplama aracına, uzman görüş ve eleştirileri dikkate alınarak öğretmenlerin önerilerine yönelik açık uçlu soruların yer aldığı bölümler de eklenmiştir. Pandemi sürecinden dolayı öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının görüşleri online yöntemlerle alınmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi

Görüşme formları okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adayları tarafından doldurulduktan sonra yazıya dökülmüştür. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde; betimsel analiz ve içerik analizi tekniklerinden birlikte yararlanılmıştır. İçerik analizinden elde edilen analiz sonuçlarına göre temalar oluşturulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin ve okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının araştırma sorularına ilişkin bulgularına yer verilmiştir. Bulgular ve kategoriler, ana ve alt temalar çerçevesinde katılımcıların direkt ifadelerine de yer verilerek açıklanmıştır.

Okul Öncesi Öğretmenlerine ve Okul Öncesi Öğretmen Adaylarına İlişkin Bulgular

Tema 1. Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Yaratıcılık ve Yaratıcı Düşüncenin Önemi

Birinci tema olan "Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık ve Yaratıcı Düşüncenin Önemi" başlıklı temaya ait öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda elde edilen alt temalar tablo 1 ve tablo 2'de sırayla sunulmuştur.

Tablo 1. Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde çocukların yaratıcılık ve yaratıcı düşüncenin önemine yönelik görüşlerin dağılımı

Tema 1: Yaratıcılık ve Yaratıcı Düşüncenin Önemi	**f**	**%**
Alt Temalar		
Hayal gücü ve yaratıcılık ilişkisi.	7	28
Çocuğun duygu ve düşüncelerini ifade etmesini sağlar ve iletişim becerisi kazanmasına yardımcı olur.	6	24
Çocuğun problem çözme becerilerini geliştirir ve neden sonuç ilişkisi kurmasına yardımcı olur.	6	24
Çocukların kelime hazinesini geliştirir.	2	8
Her çocuğun özel olduğunu hissetmesini sağlar.	1	4
Çocuğun kendini gerçekleştirmesini sağlar.	1	4
Merak ve keşfetme duygusu kazandırır ve bilimsel çalışmaların önünü açar.	5	20
Çocuğun farklı bakış açısı geliştirmesini sağlar.	4	16
Çocuğun yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlar.	3	12
Çocuğun sosyal beceri gelişimine olumlu katkı sağlar.	2	8

Tablo 1. incelendiğinde, görüşleri alınan okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi eğitimde yaratıcılık ve yaratıcı düşüncenin önemine yönelik görüşleri arasında en çok; hayal gücü ve yaratıcılık ilişkisi, çocuğun duygu ve düşüncelerini ifade etmesini sağlar ve iletişim becerisi kazanmasına yardımcı olur, çocuğun problem çözme becerilerini geliştirir ve neden sonuç ilişkisi kurmasına yardımcı olur, merak ve keşfetme duygusu kazandırır ve bilimsel çalışmaların önünü açar, çocuğun farklı bakış açısı geliştirmesini sağlar, çocuğun

yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlar, şeklinde kategorilere değindikleri söylenebilir.

Tablo 2. Okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi eğitimde çocukların yaratıcılık ve yaratıcı düşüncenin önemine yönelik görüşlerin dağılımı

Tema 1: Yaratıcılık ve Yaratıcı Düşüncenin Önemi	**f**	**%**
Alt Temalar		
Çocuğun farklı bakış açısı geliştirmesini sağlar.	4	16
Çocuğun kendisini keşfetmesini ve tanımasını sağlar.	3	12
Çocuğun problem çözme becerilerini geliştirir.	7	28
Çocuğun yaşamını etkiler.	4	16
Çocuğun hayal gücünü geliştirir.	4	16
Çocuğun gelişim alanlarına katkı sağlar.	3	12
0-6 yaş döneminde yaratıcılık yaratıcı düşünce çok önemlidir.	9	36
Yaratıcılık çocuğun öğrenmesine katkı sağlar.	2	8
Çocuğu anlamamıza yardımcı olur.	2	8
Çocuğun duygu ve düşüncelerini ifade etmesini sağlar.	3	12

Tablo 2. incelendiğinde, görüşleri alınan okul öncesi öğretmen adaylarının, okul öncesi eğitimde yaratıcılık ve yaratıcı düşüncenin önemine yönelik görüşleri arasından en çok; çocuğun farklı bakış açısı geliştirmesini sağlar, çocuğun problem çözme becerilerini geliştirir, çocuğun yaşamını etkiler, çocuğun hayal gücünü geliştirir, 0-6 yaş döneminde yaratıcılık yaratıcı düşünce çok önemlidir, şeklinde kategorilere değindikleri söylenebilir.

Tema 2. Okul Öncesi Dönemde Çocukların Yaratıcılıklarını ve Yaratıcı Düşüncelerini Geliştirmek İçin Yapılması Gerekenler

İkinci tema olan "Okul Öncesi Dönemde Çocukların Yaratıcılıklarını ve Yaratıcı Düşüncelerini Geliştirmek İçin Yapılması Gerekenler" başlıklı temaya ait öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda elde edilen alt temalar tablo 3 ve tablo 4'te sırayla sunulmuştur.

Tablo 3. Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi dönemde çocukların yaratıcılıklarını ve yaratıcı düşüncelerini geliştirmek için yapılması gerekenlere yönelik görüşlerin dağılımı

Tema 2: Yaratıcılık ve Yaratıcı Düşüncenin Geliştirilmesi	**f**	**%**
Alt Temalar		
Çocuğun soru sorabileceği ve kendini ifade edebileceği ortamlar oluşturmalıyız.	15	60
Yaratıcı ortamlar sunulmalı ve yapılandırılmamış etkinliklere yer vermeliyiz.	9	36
Çocuk tiyatrolarına ve yaratıcı drama etkinliklerine yer vermeliyiz.	3	12
Çocuklara açık uçlu sorular sorarak yaratıcı düşünmelerine sevk etmeliyiz.	7	28
Çocukların merak duygularını artıracak farklı ortamlar etkinlikler ve oyunlar tasarlamalıyız.	9	36
Farklı materyaller sunmalıyız ve çocuklardan yeni bir şeyler üretmelerini istemeliyiz.	9	36
Kendilerini ve çevrelerini keşfetmelerine olanak tanımalıyız.	8	32
Oyun yöntemi ile çocukların iç dünyalarına girip çocukların ihtiyaçlarını fark etmeliyiz.	1	4
Çocukların problem çözme yeteneklerini geliştirmeliyiz.	2	8

Aile içerisinde çocuğa çeşitli sorumluluklar verilmelidir.	2	8
Çocukların kelime dağarcıklarını geliştirmeliyiz.	3	12
Çocukları belirli kalıplara sokmamalıyız.	6	24
Bireysel farklılıklara özen göstermeliyiz.	3	12
Oyun etkinliklerine yer vermeliyiz.	1	4
Dikkat ve kodlama çalışmalarına yer vermeliyiz.	1	4

Tablo-3 incelendiğinde, görüşleri alınan okul öncesi öğretmenleri içerisinde okul öncesi eğitimde çocukların yaratıcılıklarını ve yaratıcı düşüncelerini geliştirmek için yapılması gerekenlere yönelik okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri arasında en çok; çocuğun soru sorabileceği ve kendini ifade edebileceği ortamlar oluşturmalıyız, yaratıcı ortamlar sunulmalı ve yapılandırılmamış etkinliklere yer vermeliyiz, çocuklara açık uçlu sorular sorarak yaratıcı düşünmelerine sevk etmeliyiz, çocukların merak duygularını artıracak farklı ortamlar, etkinlikler ve oyunlar tasarlamalıyız, farklı materyaller sunmalıyız ve çocuklardan yeni bir şeyler üretmelerini istemeliyiz, kendilerini ve çevrelerini keşfetmelerine olanak tanımalıyız, çocukları belirli kalıplara sokmamalıyız, şeklinde kategorilere değindikleri söylenebilir.

Tablo 4. Okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi dönemde çocukların yaratıcılıklarını ve yaratıcı düşüncelerini geliştirmek için yapılması gerekenlere yönelik görüşlerin dağılımı

Tema 2: Yaratıcılık ve Yaratıcı Düşüncenin Geliştirilmesi	**f**	**%**
Alt Temalar		
Çocukları özgür bırakmalıyız.	8	32
Çocuklara farklı materyaller ve ortamlar sunmalıyız.	7	28
Çocukların problemlerini kendilerinin çözmesini sağlamalıyız.	2	8
Çocukların kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini sağlamalıyız.	2	8
Çocuklara ıraksak sorular sorarak düşünmeyi teşvik edip hayal güçlerini geliştirmeliyiz.	3	12
Çocukların özgün kendilerinin yapabilecekleri farklı etkinlikler hazırlamalıyız.	8	32
Çocukların yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlamalıyız.	4	16
Çocukları yargılamamalıyız.	3	12
Çocukların ilgi alanlarına göre etkinlikler planlamalıyız.	1	4
Bireysel farklılıklara yönelik etkinlikler hazırlamalıyız.	1	4

Tablo 4. incelendiğinde, görüşleri alınan okul öncesi öğretmen adayları içerisinde okul öncesi eğitimde çocukların yaratıcılıklarını ve yaratıcı düşüncelerini geliştirmek için yapılması gerekenlere yönelik okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri arasında en çok; çocukları özgür bırakmalıyız, çocuklara farklı materyaller ve ortamlar sunmalıyız, çocukların özgün kendilerinin yapabilecekleri farklı etkinlikler hazırlamalıyız, çocukların yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlamalıyız, şeklinde kategorilere değindikleri söylenebilir.

Tema 3. Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık ve Yaratıcı Düşüncenin Geliştirilmesi İçin Sınıf İçinde ve Sınıf Dışında Yapılan Etkinlikler

Üçüncü tema olan "Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık ve Yaratıcı Düşüncenin Geliştirilmesi İçin Sınıf İçinde ve Sınıf Dışında Yapılan Etkinlikler" başlıklı temaya ait öğretmenlerin

ve öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda elde edilen alt temalar tablo 5 ve tablo 6'da sırayla sunulmuştur.

Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin, Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık ve Yaratıcı Düşüncenin Geliştirilmesi İçin Sınıf İçinde ve Sınıf Dışında Yapılan Etkinliklere Yönelik Görüşlerin Dağılımı

Tema 3: Yaratıcılık ve Yaratıcı Düşüncenin Geliştirilmesi İçin Sınıf İçinde ve Sınıf Dışında Yapılan Etkinlikler	**f**	**%**
Alt Temalar		
Çocuklara açık uçlu sorular sorarak çocuğun kendini ifade etmesini sağlamak.	6	24
Sanat etkinliklerine yer vermek ve standart etkinliklerin dışına çıkmak.	8	32
Farklı materyallerle çocukların özgün ürünler üretmelerini sağlamak.	10	40
Türkçe etkinliklerinde çocukların duygu ve düşüncelerini özgün bir şekilde ifade edebilmesini sağlamak.	9	36
Yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış etkinliklere yer vermek.	10	40
Etkinliklerde farklı yöntem ve teknikler kullanmak.	9	36
Drama ve oyun etkinlikleriyle çocukların kendini ifade edebilmesini sağlamak.	9	36
Fen ve matematik etkinliklerine yer vermek.	5	20
Sınıf dışı etkinliklere yer vermek.	11	44
Çocuk yogasına yer vermek.	2	8
Çocukların akran ve çevreleriyle iletişimini geliştiren oyun etkinlikleri hazırlamak.	1	4
Çocukların gelişim düzeylerine uygun akıl ve zeka oyunlarına yer vermek.	1	4
Çocukları oyun içerisinde veya dışarısında gözlemlemek.	4	16
Çocuklara rehber olmak ve çocukları bir kalıba sokmamak.	2	8
Çocukların farklı hobilerinin olmasını sağlamak.	1	4
Sınıfta kum havuzu etkinliğine yer vermek.	1	4
Müzik etkinliklerine yer vermek.	3	12
Çocukların evde aileleri ile yapabilecekleri etkinliklere önem verilmelidir.	23	92

Tablo 5. incelendiğinde, görüşleri alınan okul öncesi öğretmenleri içerisinde okul öncesi dönemde yaratıcılık ve yaratıcı düşüncenin geliştirilmesi için sınıf içinde ve sınıf dışında yapılan etkinliklerden en çok; çocuklara açık uçlu sorular sorarak çocuğun kendini ifade etmesini sağlamak, sanat etkinliklerine yer vermek ve standart etkinliklerin dışına çıkmak, farklı materyallerle çocukların özgün ürünler üretmelerini sağlamak, Türkçe etkinliklerinde çocukların duygu ve düşüncelerini özgün bir şekilde ifade edebilmesini sağlamak, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış etkinliklere yer vermek, etkinliklerde farklı yöntem ve teknikler kullanmak, drama ve oyun etkinlikleriyle çocukların kendini ifade edebilmesini sağlamak, fen ve matematik etkinliklerine yer vermek, sınıf dışı etkinliklere yer vermek, çocukları oyun içerisinde veya dışarısında gözlemlemek, çocukların evde aileleri ile yapabilecekleri etkinliklere önem verilmelidir, şeklinde kategorilere değindikleri görülmektedir.

Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık ve Yaratıcı Düşüncenin Geliştirilmesi İçin Sınıf İçinde ve Sınıf Dışında Yapılan Etkinliklere Yönelik Görüşlerin Dağılımı

Tema 3: Yaratıcılık ve Yaratıcı Düşüncenin Geliştirilmesi İçin Sınıf İçinde ve Sınıf Dışında Yapılan Etkinlikler	**f**	**%**
Alt Temalar		
Çocukları geziye götürmek.	10	40
Sanat etkinliği yapmak.	8	32
Drama etkinlikleri yapmak.	6	24
Türkçe etkinlikleri yapmak.	4	16
Matematik ve fen etkinlikleri yapmak.	6	24
Yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlamak.	2	8
Çocukların etraflarını keşfetmelerine yardımcı etkinlikler hazırlamak.	2	8
Etkinlikler sırasında çocuklara müdahale edilmemelidir.	1	4
Iraksak sorularla bütünleşen etkinlikler yapmak.	1	4
Nesnelerden farklı nesneler yaratmak.	2	8
Farklı ilgi alanları konusunda farkındalık kazandırmak.	1	4
Yapılandırılmamış materyallerle serbest oyunlar oynamalarına fırsat verilmelidir.	1	4
Soru sormaya teşvik edilmelidir.	1	4
Çocukların evde aileleri ile yapabilecekleri etkinliklere önem verilmelidir.	24	96

Tablo 6. incelendiğinde, görüşleri alınan okul öncesi öğretmen adaylarının içerisinde okul öncesi dönemde yaratıcılık ve yaratıcı düşüncenin geliştirilmesi için sınıf içinde ve sınıf dışında yapılan etkinliklerden en çok; çocukları geziye götürmek, sanat etkinliği yapmak, drama etkinlikleri yapmak, Türkçe etkinlikleri yapmak, matematik ve fen etkinlikleri yapmak, çocukların evde aileleri ile yapabilecekleri etkinliklere önem verilmelidir, şeklinde kategorilere değindikleri söylenebilir.

Tema 4. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın Çocukların Yaratıcılıklarına ve Yaratıcı Düşüncelerinin Gelişimine Etkisi/Katkısı

Okul öncesi öğretmenlerin, 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı´nın çocukların yaratıcılıklarına ve yaratıcı düşüncelerinin gelişimine etkisi/katkısı nasıl olduğuna yönelik öğretmen ve öğretmen adaylarının çeşitli ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen 23 "2013 Okul Öncesi Programı çocukların yaratıcılıklarına ve yaratıcı düşüncelerinin gelişimine katkısı çok büyüktür. Esnek bir program olduğu için öğretmenlerin öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine, çevrenin kültürel özelliklerine sınıf iklimine göre ve öğrencilerin hazır bulunuşluluk düzeylerine göre planlamasına fırsat vermektedir." şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen adayı 6 "Oyun temelli olması çocukların yaratıcılıklarını olumlu yönde etkiler keşfederek öğrenme temelde olduğundan dolayı yaratıcılığı olumlu anlamda etkiler." ifade etmiştir..

TARTIŞMA SONUÇ ve ÖNERİLER

Birinci Temaya İlişkin Sonuç ve Tartışma

Erken çocukluk döneminde yaratıcılığın ve yaratıcı düşüncenin önemine yönelik öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, yaratıcılığın en çok; hayal gücü ve yaratıcılık ilişkisi, çocuğun duygu ve düşüncelerini ifade etmesini sağlar ve iletişim becerisi kazanmasına yardımcı olur, çocuğun, problem çözme becerilerini geliştirir ve neden sonuç ilişkisi kurmasına yardımcı olur, merak ve keşfetme duygusu kazandırır ve bilimsel çalışmaların önünü açar, çocuğun farklı bakış açısı geliştirmesini sağlar, çocuğun yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlar, şeklinde vurgulamışlardır.

Yaratıcılık nedir? Sorusuna yönelik öğretmenlerin görüşlerinin incelendiği Özkan (2016), tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin büyük bir kısmının yaratıcılığı, çocuğun kendini özgün bir biçimde ifade etmesi, orijinal olanı yakalayabilmesi, orijinal bir ürün ortaya koyması olarak tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Erken çocukluk döneminde yaratıcılığın ve yaratıcı düşüncenin önemine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde, yaratıcılığın en çok; çocuğun farklı bakış açısı geliştirmesini sağlar, çocuğun yaşamını etkiler, çocuğun problem çözme becerilerini geliştirir, çocuğun hayal gücünü geliştirir, 0-6 yaş döneminde yaratıcılık yaratıcı düşünce çok önemlidir, şeklinde vurgulamışlardır. Okul öncesi dönemde öğretmenlerin, çocukların yaratıcılıklarını geliştirici bir yaklaşımla etkinliklerini organize etmeleri, çocukların gerek duygusal açıdan gerekse bilişsel açıdan güçlenmelerini de destekleyebilir.

Karadayı (2018) tarafından yapılan ve okul öncesi dönemde yaratıcılık eğitiminin zihinsel işlevler ve duygu düzenleme becerilerine etkisinin incelendiği çalışmada, çocuklara verilen yaratıcılık eğitiminin çocukların yaratıcılıklarını, bilişsel ve duygusal benlik düzenleme becerilerini arttırıcı bir nitelikte olduğu, okul öncesi dönemde yaratıcılığın hem kontrollü hem de esnek bilişsel becerilerle ilişkili olduğu saptanmıştır. Bu çalışma yaratıcılığın ve yaratıcı düşüncenin bilişsel ve duygusal gelişim açısından önemli olduğuna yönelik görüşleri desteklemektedir.

Fryer ve Collings (1991) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin yaratıcılık hakkındaki görüş ve düşüncelerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu; İngiltere ve İskoçya'da yer alan 1028 akademisyen ve öğretmendir. Araştırmada Torrance Yaratıcılık Testleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin ve akademisyenlerin yaratıcıklarına yönelik görüş ve düşüncelerini belirlemek amacıyla; öğretmenlere ve akademisyenlere Torrance Yaratıcılık Testleri uygulanmıştır. Öğretmenlere ve akademisyenlere göre; yaratıcılık insanların kendini ifade etmesi, hayal gücü ve orijinallik olarak tanımlanmıştır. Araştırmaya katılımcıların %50' si ıraksak düşünme olarak da ifade etmişlerdir. Katılımcıların çoğu yaratıcılığın geliştirilebileceğini bazıları ise doğuştan geldiğini ifade etmişlerdir.

İkinci Temaya İlişkin Sonuç ve Tartışma

Erken çocukluk döneminde çocukların yaratıcılıklarını ve yaratıcı düşüncelerini ge-

liştirmeye yönelik öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, yaratıcılığın ve yaratıcı düşüncenin en çok; çocuğun soru sorabileceği ve kendini ifade edebileceği ortamlar oluşturmalıyız, yaratıcı ortamlar sunulmalı ve yapılandırılmamış etkinliklere yer vermeliyiz, çocuklara açık uçlu sorular sorarak yaratıcı düşünmelerine sevk etmeliyiz, çocukların merak duygularını artıracak farklı ortamlar, etkinlikler ve oyunlar tasarlamalıyız, farklı materyaller sunmalıyız ve çocuklardan yeni bir şeyler üretmelerini istemeliyiz, çocukları belirli kalıplara sokmamalıyız, kendilerini ve çevrelerini keşfetmelerine olanak tanımalıyız, şeklinde geliştirilebileceğini belirtmişlerdir.

Okul öncesi dönemde çocukluktaki düşünme becerilerine yönelik öğretmen görüşlerinin ve bu beceriler üzerinde öğretmenin rolü hakkındaki görüşlerinin incelendiği Akbaba ve Kaya (2015), tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerilerini kazandırılmasında en sık yaparak yaşayarak, gösterip yaptırma, proje, oyun ve soru cevap yöntem ve tekniklerini kullandıklarını ifade ettikleri belirtilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgularda, Akbaba ve Kaya (2015)' nın yaptığı "Okul Öncesi Dönemde Düşünme Becerileri: Öğretmen Görüşleri" adlı çalışmada elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir.

Erken çocukluk döneminde çocukların yaratıcılıklarını ve yaratıcı düşüncelerini geliştirmeye yönelik öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde, yaratıcılığın ve yaratıcı düşüncenin geliştirilmesinde en çok; çocukları özgür bırakmalıyız, çocuklara farklı materyaller ve ortamlar sunmalıyız, çocukların özgün kendilerinin yapabilecekleri farklı etkinlikler hazırlamalıyız, çocukların yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlamalıyız, şeklinde kategoriler vurgulanmıştır.

Okul öncesi dönemde çocukların, duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri sağlandığında çocuklarda yaratıcılıkları ve yaratıcı düşünceleri gelişebilir.

Yenilmez ve Yolcu (2007)' da çocuklara düşüncelerini söylemeleri için fırsat ve imkan verilmesi gerektiği, çocukların düşüncelerine saygı duyulması gerektiği ifade edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular da Yenilmez ve Yolcu (2007) 'nun yaptığı öğretmenlerin derslerdeki tutumunun öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı konulu çalışmada elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir.

Üçüncü Temaya İlişkin Sonuç ve Tartışma

Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve yaratıcı düşüncenin geliştirilmesi için sınıf içinde ve sınıf dışında çocuklarla yapılan etkinliklerden yaratıcılıklarını ve yaratıcı düşüncelerini geliştirmeye yönelik öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, etkinliklerden en çok; çocuklara açık uçlu sorular sorarak çocuğun kendini ifade etmesini sağlamak, sanat etkinliklerine yer vermek ve standart etkinliklerin dışına çıkmak, farklı materyallerle çocukların özgün ürünler üretmelerini sağlamak, Türkçe etkinliklerinde çocukların duygu ve düşüncelerini özgün bir şekilde ifade edebilmesini sağlamak, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış etkinliklere yer vermek, etkinliklerde farklı yöntem ve teknikler kul-

lanmak, drama ve oyun etkinlikleriyle çocukların kendini ifade edebilmesini sağlamak, fen ve matematik etkinliklerine yer vermek, sınıf dışı etkinliklere yer vermek, çocukları oyun içerisinde veya dışarısında gözlemlemek, çocukların evde aileleri ile yapabilecekleri etkinliklere önem verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Özkan (2016) tarafından yapılan nitel bir çalışmada, sınıf içerisinde çocuklara demokratik bir tutum sergilemesi, kişilik ve karakteriyle çocuğa model olması ve günlük plan dâhilinde uyguladığı müzik, sanat, Türkçe dil, oyun vb. etkinliklerle birlikte çocuğun yaratıcılığını geliştirecek ve destekleyecek çalışmalara yer vermesinin gerekliliği tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular da Özkan›ın çalışmada elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir.

Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve yaratıcı düşüncenin geliştirilmesi için sınıf içinde ve sınıf dışında çocuklarla birlikte yapılan etkinliklere yönelik öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde, etkinliklerden en çok; çocukları geziye götürmek, sanat etkinliği yapmak, drama etkinlikleri yapmak, Türkçe etkinlikleri yapmak, matematik ve fen etkinlikleri yapmak, çocukların evde aileleri ile yapabilecekleri etkinliklere önem verilmelidir, şeklinde vurgulamışlardır.

Mutlu ve Aktan (2011) okul öncesi eğitimde öğretmen, aile ve çocuklara yönelik birbirlerini destekleyerek ve tamamlayarak uygulamaya yönelik düşünme eğitimi programlarının hazırlanması gerektiğini belirtmiştir. Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenleri de ailenin çocuklarla birlikte yapabilecekleri etkinliklerde yaratıcılığın ve yaratıcı düşünmenin önemli bir rol aldığını ve önemini belirtmişlerdir. Mutlu ve Aktan (2011)' ın yaptığı çalışma, çalışmada elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Çocuğun bulunduğu çevre ve aile okul öncesi dönemde yaratıcılığı ve yaratıcı düşünceyi geliştirebilir.

Akbaba ve Kaya (2015) okul öncesi öğrencilerinin düşünme becerilerinin gelişmesine yönelik öğretmen görüşlerinin alınmasına yönelik yapılan çalışmada katılımcıların düşünme becerileri eğitimine erken yaşlarda başlanmasını destekledikleri ve birlikle düşünme becerilerinin öğretiminde aile ve çevrenin önemine dikkat çekmektedirler. Eğitimde çevre ve ailenin önemi yadsınamaz olduğunu vurgulamışlardır. Akbaba ve Kaya (2015)' nın yaptığı çalışma, çalışmada elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir.

Michel ve Dudek (1991) yaptığı çalışmada anne ve çocuk ilişkisinin çocuğun yaratıcılığına olan etkisi incelemiştir. Çalışmaya 31 tane anne ve 31 tane çocuk katılmıştır. Çalışmada Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri, Aile İlişkileri Testi ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Çocukların yaratıcı düşünme düzeylerini Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri tarafından değerlendirilmiştir. Bu sırada 31 anneye yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Annelerin çocuklarıyla olan ilişki düzeyleri Aile İlişkileri Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Yaratıcılık düzeyi yüksek olan çocukların anneleri, yaratıcılık düzeyi normal veya düşük çocukların annelerine göre çocuklarıyla duygusal olarak daha az ilgilendikleri görülerek aşırı koruyucu tutumlarının da daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dördüncü Temaya İlişkin Sonuç ve Tartışma

Erken çocukluk döneminde 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı´nın çocukların yaratıcılıklarına ve yaratıcı düşüncelerine etkisi üzerine öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının görüşleri incelenmiştir, genel olarak, programın çocuk merkezli, eklektik ve esnek bir yapıda olduğu için yaratıcılığı olumlu yönde etkilediğine değinmişlerdir.

2013 okul öncesi eğitim programı, araştırma ve keşfetmeye önem veren, çocuklara çok fazla öğrenme çeşitliliği sunan çocuk merkezli ve esnek bir programdır. Program, yaratıcılığın ön planda tutulduğu, aile eğitimine ve aile katılımına önem veren, gelişimsel bir programdır (MEB, 2013). Araştırmadan elde edilen bulgularla 2013 MEB Okul Öncesi Eğitim Programı paralellik göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bulguları desteklemektedir.

Genel Sonuç ve Öneriler

Erken çocukluk döneminde yaratıcılığın ve yaratıcı düşüncenin önemine yönelik okul öncesi öğretmenleri, okul öncesi öğretmen adaylarından farklı olarak; hayal gücü ve yaratıcılık ilişkisi, kelime hazinelerini geliştirmelerini sağlar, her çocuğun özel olduğunu hissetmesini sağlar, çocuğa merak ve keşfetme duygusu kazandırır ve bilimsel çalışmaların önünü açar, çocuğun yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlar, sosyal beceri gelişimine olumlu katkı sağlar şeklinde kategorilere değindikleri görülmüştür.

Erken çocukluk döneminde yaratıcılığın ve yaratıcı düşüncenin önemine yönelik okul öncesi öğretmen adayları, okul öncesi öğretmenlerinden farklı olarak; çocuğun hayal gücünü geliştirir, çocuğun gelişim alanlarına katkı sağlar, 0-6 yaş döneminde yaratıcılık yaratıcı düşünce çok önemlidir, Yaratıcılık çocuğun öğrenmesine katkı sağlar, çocuğu anlamamıza yardımcı olur, şeklinde kategorilere değindikleri görülmüştür.

Erken çocukluk döneminde çocukların yaratıcılıklarını ve yaratıcı düşüncelerini geliştirmeye yönelik okul öncesi öğretmenleri, okul öncesi öğretmen adaylarından farklı olarak; çocuk tiyatrolarına ve yaratıcı drama etkinliklerine yer vermeliyiz, çocukların merak duygularını artıracak farklı ortamlar, etkinlikler ve oyunlar tasarlamalıyız, oyun yöntemi ile çocukların iç dünyalarına girip çocukların ihtiyaçlarını fark etmeliyiz, aile içerisinde çocuğa çeşitli sorumluluklar verilmelidir, çocukların kelime dağarcıklarını geliştirmeliyiz, oyun etkinliklerine yer vermeliyiz, dikkat ve kodlama çalışmalarına yer vermeliyiz, şeklinde kategorilere değindikleri görülmüştür.

Erken çocukluk döneminde çocukların yaratıcılıklarını ve yaratıcı düşüncelerini geliştirmeye yönelik okul öncesi öğretmen adayları, okul öncesi öğretmenlerinden farklı olarak; çocukların yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlamalıyız, çocukları yargılamamalıyız, çocukların ilgi alanlarına göre etkinlikler planlamalıyız, şeklinde kategorilere değindikleri görülmüştür

Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve yaratıcı düşüncenin geliştirilmesi için sınıf

içinde ve sınıf dışında çocuklarla yapılan etkinliklerden yaratıcılıklarını ve yaratıcı düşüncelerini geliştirmeye yönelik okul öncesi öğretmenleri, okul öncesi öğretmen adaylarından farklı olarak; yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış etkinliklere yer vermek, etkinliklerde farklı yöntem ve teknikler kullanmak, çocuk yogasına yer vermek, çocukların akran ve çevreleriyle iletişimini geliştiren oyun etkinlikleri hazırlamak, çocukların gelişim düzeylerine uygun akıl ve zeka oyunlarına yer vermek, çocukları oyun içerisinde veya dışarısında gözlemlemek, çocuklara rehber olmak ve çocukları bir kalıba sokmamak, çocukların farklı hobilerinin olmasını sağlamak, sınıfta kum havuzu etkinliğine yer vermek, müzik etkinliklerine yer vermek, şeklinde kategorilere değindikleri görülmüştür.

Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve yaratıcı düşüncenin geliştirilmesi için sınıf içinde ve sınıf dışında çocuklarla yapılan etkinliklerden yaratıcılıklarını ve yaratıcı düşüncelerini geliştirmeye yönelik okul öncesi öğretmen adayları, okul öncesi öğretmenlerinden farklı olarak; yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlamak, çocukların etraflarını keşfetmelerine yardımcı etkinlikler hazırlamak, etkinlikler sırasında çocuklara müdahale edilmemelidir, farklı ilgi alanları konusunda farkındalık kazandırmak, yapılandırılmamış materyallerle serbest oyunlar oynamalarına fırsat verilmelidir, soru sormaya teşvik edilmelidir, şeklinde kategorilere değindikleri görülmüştür.

Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve yaratıcı düşüncenin geliştirilmesi için sınıf içinde ve sınıf dışında çocuklarla yapılan etkinliklerden yaratıcılıklarını ve yaratıcı düşüncelerini geliştirmeye yönelik öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının görüşleri karşılaştırıldığında; öğretmenlerin etkinliklere yönelik öneriler sundukları, öğretmen adaylarının daha fazla yaklaşımlara yönelik öneriler sundukları görülmüştür. Bu bağlamda şunlar önerilebilir:

Çocuklara ıraksak sorular sorarak düşünmeyi teşvik ederek çocukların hayal güçleri geliştirilmelidir.

Çocukların problem çözme becerileri geliştirilmelidir.

Çocukların yaparak yaşayarak öğrenmeleri sağlanmalıdır.

Etkinliklerde çocukların farklı materyalleri kullanarak özgün ürünler üretmeleri sağlanmalıdır.

Çocukların evde aileleriyle birlikte yapabilecekleri etkinliklere önem verilmelidir.

KAYNAKÇA

Akbaba, A. ve Kaya, B. (2015). Okul öncesi öğrencilerinin düşünme becerilerinin gelişmesine yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 14* (55), 148-160.

Aral, N., Kandır, A., Can Yaşar, M. (2002). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı.* İstanbul: YA-PA Yayınları

Aslan, N. ve Arslan Cansever, B. (2009). Eğitimde yaratıcılığın kullanımına ilişkin öğretmen tutumları. *TÜBAV Bilim Dergisi, 2* (3).

Çetingöz, D. (2012). Ana sınıfı öğretmenlerinin yaratıcı etkinlikler planlamaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8* (2), 1-10.

Fryer, M. ve Collings, J. A. (1991). Teachers' views about creativity. *British Journal of Educational Psychology, 61* (2), 207-219.

Karadayı, Ş. İ. (2018). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık eğitiminin yaratıcılık performansı, yönetici zihinsel işlevler ve duygu düzenleme becerilerine etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *Okul Öncesi Eğitimi Programı*. Ankara

Michel, M., ve Dudek, S. Z. (1991). Mother-child relationships and creativity. *Creativity Research Journal, 4* (3), 281-286.

Mutlu, E. ve Aktan, E. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin düşünme eğitimi ile ilgili tutumlarının incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9* (4), 799-828.

Özkan, H. (2016). *Okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ile öğretmenlerin yaratıcılık gelişimine ve okul öncesi eğitim programına yönelik görüşleri ve uygulamaları.* Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Türkmen, B. (2021*). Erken çocukluk eğitimi kurumlarında görev yapan öğretmenlerin görsel sanat ve yaratıcılık alanına yönelik görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uşak.

Yenilmez, K. ve Yolcu, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9 (18),* 95-105.

Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları* (Çev. I. Günbayı). Ankara:Nobel Akademik Yayıncılık.

Yuvacı, Z. (2017). *Okul öncesi eğitim alan 6 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin öğretmenlerinin ve sınıf ortamlarının yaratıcılıklarına göre incelenmesi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Yüksel, B.Y. (2018). *Okul öncesi çocuklarına uygulanan yaratıcılık eğitim programının çocukların yaratıcılık ve işitsel muhakeme becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARINDA KULLANILAN GÖRSEL VE SÖZEL GÖSTERGELERİN DEĞERLER EĞİTİMİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Elif Aybüke BAŞ[1]

Ayşe Işık GÜRŞİMŞEK[2]

Özet

Değerler; insanlar tarafından yapılan seçimler, kararlar ve davranışlar üzerinde etkisi olan, bunlar doğrultusunda ortaya çıkan, insanlara yön gösteren ilkelerdir. Toplumda huzurun ve insanlar arasında birliğin sağlanması için yaşamın temelini oluşturan değerlerin bireylere erken dönemden itibaren uygun biçimlerde kazandırılması önemlidir. Pek çok kaynağın yanı sıra, resimli çocuk kitapları da çocuklara temel değerlerin kazandırılmasında önemli bir uyarandır. Çocuk kitapları çocuklara evrensel ve kültürel değerleri aktarabilmek için sosyalleşme aracı olarak hizmet etmektedir. Değerleri doğru ve yansız bir şekilde aktaran kaliteli çocuk kitaplarıyla karşılaşan çocuklar, erken yaşlardan itibaren uygun davranış biçimlerini kazanmaktadır. Kendisiyle ve içinde yaşadığı toplumla barışık, sağlıklı ve uyumlu bireylerin yetişmesine katkı sağlayan değer eğitiminin ve resimli kitaplar aracılığıyla çocuklara hangi değerlerin, nasıl yansıtıldığının anlaşılması önemlidir. 3-6 yaş grubuna hitap eden resimli çocuk kitaplarında değerlerin ele alınışında kullanılan görsel ve sözel göstergeleri incelemeyi hedefleyen bu araştırmada, 2011-2021 yılları arasında Türk yazarlar tarafından yazılmış ve 15 farklı yayınevince basılan toplam 118 resimli çocuk kitabı seçilerek incelenmiştir. Millî Eğitim Bakanlığının okul öncesi dönem çocuklarına kazandırılmasını uygun gördüğü değerler, MEB Değerler Eğitimi Yönergesi ve alan yazında konu ile ilgili araştırmalar dikkate alınarak araştırmacılar tarafından "Değerler Kontrol Listesi" oluşturulmuş, kitaplardaki sözel ve görsel göstergeler içerik analizi yoluyla değerlendirilmiştir. Değerler Kontrol Listesi; yardımlaşma ve iş birliği, sorumluluk, dürüstlük, saygı, sevgi, özgüven, iyilik ve hoşgörü olmak üzere yedi değer kategorisinden ve 40 farklı alt kategoriden oluşmaktadır. Çalışma kapsamında incelenen 118 kitaptaki toplam sözel alıntı sayısının 6.791, ele alınan değer kategorilerini içeren toplam sözel alıntı sayısının 908 (%13.37), toplam görsel alıntı sayısının 1.564 ve değer kategorisine giren toplam görsel alıntı sayısının 433 (%27.68) olduğu tespit edilmiştir. Sözel ve görsel göstergelere ilişkin inceleme sonunda; kitapların sözel alıntılarında en fazla yardımlaşma ve iş birliği, en az dürüstlük değer kategorisine yer verildiği; kitapların görsel alıntılarında ise en fazla sorumluluk, en az dürüstlük değer kategorisine yer veril-

1 Doğu Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Gazimağusa/KKTC, isik.gursimsek@emu.edu.tr, Orcid: 0000-0003-2059-0346

2 Doğu Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Gazimağusa/KKTC, aybukebasss@gmail.com

diği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen veriler alan yazınla ilişkilendirilerek tartışılmış ve değerler eğitiminin niteliğinin arttırılmasına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Değerler, değerler eğitimi, çocuk edebiyatı, resimli çocuk kitapları, erken çocukluk dönemi, okul öncesi eğitim.*

INVESTIGATION OF VISUAL AND VERBAL INDICATORS USED IN CHILDREN'S PICTURE BOOKS IN TERMS OF VALUES EDUCATION

Abstract

Values; are the principles that have an impact on the choices, decisions and behaviors made by people, emerge in line with these, and guide people. In order to ensure peace in society and unity among people, it is important that individuals acquire the values that form the basis of life in appropriate forms from an early period. In addition to many resources, children's picture books are also an important stimulus for gaining basic values to children. Children's books serve as a means of socialization in order to convey universal and cultural values to children. Children who are exposed to quality children's books that convey values accurately and impartially, acquire appropriate behavior patterns from an early age. It is important to understand the values education that contributes to raising healthy and harmonious individuals who are at peace with themselves and the society they live in, and which values are reflected to children thruough picture books. In this research, which aims to examine the visual and verbal indicators used for values in children's picture books, a total of 118 children's picture books written by Turkish authors and published by 15 different publishers between 2011-2021 were selected and examined. The values deemed appropriate by the Ministry of National Education to be brought to pre-school children, the Ministry of National Education's Values Education Directive were taken into consideration and ''Values Checklist'' was created by the resarchers, verbal and visual indicators in the books were evaluated through content analysis. Values Checklist; consisted of seven value categories: assistance and cooperation, responsibility, honesty, respect, love, self-confidence, kindness and tolerance, and 40 different sub-categories. The total number of verbal citations in the 118 books examined within the scope of the study was 6.791, the total number of verbal indicators including the value categories addressed was 908 (13.37%), the total number of visual citations was 1.564, and the total number of visual indicators in the value category was 433 (27.68%). Due to the examination on verbal and visual indicators; in the verbal indicators of the books, the value category of assistance and cooperation is seen the most and honesty the least; in the visual citations of the books, it was concluded that the most responsibility and the least honesty value category were included. The obtained data were discussed in relation to the literature and suggestions were made to increase the quality of values education.

Keywords: *Values, values education, children's literature, ilustrated children's books, early childhood stage, preschool education.*

GİRİŞ

Değer, insanların veya toplumların ideal olarak gördükleri var olmadır. İnsanların ve onların davranışlarının istenilen düzeyde olmasını sağlar. Aynı zamanda insanların çevrelerinde olup biteni anlamaları ve tanımaları için temel ölçütler olarak belirtilebilmektedir (Ağaoğlu Taşçı, 2021). Değerler, bireylerin davranışları ile ilgili yaptıkları tercihlerde, tercih ettikleri davranışların doğrulanmasında; kendilerinin, tüm bireylerin ve olayların değerlendirilmesinde kullanılan ölçütlerdir (Meydan ve Bahçe, 2010).

Değerler, öncelikle eğitim konusudur ve öğrenilebilir, öğretilebilir unsurlardır. Değerlerin çocuklara çevrelerinde, ailelerinde ve eğitim kurumlarında öğretilmesi, korunması, bu açıdan toplumun duyarlılığının geliştirilmesi gerekmektedir. Çocuklar eğitim kurumlarında hayatı öğrenirler ve toplumdaki değerleri benimserler (Arabacı ve Akgül, 2013). Bu sebeple değerlerin kazandırılmasında eğitim kurumlarının yeri önemlidir. Değerlerin öğretimi yalnızca eğitim kurumlarında öğretilmekle kalmamalı bu öğretim süreci aile ortamında da devam etmelidir. Ebeveynler yapabildikleri kadar çocuklarına değerleri öğretmek için çabalamalıdır (Ulusoy ve Dilmaç, 2015: 59).

Aile içinde başlayan ve eğitim kurumlarında devamlılık gösteren değerler eğitimi sürecinde ailenin ve eğitimcilerin özellikleri, çocukların model alarak öğrenmelerinin görüldüğü erken çocukluk döneminde önemlidir (Dönmez, Sözen ve Demirkaya Demirdaş, 2020). Çocuklar yakın çevrelerindeki yetişkinleri, ailesindeki bireyleri, eğitimcileri model alarak değerleri benimseyebilmektedir. Bu süreç, doğrudan etkilenme şeklinde olabileceği gibi, yetişkinlerin kendilerine sağladıkları çeşitli ortamlar ve uyaranlar yoluyla da gerçekleşebilmektedir. Bu uyaranlar arasında en başta gelenlerden biri de erken dönemde çocukların gelişimlerini çeşitli yönlerden etkileyen resimli çocuk kitaplarıdır. Evde ve okulda, çocuklar yetişkinlerce kendilerine sunulan kitaplar yoluyla da değerlere ilişkin farklı mesajlarla karşılaşmaktadır.

Erken çocukluk döneminde çocuklar için resimli kitaplar önemlidir; çünkü erken çocukluk yılları çevresine ve kendisine ilişkin çeşitli görüşlerin ve değerlerin oluşumunun başlangıç gösterdiği yıllardır (Holcombe, 1978). Görüşlerin ve değerlerin oluşmaya başladığı erken çocukluk yıllarında kitaplar çocukların gelişimlerine birçok alanda katkı sağlayabilmektedir. Çocukların anlama ve öğrenmeye yönelik farkındalık kazanmalarında, okuryazarlık becerilerinin gelişmesinde, estetik ve sanat algılarının oluşmasında, yer aldıkları toplumu tanımalarında, evrensel ve kültürel değerler kazanmalarında kitaplar etkili araçlardır (Kuşdemir ve Bulut, 2019). Bu etkili araçlarla çocuklar evrensel ve kültürel değerleri kazanabilecekler ve böylelikle hem kendi toplumlarının hem de diğer toplumların kültürlerini öğreneceklerdir.

Araştırmanın Önemi

Son zamanlarda değerler eğitiminin sosyal bilimler ve eğitim bilimlerinde önemli bir araştırma konusu haline geldiği ve bu konuyla ilgili yapılmış olan araştırmaların artış gösterdiği görülmektedir (Tulunay Ateş, 2017). Farklı bilim alanlarının araştırmalarına konu

olan ve önemi zamanla artan değerler eğitimi çocuk edebiyatının bir parçasıdır. Edebiyat çocukların tutumlarını, inançlarını ve değerlerini etkileyebilmektedir (Bainbridge, Pantaleo & Ellis, 1998). Böylelikle değerler eğitiminde çocuk edebiyatı önem kazanmakta ve değerlerin öğretilmesinde resimli çocuk kitaplarından nasıl faydalanılacağı üzerinde daha fazla durulmaktadır. Okul öncesi dönemden itibaren çocuk kitaplarının, çocukların yaşam ve birey ile ilgili olarak kişisel yargılar ve değerler oluşturabilmeleri için bazı görevleri bulunmaktadır (Demircan, 2007). Resimli kitaplar, çocukların kendi yaşantıları ile ilgili bilgi edinmelerine destek olmaları, toplumla ilgili yansıttıkları kültürel mesajlar ve değerler sebebiyle önem arz etmektedir (Caple & Tian, 2021). Resimli çocuk kitaplarında yer verilen kültürel mesajlar yoluyla çocuklar kültürlerini ve kültürlerinde yer edinen değerleri öğrenirken; aynı zamanda evrensel değerleri de öğreneceklerdir. Son zamanlarda üretilen kitaplarda, bir yandan yerel kültürün özellikleri, diğer yandan insanlık tarihinden gelen evrensel kültürel birikimler beraber harmanlanmaktadır (Çatalcalı Soyer, 2009). Bu açıdan çocuk kitaplarında kültürel ve evrensel değerlerin ele alınış biçimlerinin çok yönlü incelenmesine ilgi artmış durumdadır.

Resimli çocuk kitaplarında değerlerin ele alınış biçimlerinin ve bunların çocukların gelişimine uygunluklarının incelenmesi önemlidir. Bu nedenle ülkemizde de değerler eğitimi ve değerler ile ilgili yazılan resimli çocuk kitapları, özellikle son yıllarda daha detaylı biçimde tartışılmakta ve araştırılmaktadır. Bu çalışmadan elde edilen bulguların, ülkemizde konu ile ilgili geçmiş yıllarda yapılmış olan çalışmaların bulgularının karşılaştırılması için önemli bir kaynak olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular, gelecekte konu ile ilgili yürütülecek çalışmalar için de bir kaynak oluşturacaktır.

Araştırmanın Amacı

Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığının 1-5 Kasım 2010 tarihli 18. Milli Eğitim Şurası'ndan itibaren değerler eğitimi konusunda yapılan araştırmaların ve uygulamaların artış görülmesinin yanı sıra, değerler ile ilgili okul öncesi dönem çocuklarına yönelik resimli çocuk kitaplarının yazımında da son yıllarda önemli bir artış görülmektedir. Değerler eğitimi ile ilgili yapılan sözel göstergelerin incelendiği araştırmaların sayısı fazla olsa da Türkiye'de 2010 yılından sonra okul öncesi döneme hitap eden, değerler içeren kitaplardaki görsel ve sözel göstergelerin birlikte incelendiği araştırma sayısının sınırlı olduğu, özellikle 2010 yılından sonra okul öncesi döneme yönelik hazırlanmış resimli çocuk kitaplarının sayısının önemli ölçüde artış gösterdiği görülmektedir. Bu açıdan araştırmadan elde edilecek bulguların alandaki boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Bu sebeple yapılan bu araştırmada Türkiye'de 2010 yılından itibaren yazılmış olan 3-6 yaş grubuna hitap eden resimli çocuk kitaplarında sosyal değerlerin ele alınışında kullanılan görsel ve sözel göstergelerin değerler eğitimi açısından saptanması ve incelenmesi hedeflenmektedir. Bu hedef doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

- Resimli çocuk kitaplarında sosyal değerlerin sözel ve görsel göstergeler ile yansıtılma durumu nasıldır?

- Resimli çocuk kitaplarında değer kategorilerine göre sözel göstergelerin ele alınma

durumu nasıldır?

- Resimli çocuk kitaplarında değer kategorilerine göre görsel göstergelerin ele alınma durumu nasıldır?

- Resimli çocuk kitaplarında çeşitli değer kategorileri ve alt kategorilerinin ele alınışında kullanılan sözel ve görsel göstergelerin dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Resimli çocuk kitaplarında sosyal değerlerin ele alınışında kullanılan görsel ve sözel göstergelerin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Bu araştırmada veriler doküman incelemesi yoluyla incelenmiş ve nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; Türk yazarlar tarafından yazılan, 3-6 yaş aralığındaki çocuklara hitap eden 118 resimli çocuk kitabı oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi amaçlı örnekleme yöntemine göre belirlenmiş; belirli yayınevleri ve değer setlerinin, farklı resimli kitap türlerinin örnekleme eklenmesine özen gösterilmiştir. Bu çalışma kapsamında; 2011-2021 yılları arasında yazılan, farklı yayınevleri tarafından basılan ve temelinde belirli değerlerin kazandırılmasını hedefleyen resimli çocuk kitapları seçilmiş ve incelenmiştir. Çalışma kapsamında incelenen kitapların yayınevlerine göre dağılımı Tablo 1 de gösterilmiştir:

Tablo 1. Resimli Çocuk Kitaplarının Yayınevlerine Göre Dağılımı

Yayınevi Adı	Kitap Sayısı	%
Erdem Çocuk Yayınları	14	11.86
Çocuk Gezegeni Yayınları	13	11.01
Kırmızı Kedi Çocuk Yayınevi	10	8.47
Tanışır Yayınları	10	8.47
Düşler Okul Öncesi Yayınları	9	7.62
Muştu Yayınları	9	7.62
Damla Yayınevi	9	7.62
Karatay Çocuk Yayınları	7	5.93
Yumurcak Yayınları	7	5.93
Erdem Yayınları	6	5.08
Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları	5	4.23
Mor Elma Yayıncılık	5	4.23
LARUS Yayınevi Akademi Yayıncılık	5	4.23
Ema Çocuk Yayınları	5	4.23
Şiir Çocuk Yayınları	4	3.38

TOPLAM	118	100.00

Tablo 1'e bakıldığında en fazla Erdem Çocuk (n=14) ve Çocuk Gezegeni Yayınlarında (n=13) basılan kitaplara ulaşım sağlandığı; en az ise Şiir Çocuk Yayınlarında (n=4) basılan kitaplara ulaşım sağlandığı görülmektedir. Farklı değerler içeren kitapların basım yıllarına göre dağılımları Tablo 2 de gösterilmiştir:

Tablo 2. Resimli Çocuk Kitaplarının Ele Aldıkları Değerlere ve Basım Yıllarına Göre Dağılımları

Değer Kategorileri	İş ve Yardımlaşma Birliği	Sorumluluk	Dürüstlük	Saygı	Sevgi	Özgüven	İyilik ve Hoşgörü	Toplam	%
Belirsiz	1	2	1	1	-	-	-	5	4.23
2011-2014	5	5	4	2	2	-	1	19	16.10
2015-2018	8	7	5	7	4	6	5	42	35.59
2019-2021	10	10	7	6	9	6	4	52	44.06
Toplam	24	24	17	16	15	12	10	118	100.00

Tablo 2'ye bakıldığında; çalışma kapsamında incelenen kitapların %16.10'unun 2011-2014 yılları arasında (n=19), %35.59'unun 2015-2018 yılları arasında (n=42), %44.06'sının 2019-2021 yılları arasında (n=52) basıldığı görülmektedir. Kitapların %4.23'ünün (n=5) yayın yılına yer vermediği görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmacılar tarafından iki ayrı bölümden oluşan bir form oluşturulmuştur. Birinci bölümde ''Kitap Künyesi'' ne yer verilmiştir. Kitap Künyesinde; tema-değer kategorisi, kitabın adı, değer setinin adı, yazarın adı, resimleyenin adı, yayınevi, basım yılı bilgilerine yer verilmiştir. Çalışma kapsamında incelenecek her kitap için Kitap Künyesi araştırmacılar tarafından doldurulmuştur.

İkinci bölümde, araştırmacılar tarafından oluşturulan ''Değerler Kontrol Listesi'' ne yer verilmiştir. Değerler Kontrol Listesinin oluşturulma aşamasında; Millî Eğitim Bakanlığının çocuklara kazandırılmasını uygun gördüğü değerlere bakılmış, MEB 2012/5 Sayılı Değerler Eğitimi Yönergesi doğrultusunda ele alınması önerilen değerler incelenmiş, alanyazında resimli çocuk kitaplarında değerlerin incelendiği araştırmalar da dikkate alınarak çalışma kapsamında ele alınan resimli çocuk kitabındaki görsel ve sözel ifadeler incelenmiş, sözel ve görsel ifadelerin yansıttığı değerler belirlenmiş, araştırmacılar tarafından bu araştırma kapsamında kullanılmak üzere Değerler Kontrol Listesi oluşturulmuştur. Değerler Kontrol Listesinde yer alan değer kategorileri ve alt kategoriler için bu alanda uzman kişilerin görüşlerine başvurulmuştur. Çalışma kapsamında ele alınan kitaplarda en fazla yer verilen değer kategorileri göz önünde bulundurularak, değer kategorileri ve

alt kategoriler oluşturulan listeye kaydedilmiştir. Çalışma kapsamında ele alınan değer kategorileri; yardımlaşma ve iş birliği, sorumluluk, dürüstlük, saygı, sevgi, özgüven, iyilik ve hoşgörü olmak üzere yedi değerden ve 40 alt kategoriden oluşmaktadır. Değer kategorileri ve alt kategoriler Tablo 3'te gösterilmiştir:

Tablo 3: Değer Kategorileri ve Alt Kategoriler

Değer Kategorileri	Alt Kategoriler
Yardımlaşma ve İş Birliği	Y1- Dayanışma Y2- Misafirperverlik-Komşuluk İlişkileri Y3- Paylaşma Y4- İmece Y5- Empati Y6- İleşitim (Yardım eder misin, yardım edebilir miyim? vb.)
Sorumluluk	SO1- Kendine Karşı Sorumluluk SO2- Aile İçi Sorumluluk SO3- Topluma Karşı Sorumluluk SO4- Doğaya, Çevreye, Hayvanlara Karşı Sorumluluk SO5- Çalışkanlık SO6- Tutumluluk
Dürüstlük	D1- Doğru Sözlü Olmak D2- Adil Olmak-Adalet D3- Cesaret D4- Öz Eleştiri-Kendine Karşı Dürüst Olmak
Saygı	SA1- Atatürk'e, Devlete, Bayrağa Saygı SA2- Kendine Saygı SA3- Yaşlılara, Öğretmenlere, Anne ve Babaya Saygı SA4- Çevrenin Huzuruna Saygı SA5- Farklılıklara Saygı SA6- Trafikte Saygı SA7- Görgü Kuralları-Nezaket
Sevgi	SE1- Yaşlıları, Öğretmenleri, Aileyi Sevmek SE2- Doğayı, Çevreyi, Hayvanları Sevmek SE3- Farklılıkları Sevmek SE4- Kendini Sevmek SE5- Arkadaşlık-Arkadaşlarını Sevmek SE6- Vefalı ve Sadakatli Olmak SE7- Fedakârlık
Özgüven	Ö1- Girişkenlik Ö2- Hakkını Savunmak Ö3- Başkalarına Yapılan Haksızlıklara Karşı Durabilmek Ö4- Özdenetim- Hedef Belirlemek Ö5- Kararlılık

İyilik ve Hoşgörü	İ1- Öneriye ve Eleştiriye Açık Olmak İ2- Affetmek İ3- İyilik Yapmak İ4- İyimserlik İ5-Duyguları Uygunca İfade Etmek

Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi

Farklı yayınevleri tarafından basılmış olan resimli çocuk kitaplarına ''değer'', ''değerler'', ''değerler eğitimi'' gibi anahtar kelimeler kullanılarak internet sitelerindeki (d&r, idefix, kitapyurdu vb.) aramalar sonucunda ulaşılmıştır. İnternet sitelerinden ulaşılamayan kitaplar ise; Gazimağusa, Lefkoşa, Girne bölgelerindeki kitabevlerinden ve kırtasiyelerden araştırmacılar tarafından temin edilmiştir.

Araştırmanın verileri betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz yönteminde sonuçların genellenmesi için, araştırılmakta olan konu ile ilgili yazılı materyallerin analiz edilmesi ve taranması gerekmektedir (King ve He, 2005). Değerler Kontrol Listesi uyarınca önceden belirlenen değer kategorileri ve alt kategoriler, betimsel analiz tekniği yoluyla incelenmiş, düzenlenmiş, yorumlanmış, farklı değer ve alt değer kategorileri açısından dağılımları analiz edilmiş ve tablolaştırılmıştır.

Görsel alıntılar analiz edilirken McCloud'un metin-resim ilişkisi sınıflandırılmasından yararlanılmıştır. McCloud (1994) tarafından yapılan metin- resim ilişkisi sınıflandırılması 6 tür ilişki tanımlanmaktadır. Katkı ilişkisinde sözcükler resimlerin veya resimlerde görünenin tam tersini ayrıntılı olarak örnekler vererek sunmaktadır. Montaj ilişkisinde resimler ve sözcükler birbirlerini tamamlamaktadır. Paralel ilişkide kelime ve resimler kesişmezler, farklı yollar izlemektedirler. Birebir bağlı ilişkide kelime ve resimler birlikte bir anlam içermektedirler. Kelimeye özgü ilişkide resimler kullanılır fakat metni tamamlayan bu resimler önemli görülmemektedir. Resme özgü ilişkide metine göre resimler daha baskındır ve metin resimlerin anlaşılmasında çok önemli görülmemektedir (akt. Çetin, 2021).

Nitel araştırmalarda geçerliğin en önemli ölçütlerinden biri araştırmacının topladığı verileri ayrıntılı biçimde raporlaştırması, sonuçları nasıl elde ettiğini açıklamasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 257). Araştırmada çalışma kapsamındaki kitaplar henüz okunmadan önce gerekli literatür taraması yapılmış ve kitaplar bu araştırmalardan sonra okunmuştur. Daha sonra çalışma kapsamında ele alınan kitaplardaki değerler belirlenmiş, belirlenen değerler yapılan araştırmalar doğrultusunda kategorilere ve alt kategorilere ayrılmış ve böylece kodlamalar gerçekleştirilmiştir. Farklı zamanlarda kategorilerin kodlama işlemi tekrar gerçekleştirilmiştir ve her kodlama işlemi ayrıntılı şekilde kaydedilmiştir.

İç güvenirliğin sağlanması amacıyla çalışma kapsamındaki kitaplarda bulunan görsel ve sözel alıntılar, kategoriler ve alt kategoriler araştırmacılar tarafından kodlandıktan sonra araştırmacılar ile birlikte iki alan uzmanı ve bir okul öncesi öğretmeni tarafından eşzamanlı olarak incelenmiştir. ''Görüş birliği'' ve ''görüş ayrılığı'' olan kodlar saptanmış, üzerinde gerekli değerlendirmeler yapılarak araştırmacıların güvenilir bir şekilde verileri

çözümlemesi sağlanmıştır. Bu çalışmada Miles ve Huberman'ın (1994) tavsiye ettiği güvenirlik formülü (Güvenirlik = Görüş Birliği (79) / (Görüş Birliği (79) + Görüş Ayrılığı (11) kullanılmış ve güvenirlik .80 olarak saptanmıştır.

BULGULAR

Resimli Çocuk Kitaplarında Sosyal Değerlerin Sözel ve Görsel Göstergeler ile Yansıtılma Durumu

Tablo 4. Kitaplarda Sosyal Değerlerin Sözel ve Görsel Göstergeler ile Yansıtılma Durumu

Alıntılar	Toplam Alıntı Sayısı (n)	Değer Kategorileri İçeren Toplam Alıntı Sayısı (n)	Ele Alınış Düzeyi %
Sözel	6.791	908	13.37
Görsel	1.564	433	27.68

Tablo 4'te, ele alınan değer kategorilerini konu alan ve çalışma kapsamında incelenen 118 kitaptaki toplam sözel (cümle) alıntı sayısının 6.791, toplam görsel alıntı sayısının ise 1.564 olduğu saptanmıştır. İncelenen kitaplarda, çalışma kapsamında ele alınan değer kategorilerini içeren toplam sözel alıntı sayısının 908 (%13.37), toplam görsel alıntı sayısının ise 433 (%27.68) olduğu tespit edilmiştir.

Resimli çocuk kitaplarında sözel ve görsel alıntıların ele alınış düzeylerine göre toplam dağılımına bakıldığında; incelenen 118 kitaptaki toplam sözel alıntı sayısının (n=908), toplam görsel alıntı sayısından (n=433) daha fazla olmasına karşın, görsel alıntılarda değerlerin alıntılanma oranının daha yüksek olduğu (%27.68) görülmektedir.

Resimli Çocuk Kitaplarında Değer Kategorilerine Göre Sözel Göstergelerin Ele Alınma Durumu

Tablo 5. Kitaplarda Değer Kategorilerine Göre Sözel Göstergelerin Ele Alınma Durumu

Değer Kategorileri	Sözel Alıntı Sayısı (n)	Ele Alınış Düzeyi %
Yardımlaşma ve İş Birliği	165	18.17
Sorumluluk	143	15.75
Dürüstlük	105	11.56
Saygı	107	11.74
Sevgi	145	15.97
Özgüven	124	13.66
İyilik ve Hoşgörü	119	13.11
TOPLAM	908	100.00

Tablo 5'e bakıldığında, çalışma kapsamında incelenen kitaplarda değer ifadeleri ile ilgili olarak değerlendirilen 908 sözel alıntıdan; yardımlaşma ve iş birliği değeri ile ilgili 165 alıntı (%18.17), sorumluluk değeri ile ilgili 143 alıntı (%15.75), dürüstlük değeri ile ilgili 105 alıntı (%11.56), saygı değeri ile ilgili 107 alıntı (%11.74), sevgi değeri ile ilgili 145 alıntı (%15.97), özgüven değeri ile ilgili 124 alıntı (%13.66), iyilik ve hoşgörü değeri ile

ilgili 119 sözel alıntının (%13.11) olduğu tespit edilmiştir.

Resimli çocuk kitaplarında sözel alıntıların değer kategorilerine göre ele alınış düzeylerinin dağılımına bakıldığında; yardımlaşma ve iş birliği değeri ile ilgili sözel alıntılara en yüksek düzeyde yer verildiği, bunu sırasıyla sevgi, sorumluluk, özgüven, iyilik ve hoşgörü, saygı değerlerinin izlediği, dürüstlük değeri ile ilgili sözel alıntılara ise en düşük düzeyde yer verildiği görülmektedir.

Resimli Çocuk Kitaplarında Değer Kategorilerine Göre Görsel Göstergelerin Ele Alınma Durumu

Tablo 6. Kitaplarda Değer Kategorilerine Göre Görsel Göstergelerin Ele Alınma Durumu

Değer Kategorileri	Görsel Alıntı Sayısı (n)	Ele Alınış Düzeyi %
Yardımlaşma ve İş Birliği	89	20.55
Sorumluluk	109	25.17
Dürüstlük	16	3.69
Saygı	38	8.77
Sevgi	82	18.93
Özgüven	65	15.01
İyilik ve Hoşgörü	34	7.85
TOPLAM	433	100.00

Tablo 6'ya bakıldığında, çalışma kapsamında incelenen kitaplarda değer ifadeleri ile ilgili olarak değerlendirilen 433 görsel alıntıdan; yardımlaşma ve iş birliği değeri ile ilgili 89 alıntı (%20.55), sorumluluk değeri ile ilgili 109 alıntı (%25.17), dürüstlük değeri ile ilgili 16 alıntı (%3.69), saygı değeri ile ilgili 38 alıntı (%8.77), sevgi değeri ile ilgili 82 alıntı (%18.93), özgüven değeri ile ilgili 65 alıntı (%15.01), iyilik ve hoşgörü değeri ile ilgili 34 görsel alıntının (%7.85) olduğu tespit edilmiştir.

Resimli çocuk kitaplarında görsel alıntıların değer kategorilerine göre ele alınış düzeylerinin dağılımına bakıldığında; sorumluluk değeri ile ilgili görsel alıntılara en yüksek düzeyde yer verildiği, bunu sırasıyla yardımlaşma ve iş birliği, sevgi, özgüven, saygı, iyilik ve hoşgörü, değerlerinin izlediği, dürüstlük değeri ile ilgili görsel alıntılara ise en düşük düzeyde yer verildiği görülmektedir.

Resimli Çocuk Kitaplarında Çeşitli Değer Kategorileri ve Alt Kategorilerinin Ele Alınışında Kullanılan Sözel ve Görsel Göstergelerin Dağılımı

Tablo 7. Yardımlaşma ve İş Birliği Değer Kategorisinde Ele Alınan Alt Kategorilerin Sözel ve Görsel Göstergelere Göre Dağılımı

Yardımlaşma ve İş Birliği	Sözel Gösterge		Görsel Gösterge	
	N	%	N	%
Y1- Dayanışma	57	34.55	42	47.19
Y2- Misafirperverlik-Komşuluk İlişkileri	20	12.12	9	10.11

Y3- Paylaşma	31	18.79	24	26.96
Y4- İmece	6	3.64	6	6.74
Y5- Empati	14	8.49	0	0.00
Y6- İletişim (Yardım eder misin, yardım edebilir miyim? vb.)	37	22.42	8	8.98
TOPLAM	165	100.00	89	100.00

Tablo 7'ye bakıldığında, çalışma kapsamında incelenen 118 kitapta; yardımlaşma ve iş birliği değeri ile ilgili olarak sırasıyla dayanışma (Y1) temasına 57 kez, iletişim (Y6) temasına 37 kez, paylaşma (Y3) temasına 31 kez, misafirperverlik-komşuluk ilişkileri (Y2) temasına 20 kez, empati (Y5) temasına 14 kez, imece (Y4) temasına 6 kez yer verildiği görülmektedir. Yardımlaşma ve iş birliği değeri ile ilgili toplamda 165 sözel alıntıya yer verildiği görülmüştür.

Dayanışma teması ile ilgili sözel alıntıların özellikle; beraber fikir üretmek ve karar vermek, iş bölümü yapmak, iş birliği yapmak, karşılıklı yardımlaşmak, birbirine destek olmak, dayanışma, iş birliği, iş bölümü ile ilgili ifadeler vb. biçimlerde öne çıktığı görülmektedir. Aşağıda dayanışma teması ile ilgili örnek alıntılar bulunmaktadır.

"Grup iş bölümü yapmaya karar verdi. Seda ve Tuna malzemeleri çıkarırken Ece, Berk ve Gizem hassas tartı ve ölçeklerle ölçmeye başladılar." (Emel, 2021, Ben Tek, Siz Hepiniz! Kitabından, s.14).

"Sümeyye, çadırını bahçeye kurmuş. Ona; Furkan, Celal, Fatma ve Maviş de yardım etmiş." (Uzun, 2020, Kardan Adam kitabından, s.39).

"Daha sonra da bütün balıklar bir araya gelip hızlıca oltaların iplerini çektiler." (Bozcan, 2018, Temiz Çevre Savaşçıları kitabından, s.17).

İmece teması ile ilgili sözel alıntıların özellikle; bahçe işlerinde karşılıklı olarak yardımlaşmak, birlikte tohum ekmek, birlikte fidan dikmek, birlikte sebze ve meyve toplamak vb. biçimlerde öne çıktığı görülmektedir. Aşağıda imece teması ile ilgili örnek alıntılar bulunmaktadır.

"Tavşan ve fil de bahçelerindeki işlerin yoğunluğundan şikayetçiydi. Düşündüler, taşındılar. Sonunda yardımlaşmaya karar verdiler." (Avcı Çakman, 2019, İş Bölümü Yapalım kitabından, s.4).

"Sinan, çok çalışkan bir çocukmuş. Babasına tarlada, bağda, bahçede her zaman yardım edermiş." (Aydın, 2018, Sinanın Antakya Yolculuğu kitabından, s.4).

"Bütün gezegende büyük bir hasat şenliği yapıldı. Herkes güle oynaya sebze ve meyveleri topladı." (Bozcan, 2018, Çalışan Başarır kitabından, s.21).

Tablo 7'ye bakıldığında, çalışma kapsamında incelenen kitaplarda; yardımlaşma ve iş birliği değeri ile ilgili olarak sırasıyla dayanışma (Y1) temasına 42 kez, paylaşma (Y3) temasına 24 kez, misafirperverlik-komşuluk ilişkileri (Y2) temasına 9 kez, iletişim (Y6) temasına 8 kez, imece (Y4) temasına 6 kez, empati (Y5) temasına 0 kez yer verildiği görülmektedir. Yardımlaşma ve iş birliği değeri ile ilgili toplamda 89 görsel alıntıya yer verildiği görülmüştür.

Tablo 8. Sorumluluk Değer Kategorisinde Ele Alınan Alt Kategorilerin Sözel ve Görsel Göstergelere Göre Dağılımı

Sorumluluk	Sözel Gösterge		Görsel Gösterge	
	N	%	N	%
SO1- Kendine Karşı Sorumluluk	33	23.07	16	14.67
SO2- Aile İçi Sorumluluk	23	16.08	19	17.43
SO3- Topluma Karşı Sorumluluk	24	16.78	25	22.93
SO4- Doğaya, Çevreye, Hayvanlara Karşı Sorumluluk	24	16.78	16	14.67
SO5- Çalışkanlık	32	22.37	26	23.85
SO6- Tutumluluk	7	4.89	7	6.42
TOPLAM	143	100.00	109	100.00

Tablo 8'e bakıldığında, çalışma kapsamında incelenen kitaplarda; sorumluluk değeri ile ilgili olarak sırasıyla kendine karşı sorumluluk (SO1) temasına 33 kez, çalışkanlık (SO5) temasına 32 kez, topluma karşı sorumluluk (SO3) temasına 24 kez, doğaya, çevreye, hayvanlara karşı sorumluluk (SO4) temasına 24 kez, aile içi sorumluluk (SO2) temasına 23 kez, tutumluluk (SO6) temasına 7 kez yer verildiği görülmektedir. Sorumluluk değeri ile ilgili toplamda 143 sözel alıntılara yer verildiği görülmüştür.

Kendine karşı sorumluluk teması ile ilgili sözel alıntıların özellikle; dişlerini fırçalamak, ellerini yıkamak, yüzünü yıkamak, vücudunu yıkamak, odasını toplamak, odasını temizlemek, evini temizlemek, eşyalarını yerlerine yerleştirmek, defterlerini ve kalemlerini çantasına koymak, kahvaltı yapmak, yemek yemek, kıyafetlerini giymek, yatağını toplamak vb. biçimlerde öne çıktığı görülmektedir. Aşağıda kendine karşı sorumluluk teması ile ilgili örnek alıntılar bulunmaktadır.

"Ama önce odasını düzenlemeliydi. Defterini, kitabını ve kalemini masasına koydu. Çantasını sandalyesine astı. Oyuncaklarını topladı." (Bektaş, Canoğlu Cantürk ve Ünalan Şenler, 2017, Saklanın Mandarin Geliyor kitabından, s.16).

"Şimdi hemen dişlerimi fırçalamam lazım, diyerek sofradan kalktı." (Bozcan, 2016, Papatya'nın Sözü kitabından, s.4).

"Çorbanın bütün kokusu üzerine sindiği için banyoya girip bir güzel yıkandı, temizlendi." (Yeşilmen, 2011, Sevgi Çorbası kitabından, s.6).

Tutumluluk teması ile ilgili sözel alıntıların özellikle; yırtık kıyafetleri dikmek, elbiseleri yamamak, elindeki malzemeyi kullanarak kostüm hazırlamak, elindeki malzemeyi kullanarak oyuncak hazırlamak, kırılan eşyayı onarmak, kırılan eşyayı tamir etmek, tutumlu olmak ile ilgili ifadeler vb. biçimlerde öne çıktığı görülmektedir. Aşağıda tutumluluk teması ile ilgili örnek alıntılar bulunmaktadır.

"Tavşan eski püskü elbiselerini hiç atmaz, elinde eskilerle sürekli köstebeğin kapısını çalarmış. Köstebek renk renk kumaşlarla elbiseleri bir güzel yamarmış." (Avcı Çakman, 2011, Terzi Köstebek kitabından, s.4).

"Kargacık o gün çöpe atılanları topladı. Ayakkabıları bir güzel boyadı. Yırtık kıyafetleri rengarenk kumaşlarla yamadı. Kırılan dökülen eşyaları onardı." (Avcı Çakman, 2019, Karganın Eskici Dükkânı, s.-).

"Evdeki kumaşlardan bir bez bebek dikti. İçine pamuk yerleştirdi. "İki mavi boncuk da gözleri olsun." dedi ve boncukları dikti." (Avcı Çakman, 2019, Benekli'nin Hediyesi kitabından, s.6).

Tablo 8'e bakıldığında, çalışma kapsamında incelenen kitaplarda; sorumluluk değeri ile ilgili olarak sırasıyla çalışkanlık (SO5) temasına 26 kez, topluma karşı sorumluluk (SO3) temasına 25 kez, aile içi sorumluluk (SO2) temasına 19 kez, kendine karşı sorumluluk (SO1) temasına 16 kez, doğaya, çevreye, hayvanlara karşı sorumluluk (SO4) temasına 16 kez, tutumluluk (SO6) temasına 7 kez yer verildiği görülmektedir. Sorumluluk değeri ile ilgili toplamda 109 görsel alıntıya yer verildiği görülmüştür.

Tablo 9. Dürüstlük Değer Kategorisinde Ele Alınan Alt Kategorilerin Sözel ve Görsel Göstergelere Göre Dağılımı

Dürüstlük	Sözel Gösterge		Görsel Gösterge	
	N	%	N	%
D1- Doğru Sözlü Olmak	33	31.42	0	0.00
D2- Adil Olmak-Adalet	21	20.00	5	31.25
D3- Cesaret	12	11.42	1	6.25
D4- Öz Eleştiri-Kendine Karşı Dürüst Olmak	39	37.14	10	62.5
TOPLAM	105	100.00	16	100.00

Tablo 9'a bakıldığında, çalışma kapsamında incelenen kitaplarda; dürüstlük değeri ile ilgili olarak sırasıyla öz eleştiri-kendine karşı dürüst olmak (D4) temasına 39 kez, doğru sözlü olmak (D1) temasına 33 kez, adil olmak-adalet (D2) temasına 21 kez, cesaret (D3) temasına 12 kez yer verildiği görülmektedir. Dürüstlük değeri ile ilgili toplamda 105 sözel alıntıya yer verildiği görülmüştür.

Öz eleştiri-kendine karşı dürüst olmak teması ile ilgili sözel alıntıların özellikle; yaptığı davranıştan pişmanlık duyduğunu kendine itiraf etmek, yaptığı davranışın yanlış olduğunu kendine itiraf etmek, kendi hatası olduğunu anlayabilmek, kendisine yapılan iyi bir

davranışı kendi hatasından dolayı kabul etmemek, yaptığı hata ve karşılaştığı davranış arasında bağlantı kurmak, başkalarına zarar verdiğini kendine itiraf etmek, kendi hatası olduğunu kendine itiraf etmek vb. biçimlerde öne çıktığı görülmektedir. Aşağıda öz eleştiri-kendine karşı dürüst olmak teması ile ilgili örnek alıntılar bulunmaktadır.

"Rüzgâr yaptığından çok pişman olmuştu. Görevini kötüye kullandığı için başkalarına da kendine de zararı dokunmuştu." (Yeşilmen, 2011, Avukat Karga kitabından, s.15).

'Birden kendi yaptıkları aklına gelmiş. Aynı saygısızlığı daha önce defalarca kendisi yapmıştı." (Tanışır, 2019, Kurbağa Vurak kitabından, s.14).

"Yaşananların, kendi hatası olduğunu anlayabilecek kadar zekiydi. O dikkat levhasını yerine koymalıydı…" (Bozcan, 2018, Pugi kitabından, s.17).

Cesaret teması ile ilgili sözel alıntıların özellikle; zorluklarla mücadele etmek, cesurca saldırmak, kötü şartlara rağmen yılmadan hareket etmek, cesaret, cesur olmak, mücadele etmek ile ilgili ifadeler vb. biçimlerde öne çıktığı görülmektedir. Aşağıda cesaret teması ile ilgili örnek alıntılar bulunmaktadır.

"Bütün bu kötü hava koşullarına rağmen ele ele tutuşmuş beş kardeş farecik karlara bata çıka yürüyorlardı." (Bozcan, 2017, Hâkimin Adaleti kitabından, s.3).

"Başka zaman olsa, Mavi Tüy ve arkadaşları ayının yanına dahi yaklaşamazmış. Oysa şimdi kahraman bir anne gibi, cesurca saldırıyorlarmış." (Uzun, 2020, Mavi Tüy kitabından, s.29).

"O sırada bir yengeç üzerime geliyordu. Kaçacak halim de yoktu. İşte tam o anda, Cesur Kaplumbağa yengecin karşısına geçti. Onunla mücadele etmeye başladı." (Pişkin, 2020, Cesur Kaplumbağa kitabından, s.53).

Tablo 9'a bakıldığında, çalışma kapsamında incelenen kitaplarda; dürüstlük değeri ile ilgili olarak sırasıyla öz eleştiri-kendine karşı dürüst olmak (D4) temasına 10 kez, adil olmak-adalet (D2) temasına 5 kez, cesaret (D3) temasına 1 kez, doğru sözlü olmak (D1) temasına 0 kez yer verildiği görülmektedir. Dürüstlük değeri ile ilgili toplamda 16 görsel alıntıya yer verildiği görülmüştür.

Tablo 10. Saygı Değer Kategorisinde Ele Alınan Alt Kategorilerin Sözel ve Görsel Göstergelere Göre Dağılımı

Saygı	Sözel Gösterge		Görsel Gösterge	
	N	%	N	%
SA1- Atatürk'e, Devlete, Bayrağa Saygı	1	0.93	2	5.26
SA2- Kendine Saygı	9	8.41	4	10.52
SA3- Yaşlılara, Öğretmenlere, Anne ve Babaya Saygı	14	13.08	10	26.31
SA4- Çevrenin Huzuruna Saygı	12	11.21	0	0.00
SA5- Farklılıklara Saygı	13	12.14	7	18.42

SA6- Trafikte Saygı	1	0.93	1	2.63
SA7- Görgü Kuralları-Nezaket	57	53.27	14	36.84
TOPLAM	107	100.00	38	100.00

Tablo 10'a bakıldığında, çalışma kapsamında incelenen kitaplarda; saygı değeri ile ilgili olarak sırasıyla görgü kuralları-nezaket (SA7) temasına 57 kez, yaşlılara, öğretmenlere, anne ve babaya saygı (SA3) temasına 14 kez, farklılıklara saygı (SA5) temasına 13 kez, çevrenin huzuruna saygı (SA4) temasına 12 kez, kendine saygı (SA2) temasına 9 kez, trafikte saygı (SA6) temasına 1 kez, Atatürk'e, devlete, bayrağa saygı (SA1) temasına 1 kez yer verildiği görülmektedir. Saygı değeri ile ilgili toplamda 107 sözel alıntıya yer verildiği görülmüştür.

Görgü kuralları-nezaket teması ile ilgili sözel alıntıların özellikle; arkadaşına teşekkür etmek, anne ve çocuğun başkasına teşekkür etmesi, annenin çocuğa teşekkür etmesi, karşısındakinin konuşmasını sessizce dinlemek, sıraya girmek, birinden bir şey rica etmek, birinin eşyasını kullanmak için kendisinden izin istemek, kolay gelsin demek, afiyet olsun demek, hoş geldiniz, hoşbulduk, günaydın, iyi akşamlar, iyi geceler, iyi günler ifadeleri vb. biçimlerde öne çıktığı görülmektedir. Aşağıda görgü kuralları-nezaket teması ile ilgili örnek alıntılar bulunmaktadır.

"Yabancı fare teşekkür etti: -Sağol arkadaşım, hayatımı sana borçluyum, dedi." (Tanışır, 2019, Minik Fare kitabından, s.14).

"-Hoş geldin Kelebek, dedi. Beni kırmayıp davetimi kabul ettiğin için teşekkür ederim." (Yeşilmen, 2011, Sevgi Çorbası kitabından, s.7).

"-Kolay gelsin Gülümseyen Çöp Kovası, nasıl gidiyor. Bugün sokaklar istediğin kadar temiz mi?" (Uzun, 2020, Gülümseyen Çöp Kovası kitabından, s.7).

Trafikte saygı teması ile ilgili sözel alıntıların özellikle; trafikte diğer arabalara saygı göstermek biçiminde öne çıktığı görülmektedir. Aşağıda trafikte saygı teması ile ilgili örnek alıntılar bulunmaktadır.

"Araba ile trafikte giderken, annem diğer arabalara yol verdiğinde, onlara saygı göstermiş oluyor." (Şener, 2017, Saygı kitabından, s.15).

Atatürk'e, devlete, bayrağa saygı teması ile ilgili sözel alıntıların özellikle; vatanı korumakla ilgili ifade biçiminde öne çıktığı görülmektedir. Aşağıda Atatürk'e, devlete, bayrağa saygı teması ile ilgili örnek alıntı bulunmaktadır.

"-Öğretmeni; "Aferin oğlum! Aileni, vatanını sev ve koru…" dedi." (Aydın, 2018, Küçük Recep kitabından, s.15).

Tablo 10'a bakıldığında, çalışma kapsamında incelenen kitaplarda; saygı değeri ile il-

gili olarak sırasıyla görgü kuralları-nezaket (SA7) temasına 14 kez, yaşlılara, öğretmenlere, anne ve babaya saygı (SA3) temasına 10 kez, farklılıklara saygı (SA5) temasına 7 kez, kendine saygı (SA2) temasına 4 kez, Atatürk'e, devlete, bayrağa saygı (SA1) temasına 2 kez, trafikte saygı (SA6) temasına 1 kez, çevrenin huzuruna saygı (SA4) temasına 0 kez yer verildiği görülmektedir. Saygı değeri ile ilgili toplamda 38 görsel alıntıya yer verildiği görülmüştür.

Tablo 11. Sevgi Değer Kategorisinde Ele Alınan Alt Kategorilerin Sözel ve Görsel Göstergelere Göre Dağılımı

Sevgi	Sözel Gösterge		Görsel Gösterge	
	N	%	N	%
SE1- Yaşlıları, Öğretmenleri, Aileyi Sevmek	21	14.48	20	24.39
SE2- Doğayı, Çevreyi, Hayvanları Sevmek	24	16.55	16	19.51
SE3- Farklılıkları Sevmek	2	1.37	1	1.21
SE4- Kendini Sevmek	12	8.27	7	8.53
SE5- Arkadaşlık-Arkadaşlarını Sevmek	37	25.51	29	35.36
SE6- Vefalı ve Sadakatli Olmak	37	25.51	9	10.97
SE7- Fedakâr Olmak	12	8.27	0	0.00
TOPLAM	145	100.00	82	100.00

Tablo 11'e bakıldığında, çalışma kapsamında incelenen kitaplarda; sevgi değeri ile ilgili olarak sırasıyla arkadaşlık-arkadaşlarını sevmek (SE5) temasına 37 kez, vefalı ve sadakatli olmak (SE6) temasına 37 kez, doğayı, çevreyi, hayvanları sevmek (SE2) temasına 24 kez, yaşlıları, öğretmenleri, aileyi sevmek (SE1) temasına 21 kez, fedakâr olmak (SE7) temasına 12 kez, kendini sevmek (SE4) temasına 12 kez, farklılıkları sevmek (SE3) temasına 2 kez yer verildiği görülmektedir. Sevgi değeri ile ilgili toplamda 145 sözel alıntıya yer verildiği görülmüştür.

Arkadaşlık-arkadaşlarını sevmek teması ile ilgili sözel alıntıların özellikle; arkadaşına sevdiğini söylemek, arkadaşı tarafından kendisine sevildiğinin söylenmesi, çok sevdiği arkadaşı olduğunu belirtmek, arkadaşıyla sevdiği işleri yapmak, arkadaşlarıyla oyun oynamak, arkadaşına sevgiyle bakmak, arkadaşına sevgiyle sarılmak, dostluk, dost olmak, arkadaş olmak, en iyi arkadaş olmak ile ilgili ifadeler vb. biçimlerde öne çıktığı görülmektedir. Aşağıda arkadaşlık-arkadaşlarını sevmek teması ile ilgili örnek alıntılar bulunmaktadır.

"Yeni arkadaşlar edinmişti. Arkadaşları onu çok seviyordu." (Tanışır, 2019, Papağan Renkli Tüy kitabından, s.11).

"Çünkü o gün çok sevdiği ve uzun zamandır göremediği bir arkadaşı ile buluşacaktı." (Bozcan, 2016 Papatya'nın Sözü kitabından, s.4).

"Rumba ile Kurumba da Bilibup'ta yaşayan iki iyi arkadaşlardı. Her şeyi beraber yapmaktan hoşlanırlardı." (Bozcan, 2018, Çalışan Başarır kitabından, s.5).

Vefalı ve sadakatli olmak teması ile ilgili sözel alıntıların özellikle; birine kavuşunca sevinmek, karşısındakini bırakmamak, karşısındakini bırakmak istememek, karşısındakini her zaman ziyaret etmek, kendisine yapılan iyiliği unutmamak, kendisine yapılan iyilikle, karşısındakine bağlı olduğuyla ve aile bağlarıyla ile ilgili ifadeler vb. biçimlerde öne çıktığı görülmektedir. Aşağıda vefalı ve sadakatli olmak teması ile ilgili örnek alıntılar bulunmaktadır.

"Sevgi, hepimizi birleştirir ve aile bağlarımızı kuvvetlendirir." (Aydın, 2018, Nasrettinin Ailesi kitabından, s.11).

"Dino çok ama çok mutlu olmuştu. Pino onu bırakıp gitmemişti." (Işık, 2020, Dinozor Dino kitabından, s.20).

"Onlar benim arkadaşım. Her zaman ziyaretime gelirler." (Işık, 2020, İncir Ağacı İnci Hanım kitabından, s.10).

Farklılıkları sevmek teması ile ilgili sözel alıntıların özellikle; farklı kültürlerin kıyafetlerini beğenmek vb. biçimlerde öne çıktığı görülmektedir. Aşağıda farklılıkları sevmek teması ile ilgili örnek alıntılar bulunmaktadır.

"Bunlar kendi giysilerine hiç benzemiyordu. Mehmet Ağa, bu kıyafetlerin özel günlerde giyilen cepken ve şalvar olduğunu söyledi. Oya hediyelerini çok beğendi ve hemen giydi." (Bektaş, Canoğlu Cantürk ve Ünalan Şenler, 2017, Hoş Geldin Oya kitabından, s.14).

Tablo 11'e bakıldığında, çalışma kapsamında incelenen kitaplarda; sevgi değeri ile ilgili olarak sırasıyla arkadaşlık-arkadaşlarını sevmek (SE5) temasına 29 kez, yaşlıları, öğretmenleri, aileyi sevmek (SE1) temasına 20 kez, doğayı, çevreyi, hayvanları sevmek (SE2) temasına 16 kez, vefalı ve sadakatli olmak (SE6) temasına 9 kez, kendini sevmek (SE4) temasına 7 kez, farklılıkları sevmek (SE3) temasına 1 kez, fedakâr olmak (SE7) temasına 0 kez yer verildiği görülmektedir. Sevgi değeri ile ilgili toplamda 82 görsel alıntıya yer verildiği görülmüştür.

Tablo 12. Özgüven Değer Kategorisinde Ele Alınan Alt Kategorilerin Sözel ve Görsel Göstergelere Göre Dağılımı

Özgüven	Sözel Gösterge		Görsel Gösterge	
	N	%	N	%
Ö1- Girişkenlik	38	30.64	16	24.61
Ö2- Hakkını Savunmak	21	16.93	9	13.84
Ö3- Başkalarına Yapılan Haksızlıklara Karşı Durabilmek	12	9.67	11	16.92
Ö4- Öz Denetim-Hedef Belirlemek	28	22.58	18	27.69
Ö5- Kararlılık	25	20.16	11	16.92
TOPLAM	124	100.00	65	100.00

Tablo 12'ye bakıldığında, çalışma kapsamında incelenen kitaplarda; özgüven değeri

ile ilgili olarak sırasıyla girişkenlik (Ö1) temasına 38 kez, öz denetim-hedef belirlemek (Ö4) temasına 28 kez, kararlılık (Ö5) temasına 25 kez, hakkını savunmak (Ö2) temasına 21 kez, başkalarına yapılan haksızlıklara karşı durabilmek (Ö3) temasına 12 kez yer verildiği görülmektedir. Özgüven değeri ile ilgili toplamda 124 sözel alıntıya yer verildiği görülmüştür.

Girişkenlik teması ile ilgili sözel alıntıların özellikle; yapılacak bir iş için hazır olduğunu söylemek, bir iş yapmak için yola çıkmak, bir iş yapmak için yola koyulmak, bir iş yapmak için hazırlık yapmak, bir iş yapmak için eşyalarını hazırlamak vb. biçimlerde öne çıktığı görülmektedir. Aşağıda girişkenlik teması ile ilgili örnek alıntılar bulunmaktadır.

"Ertesi gün erkenden kalktım. Kahvaltımı yaptım, üzerimi giyindim. Buğday tarlasına doğru yola çıktım." (Aydın, 2018, Küçük Recep kitabından, s.4).

"Avukat Karga, olay yerinde inceleme yapmak için not defterini, kalemini alıp hızla yola çıktı." (Yeşilmen, 2011, Avukat Karga kitabından, s.6).

"Baba penguen ve küçük oğlu, balık tutmak için gerekli olan malzemeleri yanlarına alıp yola koyuldular." (Bozcan, 2018, Pugi kitabından, s.13).

Başkalarına yapılan haksızlıklara karşı durabilmek teması ile ilgili sözel alıntıların özellikle; başkasının çabaladığını bir başkasına söylemek, başkasının haklı olduğunu karşısındakine söylemek, haksızlığa uğrayan kişiyle ilgili başkasıyla konuşmak, başkasına hata yapılmasına engel olmak, bir kişinin hata yapmayacağını başkasına söylemek, başkasının şikayetçi olduğu kişiye hatalı olduğunu söylemek vb. biçimlerde öne çıktığı görülmektedir. Aşağıda başkalarına yapılan haksızlıklara karşı durabilmek teması ile ilgili örnek alıntılar bulunmaktadır.

"Benekli'ye o sözleri söylememeliydin. Çünkü arkadaşım Benekli benim için uğraşmış. Çalışmış çabalamış, çok güzel bir hediye hazırlamış." dedi." (Avcı Çakman, 2019, Benekli'nin Hediyesi kitabından, s.-).

"Köyün yaşlı bilgesi konuşmaya başlamış: -Kardeşlerim! Bizim tanıdığımız Kral böyle bir şey yapmazdı. Bunda farklı bir iş var. Haydi, gidip onunla konuşalım, demiş." (Uzun, 2020, Altın Taçlı Kral kitabından, s.20-21).

"Hep bu hatıra ile büyümüştü Avukat Karga. "Dedeme haksızlık yapılmış. Avukat olacağım ve kimseye haksızlık yapılmasına izin vermeyeceğim." demiş." (Yeşilmen, 2011, Avukat Karga kitabından, s.4).

Tablo 12'ye bakıldığında, çalışma kapsamında incelenen kitaplarda; özgüven değeri ile ilgili olarak sırasıyla öz denetim-hedef belirlemek (Ö4) temasına 18 kez, girişkenlik (Ö1) temasına 16 kez, başkalarına yapılan haksızlıklara karşı durabilmek (Ö3) temasına 11 kez, kararlılık (Ö5) temasına 11 kez, hakkını savunmak (Ö2) temasına 9 kez yer verildiği

görülmektedir. Özgüven değeri ile ilgili toplamda 65 görsel alıntıya yer verildiği görülmüştür.

Tablo 13. İyilik ve Hoşgörü Değer Kategorisinde Ele Alınan Alt Kategorilerin Sözel ve Görsel Göstergelere Göre Dağılımı

İyilik ve Hoşgörü	Sözel Gösterge		Görsel Gösterge	
	N	%	N	%
İ1- Öneriye ve Eleştiriye Açık Olmak	7	5.88	16	47.05
İ2- Affetmek	34	28.57	4	11.76
İ3- İyilik Yapmak	34	28.57	8	23.52
İ4- İyimserlik	23	19.32	6	17.64
İ5- Duyguları Uygunca İfade Etmek	21	17.64	0	0.00
TOPLAM	119	100.00	34	100.00

Tablo 13'e bakıldığında, çalışma kapsamında incelenen kitaplarda; iyilik ve hoşgörü değeri ile ilgili olarak sırasıyla affetmek (İ2) temasına 34 kez, iyilik yapmak (İ3) temasına 34 kez, iyimserlik (İ4) temasına 23 kez, duyguları uygunca ifade etmek (İ5) temasına 21 kez, öneriye ve eleştiriye açık olmak (İ1) temasına 7 kez yer verildiği görülmektedir. İyilik ve hoşgörü değeri ile ilgili toplamda 119 sözel alıntıya yer verildiği görülmüştür.

Affetmek teması ile ilgili sözel alıntıların özellikle; kendisine yapılan hatayı olağan karşılamak, kendisine yapılan hata karşısında hoşgörülü davranmak, hata yapan kişiyi affederek barışmak, barışmak, affetmek, bağışlamak, hatasını hoş görmek ile ilgili ifadeler vb. biçimlerde öne çıktığı görülmektedir. Aşağıda affetmek teması ile ilgili örnek alıntılar bulunmaktadır.

"-Macide teyze! Sizi üzdüğüm için çok pişmanım, beni affeder misiniz, dedi. Macide teyze ise onu çoktan affetmişti bile…" (Bozcan, 2017, Komşumuz Macide Teyze kitabından, s.15).

"…Çok özür dilerim. Ne güzel yapmışsın. Çok beceriklisin." dedi. Benekli de kargayı affetti." (Avcı Çakman, 2019, Benekli'nin Hediyesi kitabından, s.15).

"Semiha teyze: -Doğum günün kutlu olsun Yağız. O halde bu akşamlık seni hoş görebilirim." (Bektaş, Canoğlu Cantürk ve Ünalan Şenler, 2018, Yağız'ın Doğum Günü kitabından, s.7).

Öneriye ve eleştiriye açık olmak teması ile ilgili sözel alıntıların özellikle; karşısındakinden öneri, fikir veya çözüm istemek, karşısındakinden öğüt dinlemek, karşısındakinin eleştirisini sakince dinlemek, karşısındakinin önerisinden hoşnut olmak, karşısındakine kendisine karşı yapılan olumsuz davranışın nedenini sormak, karşısındakine ne yapması gerektiğini sormak, nasıl çorba yapılacağını sormak, nasıl iyi olabileceğini sormak vb. biçimlerde öne çıktığı görülmektedir. Aşağıda öneriye ve eleştiriye açık olmak teması ile ilgili örnek alıntılar bulunmaktadır.

"Bora, Pelin'e özel güçlere sahip bir süper kahramanmışçasına baktı. Sonra da olanları bir bir anlattı, öneri istedi." (Emel, 2020, Potanın Yıldızı Ben Olmalıyım! kitabından, s.24).

''Dedesinin verdiği öneriler Çimen'i rahatlatmıştı. ''Dedelerin hep çok iyi önerileri olur zaten.'''' (Emel, 2020, Ben Yapamam, Çekinirim! kitabından, s.16).

''Lalecik kararsız kararsız babasının yüzüne baktı. Onun öğütlerine her zaman çok güvenir, ne zaman bir konuda yardıma ihtiyacı olsa babasından destek alırdı.'' (Bozcan, 2016, Papatya'nın Sözü kitabından, s.12).

Tablo 13'e bakıldığında, çalışma kapsamında incelenen kitaplarda; iyilik ve hoşgörü değeri ile ilgili olarak sırasıyla öneriye ve eleştiriye açık olmak (İ1) temasına 16 kez, iyilik yapmak (İ3) temasına 8 kez, iyimserlik (İ4) temasına 6 kez, affetmek (İ2) temasına 4 kez, duyguları uygunca ifade etmek (İ5) temasına 0 kez yer verildiği görülmektedir. İyilik ve hoşgörü değeri ile ilgili toplamda 34 görsel alıntıya yer verildiği görülmüştür.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Çalışmada öncelikle; ''Resimli çocuk kitaplarında sosyal değerlerin sözel ve görsel göstergeler ile yansıtılma durumu nasıldır?'' sorusuna yanıt aranmıştır. Çalışmanın verilerinde, sosyal değerlerin sözel ve görsel göstergeler ile yansıtılma durumuna ilişkin bulgulara bakıldığında; resimli çocuk kitaplarındaki toplam sözel alıntı (cümle) sayısının, toplam görsel alıntı sayısından fazla olduğu tespit edilmiştir.

Bu sonuç alanyazındaki çeşitli çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Dirican (2013)'ın 2005-2012 yılları arasında basılan, Türk yazarlar tarafından yazılmış 135 resimli çocuk kitabını temel değerler açısından incelediği çalışmasında kitapların metin ve resim bölümünde 20 farklı değere yer verildiği tespit edilmiştir. Kitaplarda toplam cümle sayısının 7534, toplam resim sayısının 1605 olduğu; değer ifadesi içeren cümle sayısının 2162, değer ifadesi içeren resim sayısının 851 olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dirican'ın çalışmasında da bu çalışmanın bulgularına benzer biçimde, değer ifadesi içeren toplam cümle sayısının, değer içeren toplam görsel sayısından fazla olduğu görülmektedir.

Azizoğlu, Gökmenoğlu ve Ünal Bozcan (2018)'ın Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde 225 resimli çocuk kitabını değerler açısından inceledikleri çalışmada 26 değer kategorisine yer verildiği, metinlerdeki değer kategorilerinin toplam sayısının 1.956 görsellerdeki değer kategorilerinin toplam sayısının 1.039 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Azizoğlu, Gökmenoğlu ve Bozcan'ın çalışmasında da değer kategorisi içeren metinlerin toplam sayısının, değer kategorisi içeren görsellerin toplam sayısından fazla olduğu görülmektedir.

Alanyazında genellikle resimli çocuk kitaplarındaki sözel alıntıların toplam sayısının ve değer içeren sözel alıntıların toplam sayısının incelendiği görülmektedir. Öksüz, Keskin ve Çetinkaya (2018)'nın sosyal medya platformlarında en çok önerilen 15 resimli çocuk kitabını, 2017 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer verilen değerler açısından inceledikleri çalışmada 25 değere yer verilmiştir. Kitaplardaki toplam cümle sayısının 1130, değer ifade eden cümle sayısının ise 514 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Turan ve

Ulutaş (2016)'ın okul öncesi öğretmenleri tarafından etkinliklerde kullanılan 100 resimli kitabı karakter eğitimi açısından inceledikleri çalışmada değerler kontrol listesinde bulunan değerlere, 100 kitapta 742 kere yer verildiği görülmüştür. Alabay, Can, Kandemir ve Güney (2018)'in TÜBİTAK tarafından 2012-2016 yılları arasında yayınlanan erken çocukluk dönemine yönelik Meraklı Minik dergisini evrensel değerler açısından inceledikleri çalışmada, 60 dergide 214 değere ver verildiği görülmüştür. Kuru ve Keklik'in (2016) Ayşe Yamaç'ın yedi farklı çocuk romanını değerler açısından değerlendirdiği çalışmada 14 farklı değer incelenmiştir. Bütün kitaplarda değerlerin örtük ya da doğrudan 527 kere işlendiği tespit edilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde, çalışmamızın bulguları ile benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Alanyazındaki çalışmaların sonuçları ve bu çalışmadan elde edilen bulgulara bakıldığında resimli çocuk kitaplarında ele alınan sözel alıntılar ve görsel alıntılar arasında önemli farklılıklar olduğu ve resimli çocuk kitaplarında sözel alıntıların incelenmesine daha fazla ağırlık verildiği görülmektedir. İlgili yaş grubuna hitap eden resimli çocuk kitaplarında anlamı iletmek açısından görsellerin önemi dikkate alındığında, bu konu ile ilgili daha fazla araştırmaya gereksinim olduğu düşünülmektedir.

Çalışmada yanıt aranan diğer bir soru; ''Resimli çocuk kitaplarında değer kategorilerine göre sözel göstergelerin ele alınma durumu nasıldır?'' olarak tanımlanmıştır. Bu çalışmada resimli çocuk kitaplarında değer kategorilerine göre sözel göstergelerin ele alınma durumuna ilişkin bulgulara bakıldığında; yardımlaşma ve iş birliği değer kategorisi ile ilgili sözel alıntılara en yüksek düzeyde yer verildiği, bunu sırasıyla sevgi, sorumluluk, özgüven, iyilik ve hoşgörü, saygı değer kategorilerinin izlediği, en düşük düzeyde ise dürüstlük değer kategorisi ile ilgili sözel alıntılara yer verildiği tespit edilmiştir.

Çalışmadan elde edilen bulgular, alan yazında benzer çok sayıda çalışma ile benzerlik göstermektedir. Karatay (2015)'ın Millî Eğitim Bakanlığı tarafından tavsiye edilen yerli ve yabancı toplam 20 eseri değerler açısından incelediği çalışmada, yerli ve yabancı değerler karşılaştırıldığında en fazla yer verilen değerlerin sırasıyla sevgi, duyarlılık, yardımseverlik, saygı, sorumluluk değerleri olduğu; dürüstlük, özgürlük, bağımsızlık değerlerinin az oranda yer verilen değerler arasında olduğu görülmektedir.

Ertekin ve Çamlıbel Çakmak (2021)'ın MEB değerler eğitimi yönergesinde bulunan değerler açısından çeviri resimli çocuk kitabını inceledikleri çalışmada, kitaplarda en çok yardımlaşma-dayanışma değerinin yer aldığı, daha sonra sırasıyla nazik olmak, sevgi, sorumluluk, özgüven değerlerine yer verildiği, kültürel mirasa sahip çıkma, hoşgörü duyarlılık, bağımsız düşünme, fedakârlık, vatanseverlik değerlerine ise az yer verildiği tespit edilmiştir. Saygı, adil olma, alçakgönüllülük, empati, doğruluk- dürüstlük değerlerine ise hiç yer verilmediği görülmüştür.

Resimli çocuk kitaplarında yardımseverlik, yardımlaşma-dayanışma değerine yüksek düzeyde yer verilmesine ilişkin bulgu alan yazında çok sayıda çalışma tarafından da desteklenmektedir (Turan ve Ulutaş, 2016; Dilek, 2017; Kuru ve Keklik, 2016; Erdal, 2009).

Bu çalışmada dürüstlük değerine sözel alıntılarda düşük düzeyde yer verilmesine ilişkin bulgu, alanyazındaki çeşitli çalışmalarla (Cengiz ve Duran, 2017; Alabay, Can, Kandemir ve Güney, 2018) benzer niteliktedir. Alanyazındaki çalışmaların sonuçlarına ve bu çalışmadan elde edilen bulgulara bakıldığında resimli çocuk kitaplarındaki sözel alıntılarda yardımlaşma ve iş birliği değer kategorisinin sıklıkla ele alındığı, dürüstlük değer kategorisinin ise çok az ele alındığı görülmektedir.

Çalışmada; ''Resimli çocuk kitaplarında değer kategorilerine göre görsel göstergelerin ele alınma durumu nasıldır?'' sorusuna da yanıt aranmıştır. Çalışma kapsamında incelenen resimli çocuk kitaplarında değer kategorilerine göre görsel göstergelerin ele alınma durumuna ilişkin bulgulara bakıldığında; sorumluluk değer kategorisi ile ilgili görsel alıntılara en yüksek düzeyde yer verildiği, bunu sırasıyla yardımlaşma ve iş birliği, sevgi, özgüven, saygı, iyilik ve hoşgörü değer kategorilerinin izlediği, en az ise dürüstlük değer kategorisi ile ilgili görsel alıntılara yer verildiği tespit edilmiştir.

Değer kategorilerine göre görsel göstergelerin ele alınma durumlarına ilişkin bulguların alanyazındaki çeşitli çalışmalarla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Dirican (2013)'ın çalışmasında, resimli çocuk kitaplarının resim öğelerinde değerlerin dağılımına bakıldığında; en fazla paylaşmak değerine yer verildiği, bunu sırasıyla sevgi, mutluluk, arkadaşlık, yardımseverlik, saygı, temizlik, nezaket, empati, çalışkanlık, hoşgörü, dürüstlük, adalet, cesaret, liderlik, estetik, tutumluluk, sorumluluk, özgüven, barış değerlerinin izlediği sonucuna ulaşılmıştır. Azizoğlu, Gökmenoğlu ve Ünal Bozcan (2018) tarafından yapılan çalışmada resimli çocuk kitaplarının görsellerinde en fazla mutluluk değerine yer verildiği, bunu sırasıyla duyarlılık, arkadaşlık, paylaşma, kurallara uyma değerlerinin izlediği; hoşgörü, uyum, cesaret, özeleştiri, vatanseverlik, barış değerlerine az yer verildiği tespit edilmiştir.

Bu çalışmada görsel alıntıların değer kategorilerine ve alt kategorilere göre resimli çocuk kitaplarında ele alınış düzeylerine ilişkin bulguların, alanyazındaki görsel alıntılara ilişkin yürütülen çalışmaların bulguları ile benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Çalışmanın dördüncü sorusu; ''Resimli çocuk kitaplarında çeşitli değer kategorileri ve alt kategorilerinin ele alınışında kullanılan sözel ve görsel göstergelerin dağılımı nasıldır?'' olarak belirlenmiştir.

Resimli çocuk kitaplarında yardımlaşma ve iş birliği değeri ile ilgili olarak dayanışma teması ile ilgili sözel alıntılara en yüksek düzeyde yer verildiği, bunları sırasıyla iletişim (yardım eder misin, yardım edebilir miyim? vb.), paylaşma, misafirperverlik-komşuluk ilişkileri, empati temaları ile ilgili sözel alıntıların izlediği, en düşük düzeyde ise imece teması ile ilgili sözel alıntılara yer verildiği belirlenmiştir. Görsel alıntılar açısından değerlendirildiğinde ise; dayanışma teması ile ilgili görsel alıntılara en yüksek düzeyde yer verildiği, bunu sırasıyla paylaşma, misafirperverlik-komşuluk ilişkileri, iletişim (yardım eder misin, yardım edebilir miyim? vb.) temaları ile ilgili görsel alıntıların izlediği, en düşük düzeyde ise imece teması ile ilgili görsel alıntılara yer verildiği tespit edilmiştir.

Yardımlaşma ve iş birliği değeri altında dayanışma teması ile ilgili sözel ve görsel alıntılara yüksek düzeyde yer verilmesine ilişkin bulgu alanyazındaki çeşitli çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Aral ve Kadan (2018) tarafından 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer verilen kazanım ve göstergelerin gelişim alanlarına göre değerler açısından incelendiği çalışmada ve Akar, Mercan, Yılmaz ve Yükselen (2021)'in 3-6 yaş çocuklara hitap eden 105 resimli öykü kitabındaki karakterlerin prososyal davranışlarını inceledikleri çalışmada çocuk kitaplarında en fazla dayanışma değeri ile ilgili ifadelere yer verildiği saptanmıştır.

Yardımlaşma ve iş birliği değeri altında empati teması ile ilgili sözel alıntılara da belirgin bir düzeyde yer verildiği görülmektedir. Empati teması ile ilgili görsel alıntıların ise kitaplarda hiç bulunmadığı görülmektedir. Toplumsal yapıda görülen değişimler nedeniyle kaybolmaya başlayan imece değerine de bu çalışmada yer verilmiş ve bu değer ile ilgili sözel ve görsel alıntılara resimli çocuk kitaplarında düşük düzeyde yer verildiği saptanmıştır.

Sorumluluk değeri ile ilgili olarak kendine karşı sorumluluk teması ile ilgili sözel alıntılara en yüksek düzeyde yer verildiği, bunları sırasıyla çalışkanlık, topluma karşı sorumluluk, doğaya, çevreye, hayvanlara karşı sorumluluk, aile içi sorumluluk temaları ile ilgili sözel alıntıların izlediği, en düşük düzeyde ise tutumluluk teması ile ilgili sözel alıntılara yer verildiği; çalışkanlık teması ile ilgili görsel alıntılara en yüksek düzeyde yer verildiği, bunu sırasıyla topluma karşı sorumluluk, aile içi sorumluluk, kendine karşı sorumluluk, doğaya, çevreye, hayvanlara karşı sorumluluk temaları ile ilgili görsel alıntıların izlediği, en düşük düzeyde ise tutumluluk teması ile ilgili görsel alıntılara yer verildiği tespit edilmiştir.

Sorumluluk değeri altında kendine karşı sorumluluk teması ile ilgili sözel alıntılara en yüksek düzeyde yer verilmesine ilişkin bulgu alanyazındaki çeşitli çalışmalarla (Erdal, 2009; Eslen Ziya ve Erhart, 2013) benzerlik göstermektedir. Kendine karşı sorumluluk teması ile ilgili olarak sözel alıntıların özellikle; dişlerini fırçalamak, ellerini yıkamak, yüzünü yıkamak, vücudunu yıkamak, odasını toplamak, odasını temizlemek, evini temizlemek vb. biçimlerde öne çıktığı görülmüştür.

Sorumluluk değeri altında tutumluluk teması ile ilgili sözel ve görsel alıntıların alanyazındaki çeşitli çalışmalarda da düşük düzeyde görüldüğü saptanmıştır (Yardımcıel, 2015; Turan ve Ulutaş, 2016; Işıtan, 2016; Tatlı ve Güngör Aytar, 2017). Tutumluluk teması ile ilgili sözel alıntıların özellikle; kıyafetleri dikmek, elbiseleri yamamak, elindeki malzemeyi kullanarak kostüm ve oyuncak hazırlamak, kırılan eşyayı onarmak, tamir etmek, tutumlu olmak ile ilgili ifadeler vb. biçimlerde öne çıktığı görülmüştür.

Dürüstlük değeri ile ilgili olarak öz eleştiri-kendine karşı dürüst olmak teması ile ilgili sözel alıntılara en yüksek düzeyde yer verildiği, bunları sırasıyla doğru sözlü olmak, adil olmak-adalet temaları ile ilgili sözel alıntıların izlediği, en düşük düzeyde ise cesaret teması ile ilgili sözel alıntılara yer verildiği görülmüştür; görsel alıntılar açısından öz eleştiri-kendine karşı dürüst olmak teması ile ilgili görsel alıntılara en yüksek düzeyde

yer verildiği, bunu sırasıyla adil olmak- adalet teması ile ilgili görsel alıntıların izlediği, en düşük düzeyde ise cesaret temasının yer aldığı tespit edilmiştir. Doğru sözlü olmak teması ile ilgili görsel alıntıların kitaplarda hiç bulunmadığı görülmektedir.

Dürüstlük değeri altında özeleştiri-kendine karşı dürüst olmak teması ile ilgili sözel ve görsel alıntılara yüksek düzeyde yer verilmesine ilişkin bulgu alanyazındaki çeşitli çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Turan ve Ulutaş (2016)'ın, Kazancı Gül (2018) ve Akyol (2012)'un çalışmalarında özeleştiri değerine yüksek oranda yer verildiği görülmüştür. Bu çalışmada özeleştiri değeri ile ilgili görsel alıntıların özellikle; davranıştan pişmanlık duyduğunu kendine itiraf ettiğini belirten yüz ifadesi, kendi hatası olduğunu anladığı belirten yüz ifadesi, pişman olduğunu belirten şablonlar vb. biçimlerde öne çıktığı görülmüştür.

Dürüstlük değeri altında cesaret teması ile ilgili sözel ve görsel alıntılara en düşük düzeyde rastlanmıştır. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, cesaret değerine genel olarak düşük düzeyde yer verildiği ya da cesaret değerinin hiç görülmediği sonucuna ulaşılmıştır (Dirican, 2013; Turan ve Ulutaş, 2016; Işıtan, 2016; Azizoğlu, Gökmenoğlu ve Bozcan, 2018; Aksoy, 2020; Tepe, 2020; Dilek, 2017). Alanyazındaki çalışmalarda kitapların görsel alıntılarında da cesaret değerinin en az yer verilen değerler arasında olduğu görülmektedir (Dirican, 2013; Azizoğlu, Gökmenoğlu ve Bozcan, 2018).

Saygı değeri ile ilgili olarak görgü kuralları-nezaket teması ile ilgili sözel alıntılara en yüksek düzeyde yer verildiği, bunları sırasıyla yaşlılara, öğretmenlere, anne ve babaya saygı, farklılıklara saygı, çevrenin huzuruna saygı, kendine saygı temaları ile ilgili sözel alıntıların izlediği, en düşük düzeyde ise Atatürk'e, devlete, bayrağa saygı ve trafikte saygı temaları ile ilgili sözel alıntılara yer verildiği gözlenmiştir. Görsel alıntılar incelendiğinde; görgü kuralları-nezaket teması ile ilgili görsel alıntılara en yüksek düzeyde yer verildiği, bunu sırasıyla yaşlılara, öğretmenlere, anne ve babaya saygı, farklılıklara saygı, Atatürk'e, devlete, bayrağa saygı temaları ile ilgili görsel alıntıların izlediği, en düşük düzeyde ise trafikte saygı teması ile ilgili görsel alıntılara yer verildiği tespit edilmiştir. Çevrenin huzuruna saygı teması ile ilgili görsel alıntıların kitaplarda hiç bulunmadığı görülmektedir.

Saygı değeri altında nezaket-görgü kuralları teması ile ilgili sözel ve görsel alıntılara yüksek düzeyde yer verilmesine ilişkin bulgu alanyazındaki çeşitli çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Işıtan (2016) tarafından yapılan çalışmada toplum içinde uyulması gereken kurallar, ev kuralları, yardımlaşma-paylaşma, nezaket sözcükleri kullanma ile ilgili temalara kitaplarda yüksek oranda yer verildiği görülmüştür. Resimli öykü kitaplarında okul öncesi döneme yönelik tespit edilen değerler arasında nezaket/kibarlık değerlerine yüksek oranda yer verildiği farklı çalışmalarla da (Turan ve Ulutaş, 2016; Azizoğlu, Gökmenoğlu ve Bozcan, 2018) desteklenmektedir. Görgü kuralları-nezaket teması ile ilgili görsel alıntılara kitaplarda yüksek düzeyde yer verildiği saptanmıştır. Dirican (2013) tarafından yapılan çalışmada kitapların resim kısımlarında nezaket değeri orta düzeyde yer verilen değerler arasındadır. Bu çalışmada görgü kuralları-nezaket değeri ile ilgili görsel alıntıların özellikle; selamlaştığını belirten beden dili, biriyle tokalaşmak, sıraya girmek,

karşısındakinin konuşmasını sessizce dinlemek, birinin eşyasını kullanmak için izin istediğini belirten beden dili, görevde olan birine gülümsemek, evin kapısında el sallayarak vedalaşmak, evin kapısında içeri buyur ettiğini belirten beden dili vb. biçimlerde öne çıktığı görülmüştür.

Kitaplarda daha az rastlanan diğer alt temalar Atatürk'e, devlete, bayrağa saygı ve trafikte saygı temalarıdır. Bu temalar ile ilgili sözel ve görsel alıntılara, alanyazındaki benzer çalışmalarda da düşük düzeylerde yer verildiği, genellikle basım yılı olarak daha eski tarihli kitaplarda bu temaların daha kapsamlı yer aldığı belirlenmiştir (Çelik ve Sezer Arığ, 2022; Düzyol, Gülüm, Korkmaz, Ün ve Yıldırım, 2012; Veziroğlu ve Gönen, 2012). Azizoğlu, Gökmenoğlu ve Bozcan (2018) tarafından yapılan çalışmada kitapların görsellerinde vatanseverlik değeri en az yer verilen değerler arasındadır. Bu çalışmada da benzer biçimde Atatürk'e, devlete, bayrağa saygı teması ile ilgili sözel ve görsel alıntılara düşük düzeyde yer verilmesine ilişkin bulgu, alanyazındaki çalışmalardan elde edilen sonuçları desteklemektedir.

Sevgi değeri ile ilgili olarak; arkadaşlık-arkadaşlarını sevmek, vefalı ve sadakatli olmak temaları ile ilgili sözel alıntılara en yüksek düzeyde yer verildiği, bunları sırasıyla doğayı, çevreyi, hayvanları sevmek, yaşlıları, öğretmenleri, aileyi sevmek, kendini sevmek, fedakar olmak temaları ile ilgili sözel alıntıların izlediği, en düşük düzeyde ise farklılıkları sevmek teması ile ilgili sözel alıntılara yer verildiği saptanmıştır; görsel alıntılar açısından incelendiğinde; arkadaşlık-arkadaşlarını sevmek teması ile ilgili görsel alıntılara en yüksek düzeyde yer verildiği, bunu sırasıyla yaşlıları, öğretmenleri, aileyi sevmek, doğayı, çevreyi, hayvanları sevmek, vefalı ve sadakatli olmak, kendini sevmek temaları ile ilgili görsel alıntıların izlediği, en düşük düzeyde ise farklılıkları sevmek teması ile ilgili görsel alıntılara yer verildiği tespit edilmiştir. Fedakâr olmak teması ile ilgili görsel alıntıların kitaplarda hiç bulunmadığı görülmektedir.

Gönen, Katrancı, Uygun ve Uçuş (2011)'un, Akyol (2012)'un, Dirican (2013)' ve Cengiz ve Duran (2017)'ın çalışmalarında arkadaşlık-dostluk değerinin en fazla işlenen değerler arasında yer aldığı tespit edilmiştir. Court ve Rosental (2007)'ın İsrail devlet okullarında öğretmenlerin kullandıkları kitapları değerler açısından inceledikleri çalışmada çocuk kitaplarında en fazla yer verilen değerler arasında arkadaşlık değerinin bulunduğu tespit edilmiştir. Azizoğlu, Gökmenoğlu ve Bozcan (2018) tarafından yapılan çalışmada, incelenen kitapların metin kısımlarında kişiler arası değerler kategorisinde sıklıkla arkadaşlık değerinin yer aldığı; kitapların görsellerinde arkadaşlık değerinin en fazla yer verilen değerler arasında olduğu görülmüştür. Dirican (2013) tarafından yapılan çalışmada kitapların resim kısmında arkadaşlık değeri en fazla yer verilen değerler arasındadır.

Özgüven değeri ile ilgili olarak; girişkenlik teması ile ilgili sözel alıntılara en yüksek düzeyde yer verildiği, bunu sırasıyla öz denetim-hedef belirlemek, kararlılık, hakkını savunmak temalarının izlediği, en düşük düzeyde ise başkalarına yapılan haksızlıklara karşı durabilmek teması ile ilgili sözel alıntılara yer verildiği görülmüştür; görsel alıntılarda, öz denetim-hedef belirlemek teması ile ilgili görsel alıntılara en yüksek düzeyde yer ve-

rildiği, bunu sırasıyla girişkenlik, başkalarına yapılan haksızlıklara karşı durabilmek, kararlılık temaları ile ilgili görsel alıntıların izlediği, en düşük düzeyde ise hakkını savunmak teması ile ilgili görsel alıntılara yer verildiği tespit edilmiştir. Alanyazında özgüven değer kategorisinde yer alan temalar ile ilgili görsel alıntıların incelendiği çalışmalara rastlanmamıştır.

Özgüven değeri altında girişkenlik teması ile ilgili sözel alıntıların yüksek düzeyde yer aldığı saptanmıştır. Alan yazında konuyu ele alan çalışmalarda, bu çalışmanın bulgusundan farklı olarak girişken olma değerine orta düzeyde yer verildiği belirlenmiştir (Gönen, Katrancı, Uygun ve Uçuş, 2011; Işıtan, 2005). Topcu (2019) tarafından okul öncesi dönem kurumlarında yer alan kitaplarda psikolojik sağlamlık olgusu incelenmiş ve başarma inancı bir boyut olarak ele alınmış, engeller karşısında girişimde bulunma kapsamına kitapların yeteri kadar destek vermediği görülmüştür.

Özgüven değeri altında hakkını savunmak ve başkalarına karşı yapılan haksızlıklara karşı durabilmek temaları ile ilgili sözel alıntılara düşük düzeyde yer verildiği tespit edilmiştir. Işıtan (2005)'ın çalışmasında akran ve çevre ilişkisini ele alan resimli çocuk kitaplarında haklarını arama, savunma konusuna en düşük oranda yer verildiği görülmüştür. Aksoy (2020)'un 3-6 yaş aralığındaki çocuklara hitap eden öykü kitaplarını sosyal beceriler açısından incelediği çalışmada kitaplarda hakkını savunma becerisine düşük oranda yer verildiği görülmüştür. Dirican (2013)'ın çalışmasında da başkalarının haklarını savunmak kategorisine kitaplarda düşük oranda yer verildiği görülmüştür. Kılınççı ve Can (2020)'ın 3-6 yaş grubuna hitap eden resimli çocuk kitaplarında sosyal-duygusal becerileri incelediği çalışmada ''Kendisinin ve başkalarının haklarını savunur" kazanımının kitaplarda düşük düzeyde ifade edildiği tespit edilmiştir.

İyilik ve hoşgörü değeri ile ilgili olarak; affetmek ve iyilik yapmak temaları ile ilgili sözel alıntılara en yüksek düzeyde yer verildiği, bunları sırasıyla iyimserlik ve duyguları uygunca ifade etmek temalarının izlediği, en düşük düzeyde ise öneriye ve eleştiriye açık olmak teması ile ilgili sözel alıntılara yer verildiği görülmüştür; görsel alıntılarda ise, öneriye ve eleştiriye açık olmak teması ile ilgili görsel alıntılara en yüksek düzeyde yer verildiği, bunu sırasıyla iyilik yapmak, iyimserlik temaları ile ilgili görsel alıntıların izlediği, en düşük düzeyde ise affetmek teması ile ilgili görsel alıntılara yer verildiği tespit edilmiştir. Duyguları uygunca ifade etmek teması ile ilgili görsel alıntıların kitaplarda hiç bulunmadığı görülmektedir. Alanyazında iyilik ve hoşgörü değer kategorisinde yer alan temalar ile ilgili görsel alıntıların incelendiği çalışmalara rastlanmamıştır.

İyilik ve hoşgörü değeri altında affetmek teması ile ilgili sözel alıntıların en yüksek düzeyde olduğu ve alanyazındaki çalışmaların bu bulguyu desteklediği görülmektedir. Öztep (2016)'in ve Dirican (2013)'ün çalışmalarında kitapların metin kısımlarında hoşgörü değeri altında affetmek alt kategorisine en fazla yer verildiği tespit edilmiştir.

İyilik ve hoşgörü değeri altında iyilik yapmak ve iyimserlik temaları ile ilgili sözel alıntıların da incelenen kitaplarda belirgin biçimde vurgulandığı saptanmıştır (Dilek,

2017; Erdal, 2009). Tatlı ve Güngör Aytar (2017)'ın 3-6 yaş aralığındaki çocukların değerlere yönelik algılarını ve değerleri ifade etme becerilerini inceledikleri çalışmada çocukların iyilik yapmak ile ilgili çizdikleri resimlerde zor durumdaki insanlara yardımcı oldukları, yiyeceklerini ve eşyalarını paylaştıkları görülmüştür. Bu çalışmada iyilik yapmak teması ile ilgili olarak özellikle; etrafındaki insanlara faydalı olmak, karşısındakinin iyiliğini istemek, karşısındakinin iyiliği için bir şeyler yapmak, ihtiyaç sahiplerine karşılık beklemeden yardım etmek, karşılık beklemeden bağış yapmak, karşılık beklemeden hediye vermek, karşılık beklemeden yemek dağıtmak vb. alıntıların öne çıktığı görülmüştür.

İyilik ve hoşgörü değeri altında öneriye ve eleştiriye açık olmak teması ile ilgili sözel alıntılara bu çalışmada düşük düzeyde de olsa yer verildiği saptanmıştır. Alanyazında bu bulguyu destekleyecek çalışmalara rastlanmamıştır.

Öneriler

- Resimli çocuk kitaplarında görsel alıntılara daha fazla yer verilmesi ve değer kategorileri içeren görsel alıntılara ne düzeyde yer verildiğinin daha detaylı incelenmesi gerektiği düşünülmektedir.

- Resimli çocuk kitaplarında imece, farklılıklara saygı, Atatürk'e, devlete, bayrağa saygı vb. sosyal ve kültürel yaşam açısından önemli olan bazı değerlere düşük düzeyde değinildiği görülmüştür. Çocukların içinde yaşadıkları kültürel ve sosyal ortama uyum sağlamalarında etkili olan değerler resimli çocuk kitaplarında daha kapsamlı biçimlerde ele alınmalıdır.

- Aile içi sorumluluk ve topluma karşı sorumluluk temalarına bakıldığında resimli çocuk kitaplarında sözel ve görsel alıntılarda genellikle kadın karakterlerin ev işleri yaparken ve öğretmen mesleğinde; erkek karakterlerin ise doktor, polis mesleklerinde yansıtıldığı görülmüştür. Resimli çocuk kitaplarında toplumsal cinsiyet eşitliği açısından her iki cinsiyete de farklı meslek gruplarında yer verilmesi, aile içi sorumluluk ve topluma karşı sorumluluğun çocuklara bu şekilde yansıtılması gerektiği düşünülmektedir.

- Farklılıklara saygı temasına bakıldığında, genellikle tekerlekli sandalyede oturan bireyler, farklı kültürlerden insanlar, göz bandı kullanan insanlar vb. olarak yansıtıldığı; işitme, konuşma engeli olan ve daha farklı özel gereksinimleri bulunan bireylerle ilgili sözel ve görsel alıntılara yer verilmediği görülmüştür. Farklılıklara saygı temasının çocuklara daha çeşitli şekillerde yansıtılması gerektiği düşünülmektedir.

- Girişkenlik temasına bakıldığında, genellikle girişken olan karakterlerin orman kralı gibi eril karakterler olduğu görülmektedir. Kitaplarda girişkenlik temasının kadın karakterler yoluyla da çocuklara yansıtılması gerektiği düşünülmektedir.

- Bazı yayınevlerinin kitaplarında, değer kategorileri içeren sözel alıntılara yer verirken, değer kategorileri içeren görsel alıntılara yer vermediği ve bazı yayınevlerinin kitaplarında basım yıllarına da ver vermediği görülmüştür. Yayınevlerinin, resimleyenlerin ve yazarların bir ekip olarak iş birliği halinde daha titiz davranması gerektiği düşünülmektedir.

- Değerlerin kitaplarda farklı biçimlerde ele alınış biçimleri ve bunların çocuklar üzerindeki etkileri konusunda az sayıda çalışma olduğu görülmektedir; özellikle çocukların kitaplarda aktarılan değerlerden ne tür anlamlar çıkardıkları konusuna yoğunlaşan çalışmalar yürütülmelidir.

- Eğitimcilerin değerler eğitimi konusunda kitapları ne ölçüde etkili buldukları, kitapları nasıl seçtikleri ve bu kitapları çocuklarla nasıl paylaştıkları konusunda nitel ve nicel çalışmalar yürütülmesi önerilmektedir.

- Ebeveynlere ve eğitimcilere resimli çocuk kitaplarında değerlerin nasıl aktarıldığına, bu kitapların iç yapı ve dış yapı özelliklerine dikkat etmeleri önerilmektedir.

- Eğitimcilerin çocuklar için doğru kitapların seçilmesi konusunda bilgilerinin artması amacıyla hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

Ağaoğlu Taşçı, S. (2021). Anaokullarında uygulanan etkinlik temelli değer öğretimi uygulamalarının sosyal bilgiler öğretim programı kapsamında değerlendirilmesi. *Kapadokya Eğitim Dergisi,* 1(1).

Akar, A. S., Mercan, H., Yılmaz, İ. E. ve Yükselen, A. (2021). 3-6 yaş çocuklarına yönelik olarak yayımlanan resimli öykü kitaplarında kullanılan karakterlerin prososyal davranışlarının incelenmesi. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 5(1), 31-49.

Aksoy, P. (2020). Üç-altı yaş çocuklarına yönelik öykülerin sosyal beceriler açısından incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi,* 4(3), 505-534.

Akyol, T. (2012). *Resimli çocuk kitaplarında yer alan değerlerin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Alabay, E., Can, B.H., Kandemir, A.B. ve Güney, K. (2018). TÜBİTAK tarafından yayınlanan meraklı minik çocuk dergisinin değerler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi,* 16(35), 7-26.

Arabacı, İ.B. ve Akgül, T. (2013). Elazığ ilinde uygulanan etkinlik temelli değer öğretimi uygulamalarının değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi,* 11(25), 7-31.

Aral, N. ve Kadan, G. (2018). 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi,* 2(1), 113-131.

Azizoğlu, Ç., Gökmenoğlu, T. ve Ünal Bozcan, E. (2018). Çocuk kitaplarında değerler: KKTC'de örtük program bağlamında bir çalışma. *Başkent Unıversıty Journal of Educatıon,* 5(2), 122-138.

Bainbridge, J., Pantaleo, S. & Ellis, M. (1998). Canadian multicultural picture books. *Social Studies,* 90(4), 1-23.

Caple, H. & Tian, P. (2021). I see you. Do you see me? Investigating the representation of diversity in prize winning Australian early childhood picture books. *The Australian Educational Researcher,* 175-191.

Cengiz, Ş. ve Duran, E. (2017). Okul öncesi dönemine ait hikâye ve masallardaki değerlerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim,* 42(191), 205-233.

Court, D. & Rosental, E. (2007). Values embodied in children's literature used in early childhood education in Israeli state schools. *Early Childhood Education Journal,* 34(6), 407-414.

Çatalcalı Soyer, A. (2009). Okul öncesi dönem çocuk hikâye kitapları: stereotipler ve kimlikler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 1(1), 13-27.

Çelik, N. N. ve Sezer Arığ, A. (2022). Resimli çocuk kitaplarında Atatürk ve cumhuriyet değerlerinin incelenmesi (1950-1997). *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 5(2), 58-76.

Çetin, H. (2021). Resimli çocuk kitaplarında resim-metin ilişkileri ve bazı sınıflandırmaların değerlendirilmesi: bir meta-sentez çalışması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 23(2), 533-545.

Demircan, C. (2007). Köy enstitüleri eğitim-öğretim programlarında çocuk edebiyatı. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* (8), 17- 26.

Dilek, A. (2017). Feridun Oral'ın resimli hikâye kitaplarındaki değerlerin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi,* 15(33), 61-86.

Dirican, R. (2013). *3-6 yaş grubu çocuklara yönelik yayımlanan resimli hikâye kitaplarının bazı temel değerler açısından incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Dönmez, Ö., Sözen, G. ve Demirkaya Demirdaş, E. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal değerler kazanımlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *International Primary Education Research Journal,* 4(1), 59-71.

Düzyol, E., Gülüm, Z., Korkmaz, Ö., Ün, Ş. I. ve Yıldırım, G. (2021). 5-6 yaş resimli çocuk kitaplarındaki resim ve içerik ögelerinin M.E.B. Okul Öncesi Eğitim Programı sosyal duygusal alan kazanım ve göstergeler açısından incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği,* 35 (2), 249-273.

Erdal, K. (2009). Eğitim değerleri açısından çocuk kitapları. *Akademik Bakış,* (17), 1-18.

Ertekin, B. D. ve Çamlıbel Çakmak, Ö. (2021). Okul öncesi çocuklarına yönelik hazırlanan çeviri hikaye kitaplarının belirli değerler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 22(3), 1641-1689.

Eslen Ziya, H. ve Erhart, I. (2013). Dengeli, ölçülü, yetinen ve tek tip Türk çocuğu: resimli çocuk kitaplarında kimlik inşası. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi,* 16(1), 46-73.

Gönen, M., Katrancı, M., Uygun, M. ve Uçuş, Ş. (2011). İlköğretim birinci kademe öğrencilerine yönelik çocuk kitaplarının, içerik, resimleme ve fiziksel özellikleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim,* 36(160), 250-265.

Holcombe, K.E. (1978). *An exploratory study of rural values and settings in children's picture books.* [Master Of Science (Sociology)], North Texas State University.

Karatay, H. (2015). *Değer aktarımı açısından yerli ve yabancı çocuk edebiyatı ürünleri.* Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi, (10-15 Eylül). (ss. 939-948). Ankara.

Kazancı Gül, M. (2018). *5-6 yaş grubu çocuklar için Türkçe yazılmış resimli çocuk kitaplarında değerler analizi* [Yüksek Lisans Tezi]. Okan Üniversitesi.

King, W. R., & He, J. (2005). Understanding the role and methods of meta-analysis in IS research. *Communications of the Association for Information Systems,* 16, 665-686.

Kılınççı, E. ve Can, B. (2020). Resimli çocuk kitaplarındaki karakterlerin sosyal ve duygusal beceriler yönünden incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1216-1234.

Kuru, H. ve Keklik, S. (2016). Ayşe Yamaç'ın çocuk romanlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 10, 217-237.

Kuşdemir, Y. ve Bulut, P. (2019). Türkçeden Özbekçeye çevrilen çocuk kitaplarının çocuğa görelik ilkesi açısından incelenmesi. *Turkish Studies.* 14(2), 131-150.

Öksüz, H. İ., Keskin, H. K. ve Çetinkaya, F. Ç. (2018). Sosyal medya platformlarında en fazla önerilen

15 resimli çocuk kitabının Hayat Bilgisi Programı'nda yer alan değerler bakımından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,* 6(1), 13-31.

MEB. (2010). 18. Millî Eğitim Şûrası Kararları. Erişim adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf

MEB. (2012). Değerler Eğitimi Yönergesi. Erişim adresi: http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/34/39/749197/dosyalar/2012_02 /09093609_degerleregitimi.pdf adresinden erişilmiştir.

Meydan, A. ve Bahçe, A. (2010). Hayat bilgisi öğretiminde değerlerin kazandırılma düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi,* 1(1), 20-37.

Işıtan, S. (2005). *Resimli çocuk kitaplarının benlik kavramıyla ilgili konuları içermesi yönünden incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Işıtan, S. (2016). Özel amaçla yazılmış çocuk kitapları. *Turkish Studies,* 11(4), 471- 492.

Karatay, H. (2015). *Değer aktarımı açısından yerli ve yabancı çocuk edebiyatı ürünleri.* Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi, (10-15 Eylül). (ss. 939-948). Ankara.

Öztep, C. (2016). *Okul Öncesi Çağı Çocuklarına Dönük Hazırlanmış Dürüstlük Konulu Öykülerin İçerik Analizi* [Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.

Tatlı, S. ve Güngör Aytar, F. A. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının değerlere ilişkin algıları ve bunları ifade etme biçimlerinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 21(2), 331-354.

Tepe, Ü. (2020). *Okul öncesi dönem resimli çocuk kitaplarında yer alan anne, baba ve çocuk karakter eylemlerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Trakya Üniversitesi.

Topcu, Z.G. (2019). *Okul öncesi dönem resimli çocuk kitaplarının psikolojik sağlamlık açısından incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Tulunay Ateş, Ö. (2017). Türkiye'de değerler eğitimi uygulamalarının öğrencilere kazandırılması istenen olumlu özellikler üzerindeki etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi,* 15(34), 41-60.

Turan, F. ve Ulutaş, İ. (2016). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin etkinliklerde kullandıkları resimli öykü kitaplarının karakter eğitimi açısından incelenmesi. *Milli Eğitim,* 209, 208-222.

Ulusoy, K. & Dilmaç, B. (2015). *Değerler eğitimi.* Ankara: PEGEM Akademi.

Veziroğlu, M. ve Gönen, M. (2012). Resimli çocuk kitaplarının M.E.B. Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki kazanımlara uygunluğunun incelenmesi. *Eğitim ve Bilim,* 37(163), 216-225.

Yardımcıel, F. (2015). *Bir çocuk edebiyatı yazarı olarak Aysel Gürmen'in eserleri üzerinde iletti̇ği değerler bakımından incelemeler* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. 6. Baskı.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

POZİTİF OKULLAR KAPSAMINDA NİTELİKLİ ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SORUNU

Belkıs Kutlar YOLAK[1]

Özet

Dünyada çeşitli alanlardaki gelişmeler ve yenileşmeler toplum üyelerinin birbirleri ile sürekli işbirliği ve dayanışma içinde olmalarını gerektirmektedir. Bu durum da insanları örgütlenmeye yönlendirmektedir çünkü toplu ve modern yaşamörgütlü yaşamı zorunlu kılmaktadır. İnsan ve toplum açısından yaşamsal öneme sahip olan örgütlerin başında ise okullar gelmektedir.

Eğitim, bireyde istendik davranışlar kazandırma sürecidir. Özelde bireyi ilgilendiren bir kavram olarak görülse de genelde toplumların gelişimini sağlayan en önemli faktörlerden biridir. Bundan dolayı- eğitimin uygulanışı toplumların kültürel, ekonomik ve siyasi yapısına göre değişiklik gösterse de- toplumun temel taşıdır. Eğitim yönetimi alanında, okulun iyileştirilmesi ve geliştirilmesiyle yapılan çalışmalar sonucunda ortaya iki akım ortaya çıkmıştır. Bunlar, etkili okul ve okulun yeniden yapılandırılması akımıdır. Etkili okullar pozitif okullardır. Etkili okulun ne olduğunu tanımlayabilmek ise etkililik kavramının çok boyutlu olmasından ve okulun çok yönlü karmaşık bir yapısı olmasından dolayı güçtür. Bu güçlüğüne karşılık etkili okulu tanımlama girişimleri de yok değildir. Levine ve Lezotte'ye göre etkili okul, okula devam eden bütün öğrencilerin verilen programlardan en iyi şekilde yararlanması, bir başka deyişle hazırlanan programın arzu edilen hedefe ulaşmasıdır. Okulların girdisinin öğrenci olduğu düşünüldüğünde öğrenci girdisini işleyen ve onu nitelikli bir çıktı haline gelmesini sağlayan öğretmendir. Dolayısıyla toplumların eğitim hedeflerine yerine gerçekleştirecek ve nitelikli insan gücü yetiştirecek en önemli öge öğretmendir. Eğitim programlarını uygulayıcısı olan öğretmendeki eksikliklik özelde bireyin genelde ise toplumun hedeflerine ulaşmasına engeldir. Bu bağlamda "nitelikli öğretmen yetiştirme" konusu gündeme gelmektedir. Özellikle Türkiye'de siyasi koşullara göre değişen eğitim politikaları nedeniyle eğitime bakış açısı da değişime uğramış, istikrar sağlanamamıştır. Eğitim politikasının değişimi öğretmen yetiştirme politikalarını da değiştirmiş ve nitelikten öte niceliğe önem verilmeye başlanmasına neden olmuştur. Toplum olarak eğitimin hedefine ulaşmamızın tek koşulunun öğretmenin niteliğini arttırmaktan geçtiği de bilinen bir gerçektir. Bu bağlamda bu araştırma etkili okulların hedeflerini gerçekleştirmesi için öğretmen yetiştirmedeki nitelik sorunlarını ele almaktadır. Araştırmada Türkiye'deki ve KKTC'deki eğitim politikalarının kısa bir geçmişi, öğretmenlerde olması gereken nitelikler, öğretmen niteliklerini arttırma yolları incelenmiştir.

[1] Türk Dili ve Edebiyatı Zümre Başkanı, TED Kuzey Kıbrıs Koleji, Lefkoşa/KKTC, belkis.yolak@tedkuzeykibris.com, Orcid No: 0000-0003-4686-1650

Literatür taraması yapılarak öğretmen niteliklerine yönelik bulgular ortaya konmuş ve nitelik arttırmadaki çözüm öneriliri sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Pozitif okul, nitelik, öğretmen yetiştirme, öğretmen niteliği, öğretmen adayı*

THE ISSUE OF TRAINING QUALIFIED TEACHERS WITHIN THE SCOPE OF POSITIVE SCHOOLS

Abstract

Developments and innovations in various fields around the world require continuous collaboration and solidarity among community members. This situation leads people to organize themselves because collective and modern living necessitates organized life. Among the organizations that are vital for individuals and society, schools hold a significant position. Education is the process of instilling desired behaviors in individuals. Although it is seen as a concept that primarily concerns individuals, it is one of the most important factors that ensure the development of societies in general. Therefore, the implementation of education is the foundation of society, even though it may vary according to the cultural, economic, and political structure of societies.

In the field of education management, two approaches have emerged as a result of studies aimed at improving and developing schools: effective schools and school restructuring. Effective schools are positive schools. Defining what an effective school is poses a challenge due to the multidimensional nature of effectiveness and the multifaceted and complex structure of schools. Nevertheless, there have been attempts to define effective schools. According to Levine and Lezotte, an effective school is one where all students benefit from the provided programs in the best possible way, in other words, the prepared program achieves the desired goals. When considering that students are the input of schools, it is the teacher who processes this input and ensures that it becomes a qualified output. Therefore, the most important element that will fulfill the educational goals of societies and train qualified human resources is the teacher. The lack of quality in teachers who are the implementers of educational programs hinders the individual's and society's goals. In this context, the issue of "qualifying teacher training" has come to the agenda. Especially in Turkey, the perspective on education has changed due to changing political conditions, and stability could not be achieved. The change in education policy has also led to changes in teacher training policies and an emphasis on quantity rather than quality. It is a well-known fact that the sole condition for achieving the goal of education as a society is to increase the quality of teachers. This research addresses the issues of teacher qualification in order to achieve the goals of effective schools. The study examines the brief history of education policies in Turkey and Northern Cyprus, the required qualifications for teachers, and ways to enhance teacher qualifications. Through a literature review, findings regarding teacher qualifications are presented, and

proposed solutions for enhancing qualifications are offered.

Keywords: *Effective school, quality, teacher training, teacher quality, prospective teacher*

GİRİŞ

Eğitim, insanın hayatında olmazsa olmaz bir yer tutmakta ve insanın bireysel olarak gelişimini, ihtiyaçlarını ve hayata devam etmesi için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmaktadır. (Tanhan ve Özok, 2020). Dolayısıyla en ilkel dönemlerde biletoplumsal yapı içerisinde ihtiyaç duyulan yeterliliklere sahip bireyleri yetiştirmedeeğitimin varlığından söz etmek mümkündür. Bu bakımdan eğitim toplumların bel kemiğini oluşturan en önemli unsurlardan biridir. Toplumlarda eğitim amaç olarak aynı olsa da içerik olarak toplumdan topluma farklılık gösterebilir. Bu farklılık toplumların yasayış biçimlerinden dünyayı algılayış biçimlerine kadar değişiklik gösterebilmektedir.

Toplumlarin kültürel yapısı, politik tutumları ve ekonomik durumları, inançları, gelenekleri ve ahlakî değerleri eğitimi ele alış ve işleyiş biçimlerini değiştirebilir. Tüm bu farklılıklara rağmen ortak olan tek bir nokta vardır ki eğitimin devamlılığı ilkesine olan inançtır. Eğitim kalitesinin yüksek olması, hem bireysel hem de sosyal açıdan ihtiyaçların daha nitelikli karşılanması demektir. Bu bakımdan eğitim sürecinin birçok farklı yönünün olduğu göz önüne alınarak sürekli niteliğinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Eğitimin devamlılığını sağlayan ve eğitim olgusunun etkileşim içinde olduğu üç temel öge vardır. Bunlar; ögretmen, ögrenci ve programdır. Eğitimin etkililiği ve verimliliği bu üç temel ögenin birbiriyle uyum içinde aynı hedefe doğru ilerlemesiyle sağlanır. Bu üç temel öge bir arada bir bütünü oluştururlar. Üçü de birbiri için bir diğeri kadar önemlidir. Bu nedenle bu üç öge arasından en önemlisini seçmek çok doğru olmasa da öğretmen ögesi üzerinde dikkat etmemiz gerekecektir.

Sosyal yaşamın en önemli paçalarından biri olan ögretmen, eğitim programını öğrenci üzerinde uygulayan kişidir. Dolayısıyla öğrenci girdisini işleyen ve onun çıktı olarak sunulmasını sağlayan da öğretmendir. Öğretmenin yetiştirilmesindeki ve/veya öğretmendeki eksiklik, programının doğru işleyememesine neden olacaktır. Böylelikle çıktıların niteliği de hedeflenilen düzeyde olmayacaktır. Bu bağlamda eğitimin etkili olabilmesi, amaçlarının en üst düzeyde gerçekleştirilebilmesi, temelde sistemi işletip uygulayacak olan öğretmenin niteliklerine bağlıdır.

Eğitim modellerinin uygulanabilir olması onu uygulayacak olan ile doğrudan ilişkilidir. Uygulayıcı olan öğretmen uygulama niteliğine sahipse sunulan eğitim modeli gerçek hedefine ulaşır yoksa "mış gibi yapmaktan" öteye geçilemeyecektir. Bu da özelde birey genelde ise toplum olarak ileri hedeflere ulaşmayı engeller. Eğitim kalitesinin yüksek olması, hem bireysel hem de sosyal açıdan ihtiyaçların daha nitelikli karşılanmasıdır. Bu bakımdan eğitim sürecinin sürekli niteliğinin geliştirilmesi gerekmektedir. Hal böyleyken

öğretmen adaylarının seçimi, hizmet öncesi eğitimi, uygulama (staj) dönemi ve bu dönemdeki izleme-değerlendirme çalışmaları, hizmet içi eğitim gibi konular ülke politikası olmalı ve nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi her şeyden önce tutulmalıdır.

Türkiye'de ise öğretmenlerin yetiştirilmesinde ve yetiştirildikten sonraki dönemlerde karşılaştıkları zorluklar ve eksiklilerin bulunduğu görülmektedir. Türkiye'de yaşanan eğitim sorularının en başını öğretmenlerin sorunları çekmektedir. Oysaki öğretmen adaylarının yetiştirilmesindeki eksiklikler iyi analiz edilmeli ve giderilmesi için yetkili kurumlar tarafından çözüm yolları bulunmalıdır.

Öğretmen niteliklerini belirlemek öğrenciler tarafından anlatılan "iyi/kötü" öğretmen hikayelerini dinleyerek üzerine yorum yaparak gerçekleşmez Bunun için araştırmacılara çok iş düşmektedir. Bu konuda yapılan "ilk araştırmalar kırklı ve ellili yıllarda ABD'de yapılmıştır. Altmışlı yıllarda araştırmacılardan çoğu, öğretmenin kişisel özelliklerinin öğretimin niteliği üzerindeki etkisini araştırmıştır." (Özyürek, 2008).

Yapılan araştırmalar sonucunda öğretmenin niteliğini değişmesine neden olan faktörler olarak "öğretmenin sözel yeteneği, sevecenliği, zekâsı, eğitim öz geçmişi ve alan bilgisi gibi değişkenler ön plana çıkmıştır (Shulman, 1986; Cochran-Smith, 2001; Özyürek, 2008). Öğretmenin niteliklerinin araştırılması sonucu öğretmen yetiştirme programları da yeniden düzenlenmiştir.

Bu çalışma, diğer araştırmalardan farklı olarak daha geniş bir perspektifle nitelikli öğretmen yetiştirme sorununu ve çözüm önerilerini ele almaktadır. Türkiye ve KKTC bağlamında özelleştirilmiş bir analiz sunmaktadır. Ayrıca, öğretmen niteliklerini belirleme konusunda yapılan araştırmaların önemine de değinmektedir.

YÖNTEM

Eğitim özel anlamda bireyi genel anlamda ise toplumları etkileyen en önemli süreçtir. Eğitimdeki eksiklik toplumların kalkınmasını ve gelişmesini de etkiler. Dolayısıyla eğitimin devamlılığı ve niteliğinin korunması esastır. Eğitimin uygulayıcısı olan öğretmenlerin nitelik sorunlarını ve çözüm önerilerini ortaya çıkarmak bu çalışmanın amacıdır.

Bu amaç doğrultusunda nitelikli öğretmen yetiştirme sorunuyla ilgili literatür taraması yapılması hedeflenmiştir. Nitelikli öğretmen yetiştirme sorununun çeşitli boyutlarını anlamak ve mevcut araştırmaları gözden geçirmek amacıyla akademik kaynaklar ve veri tabanları incelenmiştir. Literatür taraması sürecinde kullanılan anahtar kelimeler "nitelikli öğretmen", "öğretmen yetiştirme", "öğretmen eğitimi" gibi terimler olarak belirlenmiştir. Ayrıca "Türkiye'deki öğretmen yetiştirme politikaları" ve "KKTC'deki öğretmen yetiştirme tarihi" de araştırılmıştır. Arama sonuçlarına dayanarak, ilgili eserlerin/makalelerin başlıkları, özetleri ve tam metinleri dikkate alınarak seçim yapılmıştır.

Seçilen eserlerin/makalelerin tam metinleri ayrıntılı bir şekilde incelenmiş ve nitelikli

öğretmen yetiştirme sorunuyla ilgili önemli bulgular, yöntemler ve sonuçlar kaydedilmiştir. Bu aşamada, nitelikli öğretmen yetiştirmenin tarihi süreci, nitelikli öğretmen yetiştirme sorununun nedenleri, etkileri ve çözüm önerileri gibi konulara odaklanılmış ve bu konularla ilgili farklı görüşler ve yaklaşımlar belirtilmiştir. Literatür taraması süreci, güncel ve ilgili araştırmaların tespit edilmesini ve analiz edilmesini sağlamıştır. Bu çalışma, nitelikli öğretmen yetiştirme sorununa ilişkin mevcut literatürdeki boşlukları belirlemek, özelde bireyi genel anlamda ise toplumu derinden etkileyen eğitimin uygulayıcıları öğretmenlerin yetiştirilmesindei sorunları belirlemek ve çözüm önerileri sunup gelecekte yapılacak araştırmalar için bir temel oluşturmak amacıyla yürütülmüştür. Çalışmada ilgili konuya dair daha fazla bilgi edinmek amacıyla Google Scholar, YÖK ve Yakın Doğu Üniversitesi Kütüphanesi veri tabanlarında kapsamlı bir araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda 22 kaynak incelenmiştir.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular öğretmen yetiştirme politikaları, Türkiye'de öğretmen yetiştirme politikalarının tarihçesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde eğitim politikalarının tarihçesi, öğretmende olması gereken nitelikler, öğretmende nitelik kazandırmadaki ölçütler ve öğretmende nitelik kazandırmadaki çözüm önerileri başlıkları altında ele alınarak tartışılmıştır.

Öğretmen Yetiştirme Politikaları

Azar (2011), "Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: nitelik mi, nicelik mi?" başlıklı makalesinde Türkiye'deki öğretmen eğitimi konusunda nitelik ve nicelik arasındaki dengeyi incelemiştir. Var olan tüm mesleklerin kendilerine özgü yeterlilik ve değer alanları mevcuttur. Meslekleri birbirinden farklı kılan da bu özelliktir. Küreselleşme süreci ile birlikte bilgi birikiminin hızla artması ve dolayısıyla yaşam tarzı, teknoloji ve yaşama bakış açılarının değişmesine paralel olarak yetişmiş insan gücü ihtiyacı artmaktadır. Yetişmiş insan gücünün belli bir seviyede olmaması ülkelerde yapılan ekonomik, sosyal, siyasi, hukuki ve eğitim alanında yapılan yeniliklerin başarıya ulaşmamasına neden olacaktır.

Bu nedenledir ki Batı'lı ülkeler her şeyden önce öğretmen yetiştirilmesine önem vermektedir ve en iyi öğretmenlere ulaşabilmek için hiçbir fedakarlıktan vazgeçmemektedir çünkü öğretmenler nitelikli insan gücünü yetiştirebilecek tek bireydir. Bu bağlamda, Türkiye'de de öğretmenlerin yetiştirilmeleri için tarihsel süreç içerisinde çeşitli modellere başvurulduğu görülmüştür fakat Türkiye'de geçmişten günümüze öğretmen yetiştirmede ortaya konulan ve uygulanan ölçütlerin, karmaşık, çelişkili ve yetersizdir. Oysaki öğretmenin yetiştirme, atama ve çalışma ölçütleri öğretmenliğin meslek olarak kabul edilip edilmemesini belirlemektedir. Dolayısıyla ülkemizde öğretmen yetiştirme ve atama politikalarında yapılan birçok değişim hem öğretmenliğin mesleki anlamda niteliğini etkilemiş hem de ülkemizde bir eğitim felsefesi, politikası ve stratejisinin olmamasına neden olmuştur.

Özellikle öğretmen gereksinimini karşılamak için eğitim fakültesi mezunu dışındaki fakülte mezunlarına "potansiyel öğretmen adayı" gözüyle bakılmasıyla "bilen öğretir" mantığı güdülmeye çalışılmış "herkes öğretmen olabilir" anlaıyışının getirilmesiyle öğretmenlik mesleğinin statü olarak düşürülmesine neden olunmuştur. Bu yolla öğretmenliğin ilgili eğitimini almadan, öğretmen olma ruhuna ve isteğine sahip olmadan herkesin yapabileceği bir iş olarak görülmesi algısı yaratılmıştır. Günümüzde uygulanan pedagojik formasyon sertifika eğitimi programları da bu duruma benzer bir örnektir. Öğretmen bilişsel alan eğitimini alırken mesleki, duyuşsal ve davranışsal, eğitimini de alan özel bir eğitimden geçerek "öğretmen" kimliğini edinir. Bu eğitim 5 yıl sürer. Yaklaşık 3 ay gibi kısa bir sürede alınan sertifika eğitim programı adı üstüne bir sertifika eğitimidir öğretmen yetiştirilmesinde önemli olan nitelikleri hiçbir şartta kapsayamaz (Azar,2011).

YÖK'ün aldığı karar çerçevesinde hem Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu'nun 20.02.2014 tarih ve 9 sayılı kararı ile belirlenen ve öğretmenliğe kaynaklık eden yükseköğretim programlarından mezun olanlar hem de halihazırda öğrenimlerine devam eden 4. sınıf öğrencilerinin öğrenimleri sırasında formasyon eğitimi almalarına izin verilmektedir. (Yayla, 2015). Halbuki öğretmenlik mesleği bir gönül işidir. Kişi içinden gelerek gerçekten istediği için bu mesleğe girmelidir. Sürekli öğrenmeden, gelişimden, öğretmekten, sevmekten, saymaktanü sabretmek vb. bir dizi duygudan zevk almalıdır. Öğrencilerini ve mesleğini ve onların getirdikleri sorumlulukları asla bir yük olarak görmemelidir. Öğretmenlik ticari kaygılarla, güvenilir meslek olma imajıyla, tatillerinin çok gibi gözükmesiyle yapılacak bir meslek değildir. Bir toplumun geleceği öğretmenlikle ilgili hiç mesleki ders almamış ve bu işi salt ticari kaygılarla yapan kişilerin eline bırakılmamalıdır. Böyle bir durum hem istihdam fazlası öğretmen açığının oluşmasına hem de öğretmen niteliğinin düşmesine neden olmaktadır.

Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Politikalarının Tarihçesi

Türkiye'de bugünkü anlamda ilk öğretmen yetiştirme programları 16 Mart 1848 de açılan Darülmuallimin (Erkek Öğretmen Okulu) ile başlamaktadır. Bu kurum Cumhuriyet'e kadar, farklı isimler altında, ilk, orta ve liselere öğretmen yetiştirmiştir (Kavcar, 2002).

1929'da açılan Gazi Eğitim Enstitüsü öğretmen yetiştirmede bir model olarak parlamıştır. Köy Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri bu dönemin ürünleridir. 1950'li yıllar İlk öğretmen okullarının açıldığı yıllardır. 1959'dan 1970'lere kadar süren dönem ise, Yüksek Öğretmen Okulları ve sayılan giderek artan Eğitim Enstitülerinin öne çıktığı dönemdir.

Öğretmen yetiştirmede, 1970'li yılların başında nitelik yerine niceliğin öne çıkmasıyla bozulmalar başlamıştır. 1974-75 öğretim yılı öğretmen yetiştirme tarihinde kötüye gidişin başlangıcı olmuştur. Bu tarihte, Yüksek Öğretmen Okulları'nın kapatılarak ilk öğretmen okulları öğretmen liselerine dönüştürülmüş ve bu okullarının işlevleri Sınıf Öğretmeni Yetiştiren 2 yıllık Eğitim Enstitüleri'ne verilmiştir. Yine bu dönemde, mektupla eğitim uygulaması nedeniyle öğretmenlik mesleğine en ağır zararın verilmesine yol açılmıştır.

1982'ye kadar da öğretmen yetiştirme ve politikalarında siyasi çıkarlar uğruna sık sık değişiklikler olmuş nitelik unutulup nicelik ön planda tutulmuştur. Öğrenci sayısındaki planlanmayan ve ön görülemeyen artış nedeniyle öğretmen açığını değişik yollardan kapatma yoluna gidilmiştir. 1982 tarihinde öğretmen yetiştirme görevi, 41 Sayılı Yüksek Öğretim KurumlarıTeşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile üniversitelere devredilmiştir. Böylece öğretmen yetiştirme işi üniversitelere istihdam işi ise Mîllî Eğitim Bakanlığına devredilmiştir. 1997 yılında eğitim fakültelerinin yapılandırılması süreci ile öğretmen yetiştirmede nitelik ön plana çıkarılmıştır. Böylece ilköğretime veortaöğretime öğretmen yetiştirme eğitim fakülteleri ve fen-edebiyat fakültelerinde gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada tezsiz yüksek lisans programları uygulanmaya başlanmıştır (Kavcar, 2002).

Ortaöğretim branş öğretmeni yetiştirmeyi amaçlayan Tezsiz Yüksek Lisans Programları için öngörülen derslerin lisans dersleri olması ve bu dersler sonucunda yüksek lisans diploması olması programları tartışılır hale getirmiştir. İlköğretim ve ortaöğretim müfredatlarında yapılan değişikliklerin öğretmen yetiştirme programlarının içeriğine yansıtılmamış ve derslerle ve içeriklerşn güncellenmemiş olması nedeniyle programlarda alan ve alan eğitimi derslerinin ağırlığı artırılmamıştır. Dersler arasında aşamalı ve tamamlayıcı mantıksal ilişkinin kurulamamış, seçmeli derslerinbelirlenmesinde öğrenci ihtiyaçları yerine öğretim elemanlarının eğilimleri ve tercihleri ölçüt alınmış ve okul deneyimi ile öğretmenlik uygulaması konusunda eğitim fakültelerinin öğretim elemanları yeterince eğitilmemiştir.Alan eğitimi çalışmalarındaki artış ve başlatılan Akreditasyon süreci ise; Eğitim Fakülteleri'nin yeniden yapılandırmasürecinde olumlu gelişmeler olarak nitelendirilmektedir (Kavcar, 2002).

2009-2010 eğitim-öğretim yılında ise ortaöğretime öğretmen yetiştirme amacıyla açılmış olan Tezsiz Yüksek Lisans Programları kapatılarak, Pedagojik Formasyon Sertifika Eğitimi ile bu okulların öğretmen ihtiyacının karşılanması noktasına ulaşmıştır. Böylece, Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı'na 2010 - 2011 eğitim-öğretim yılından itibaren öğrenci alınmasına son verilmiştir. Böylece istihdam fazlası ve nitelik dışı birçok öğretmen adayı yetişmeye başlamış, Türkiye'de tekrardan niceliğe önem verilmeye başlanmıştır (MEV,2017).

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Eğitim Politikalarının Tarihçesi

Kıbrıs jeopolitik konumu ve doğal zenginlikleri nedeniyletarihsel süreç içinde farklı uygarlıklar tarafından yönetilmiştir. Bu uygarlıklardan bazıları kültürlerini ve tarihlerini Kıbrıs adasına yerleştirerek bir önceki uygarlığın tarihi ve kültürel zenginliğini yaşatmış, bazıları ise birçok tarihi ve kültürel zenginliği yıkım ve yağmalarla kısmen yok etmiştir. Kıbrıs Türk Eğitim sisteminin de tarihsel süreç içerisinde birçok değişimlere uğramasına neden olmuştur.

Adanın 1571 yılında Osmanlı egemenliğine geçmesiyle başlayan süreç 1878 yılında İngiltere'ye kiralanmasına kadar devam eder. Bu tarihten sonra Kıbrıs'ın yönetimi İngiltere'nin eline geçmiştir. Kıbrıs Türk eğitimi, Ada yönetiminin İngiltere'de olduğu dönemin

başlarında da Osmanlı eğitim sistemine tabi olmuştur. (Gökel & Dağlı, 2015). İngiliz yönetimindeki eğitim anlayışını Kıbrıs Türk Eğitimi, ortak Kıbrıs Cumhuriyeti dönemi ve 1974 sonrası dönem olarak belirtebiliriz.

Avrupa Birliği, Türkiye'nin 1963 yılından beri üye olmak için yaptığı girişimlere olumlu bakınca bu durum Kıbrıs Türk Eğitim Sisteminde değişiklikler yapılmasına neden olmuş yeni rotasını belirlemiştir. Yönetim anlayışının değişmesi toplumsal ve siyasal yaşamın da değişmesine neden olduğundan eğitimanlayışının da köklü biçimde etkilenmesine neden olmuştur. Yapılan araştırmalar KKTC'de eğitim sorunlarına ilişkin sorunların toplumun sürekli bir değişim içinde olması ve savaşların yaşanmasının olduğunu belirtmektedir (Gökel & Dağlı, 2015).

Öğretmende Olması Gereken Nitelikler

TDK (2023) sözlüğüne göre nitelik, bir kişi ya da nesnenin genel özellikleri anlamına gelir. Bir insanın beğenileri, belli başlı konular hakkındaki fikirleri ve duyguları ise niteliksel özellikleridir. Dolayısıyla nitelik kavramı değişkenlik gösteren bir kavramdır. Hal böyleyken nitelikli öğretmen kavramının net bir cevabı yoktur. Nasıl ki eğitimin uygulanış biçimi toplumlara gore değişiklik gösteriyorsa nitelikli öğretmen tanımı da ülkeden ülkeye değişiklik gösterebilir. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin rolve beklentilerinin değişmesi, öğretmen nitelikleri ile ilgili ölçütlerin değiştiğini göstermektedir.

Değişen dünyaya öğretmenlerin yeni roller edinmesini zoraki kılmıştır. Son dönemde yaşanılan Covid 19 Pandemisi ile bu değişim hız kazanmaktadır. Dolayısıyla öğretmen de bu değişime ayak uydurmalı ve gelecek nesilleri geleceğe hazırlamalıdır. Bu bağlamda nitelik kavramı önem kazanmaya devam etmektedir. Bu konuda MEB tarafından geniş çaplı bir araştırma yapılmştır. Araştırmada öğretmen, akademisyenler ve eğitim uzmanlarının görüşü alınmış ve bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

Buna gore öğretmenlerde bulunması gereken bazıyeterlik alanları ve bu alanlara ait alt yeterlik alanları şunlardır (MEV, 2017):

- **Kendisini Sürekli Geliştirmeye İsteklidir:** Değişen ve gelişen dünyada geleceğe nesil yetiştirmek için öğretmenler meslekleri ile ilgili yayınları takip ederek sürekli gelişimini sağlamalıdır. Derslerde klasik yöntemlerin dışını çıkıp çağın gerekliliklerine gore eğitim vermeil, ders içi araç gereçlerine buna uygun seçmeli ve teknıolojiye hakim olmalıdır.

- **Okulu İle Yakından İlgilidir:** Yapılan araştırmalarda kurumsal aidiyeti yüksek olan öğretmenlerden çok daha fazla ve pozitif verim alındığı görülmüştür. Kurumsal aidiyeti yüksek çalışanlar kurum içinde huzuru korur, kurumun çıkarlarını gözetir, bilgi paylaşımından kaçınmaz.

- **Birlikte Çalışma İlkelerine Uygun Davranır:** İş birliğinden kaçmayan, paylaşımcı olan öğretmenler hem kurumumun hem de kendi hedeflerinin ulaşmasını sağlar. Mesleğe yeni başlayanlara yol göstermek onlara tol model olmak oldukça önemlidir.

- **Öğrenciyi Tanıma:** Öğretmen öğrencisi çok iyi tanımalıdır. Öğrencisinin yapabileceklerini ve yapamayacaklarını bilmeli ona gore önlem almalıdır. Öğrencisinin sadece okuldaki değil okul dışındaki tutum ve davranışlarını da incelemelidir. Nihayetinde öğretmenin malzemesidir öğrenci. Onu en iyi şekilde işleyebilmek de malzemesini en iyi şekilde tanımaktan geçer.

- **Güvenilir Bir Kişiliğe Sahiptir:** Öğretmen öğrencisine rol göstermelidir. Rol gösterirken de öğrencisinin güvenini kazanması işini kolaylaştıracaktır. Dolayısıyla bir öğretmen hal ve hareketlerinde tutarlı olmalı, verdiği sözlerini yerine getirmelidir.

- **Adildir:** Objektiflik en temel ilkesidir öğretmenlerin. Öğrencilere her zaman adil olunmalıdır. Adaletin olmadığı yerde kişisel çıkarlar ve hırs büyür. Bu da eğitimin hedeflerinin gerçekleştirilmesi yolunda önemli bir engeldir.

- **Doğru Kararlar Verir:** Öğrencileri ve uyguladığı eğitim ile ilgili doğru karar vermesi gereklidir.

- **Bilim İnsanıdır:** Öğretmen her zaman araştıran sorgulayan ve yenilikleri takip eden olmalıdır. Gerek konuşmasında gerek yazısında asla bilimsellikten uzak durmamalıdır. Bilmediğini veya yanlışını açık yüreklilikle söylemeli ve bunun için çözüm yolu aramalıdır. • Konuşma ve yazı dilinde bilimselliğe önem verir.

- **Açık Fikirlidir:** Gerek yöneticilerine gerek meslektaşlarına gerekse öğrencilerine her zaman saygılı olmalı onların hikirlerine saygı duymalıdır.

- **Girişimcidir:** Okulun gelişmesi için eğitim, öğretim ve yönetimle ilgili her türlü çalışmaları destekler. Mesleği ile ilgili yeni gelişmeleri takip edebilmek üzere eğitim kurs ve seminerlerine katılmak için çaba gösterir.

- **Neşelidir:** Enerjik, dinamik ve pozitif olmalıdır. İyi insan olmaktan ve toplumda iyiliğin hakim kılınmasına katkı sağlamaktan sevinç duymlıdır.

- Dostça Davranır

- İnce ve Zariftir

- Sağlıklıdır

- Dış Görünümüne Dikkat Eder

Öğretmende Nitelik Kazandırmadaki Ölçütler

İyi bir öğretmenin mesleki ve kişisel özelliklere sahip olması gerekir. Öğretmen meslekî olarak genel kültür, genel kültür, alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisine sahip olmalıdır. Bu yeterlilik alanlarından biri veya birkaçında eksiklik varsa onları fark etmeli ve eksikliklerini tez zamanda giderme yoluna gitmelidir. Kişinin mesleğe yatkınlığı, öğretmenliğin gerektirdiği örnek olma, model olma nitelikleridir kişisel özellikler. Öğretmen işini yaptığı sürece değil hayatının her alanında öğretmendir. Dolayısıyla öğrencilerine,

meslektaşlarına ve topluma her zaman örnek olmalıdır. Bu bağlamda öğretmen yetiştirmesinde nitelik boyutu çok önemlidir (MEV,2017).

Dünyadaki öğretmen yetiştirme sistemlerinin hepsinde öğretmenlerin nitelik kazanmalarında iki temel etken rol oynamaktadır. Bunlardan biri, öğretmen adaylarına uygulanan hizmet öncesi eğitim programlarıdır. İkincisi ise hizmet öncesi eğitim programlarını tamamladıktan sonramesleğe başlayan öğretmenlere görevlerini icra ettikleri sırada katılabilecekleri ve gerçekleştirebilecekleri hizmet içi eğitim ya da mesleki gelişim etkinlikleridir. Her iki etken de birbirini tamamlar niteliktedir ve hiçbiri birbirinden önemli ya da önemsiz değildir.

Hizmet Öncesi Eğitim

Çalışanların işlerini istenilen standartlarda yapılabilmesi için meslekleriyle ilgili hizmet öncesi alınan eğitimin kalitesi önemlidir. İyi ve nitelikli bir eğitim, iyi ve nitelikli bir hizmet üretmede en önemli unsurlardan biridir. Aybek ve arkadaşları da (2015) çalışmalarında hizmet öncesi öğretmen eğitiminin önemini vurgulamış ve model arayışını detaylı bir şekilde ele almışlardır.

Öğretmenlik mesleği hem teorik bilgilerin kazanıldığı hem de bunların günlük yaşama aktarılabilmesi için gerekli uygulamaların yapıldığı eğitim süreçlerini gerektirir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının da nitelikli olabilmeleri için aldıkları hizmet öncesi eğitimin kalitesi çok önemlidir. Türkiye'de okul öncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretime yönelik hizmet öncesi öğretmen eğitim üniversiteler tarafından yürütülmektedir. Öğretmen eğitimindeki ana kaynağın halen eğitim fakülteleri olduğu unutulmaktadır.

"Teorik eğitimin ve uygulama eğitiminin dengeli bir şekilde planlandığı hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının aşağıda belirtilen dört beklentiyi karşılaması gerekir:

- Öğretmenleri, yeni nesillere demokrasinin ilke ve kurallarını kazandırabilecek şekilde yetiştirecek,
- Öğretmenlere, gerekli zihinsel becerileri ve alan bilgisini kazandıracak,
- Öğretmenlerin öğretmenlik meslek bilgisi konusunda güçlü bir alt yapıya sahip olmalarını sağlayacak,
- Öğretmenlerin okul yönetimi konusunda gerekli olan temel bilgi, becerive davranışları kazanmalarını sağlayacak bir nitelik taşımalıdır (Goodlad, 1990)." (Kale, 2011).

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarını iyileştirmeye dönük çalışmalarda, programlara yeni dersler eklenmiş, mevcut ders yapılarında, kredilerinde bir takım düzenlemelere gidilmiş ve fakülte-okul işbirliğinin kurulmasının amaçlandığı YÖK tarafından belirlenmiştir. Türkiye hizmet öncesi öğretmen eğitimi konusunda zengin bir deneyime sahiptir gerçekleştirilen çalışmalar nitelikli öğretmen eğitimini sekteye uğratmıştır.

Öğretmen adaylarının çoktan seçmeli bir sınav dahilinde üniversitelere yerleşmeleri ve gereğinden fazla öğretmen adayının ortaya çıkması hizmet öncesi eğitimi ve öğretmen adaylarının istihdam sürecini olumsuz etkilemiştir (MEV,2017).

Hizmet Öncesi Eğitimdeki Genel Eksiklikler

Türkiye'nin koşullarına bağlı olarak farklılıklar gösteren bu konuda gelinen en son noktaya gore hizmet öncesi eğitim dönemdeki genel eksiklikler şu şekilde ifade edilebilir (Kavcar,2002; Kale,2011; MEV,2017)

1. Öğretmen adaylarının kişisel ve ruhsal özelliklerine bakılmaksızın çoktan seçmeli bir sınavla üniversitelere girişi hizmet öncesi eğitim dönemindeki önemli eksikliklerdendir. Çünkü bu sistemle öğretmen seçilmemiş elenmiş olmaktadır. Yapılan sınavların adayların öğretmenlik mesleğine olan değil sözel-sayısal bölümlerine olan yeterliliklerini ölçmektedir.

2. Aynı doğrultuda üniversiteyi bitiren öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavları'nda(KPSS) alan bilgilerini ölçmeye yönelik sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda mesleğe atanmaları ve atandıktan sonra da, yüz karartıcı çok ciddi bir suç işlemedikleri takdirde, meslekten ihraç olmaları da sistemsel bir sıkıntıdır. Halbuki öğretmen seçiminde öğretmenlerin günümüz toplumunun ihtiyaçları doğrultusunda olup olmadığına bakılmalıdır. Araştırma, sorgulama, problem çözme, kritik düşünebilme, öğrenmeyi öğrenme, bilgiyi üretebilme, yaratıcı, esnek ve teknolojiden faydalanabilme, düşündüklerinikolayca ifade edebilme yetileri ölçülmelidir.

3. Öğretmelerin bilgi düzeylerini ölçmek için yapılansınavlar incelendiğinde, öğretmenlerin konu hâkimiyetleri, pedagojik bilgi ve beceri yetersizlikleri ortaya çıkmaktadır. Bu eksikliği gidermek için öğretmen adaylarının uygulama eğitimlerine ağırlık verilmelidir. Aynı doğrultuda uygulama okulunda öğretmenden sorumlu olan rehber öğretmen de eğitilmelidir. Bu eğitimler sırasında öğretmen adayları titizlikle yönlendirilmeli ve öğrenim süresince kazandıkları genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarını gerçek bir eğitim-öğretim ortamı içinde kullanabilme yeterliliği kazanmaları sağlanmalıdır.

4. Öğretmen adayları gittikleri uygulama okullarında başıboş bırakılmamalı, rehber öğretmenler tarafından derslere sokulmalı, evrak işi yaptırılmalı, sınıfta rehber öğretmen eşliğinde ders anlattırılma, problem çıkarsa çözüm bulmasını sağlamalı, nöbet tutturulmalı vb. okul işleyişini yakından ilgilendiren işler yaptırılmalıdır. Öğretmen adayı ancak buy olla mesleğin kendisine uygun olup olmadığını anlayıp mesleki bilgiye sahip olabilir. Dolayısıyla bu noktada rehber öğretmenlere çok büyük görevler düşmektedir.

Hizmet İçi Eğitim

Mesleğe başladıktan sonra fark edilen eksiklikleti tamamlamak ve sürekli gelişimi desteyeleyebilmek adına hizmet içi eğitimler düzenlenmektedir. Hizmet içi eğitimler her

meslek grubu için gerekli olmakla birlikte öğretmenler için ayrı bir önem taşımaktadır. Nitelikli öğretmen ve nitelikli öğretim için meslekî gelişim konusunda öğretmenlere sağlanmış sürekli bir desteğin varlığı önemlidir. Hizmet içi eğitim öğretmenlerin doğrudan deneyimler edinmelerini ve meslektaşlarıyla informal etkileşimler kurmalarını sağlamanın yanında onların mesleklerinin gerektirdiği bilgi ve becerileri edinmelerini de sağlar. Hizmetiçi eğitim, çağın değişen koşulları ve toplumun beklentilerine paralel olarak, öğretmenlerin sürekli gelişimini desteklemeyi amaçlamaktadır (MEV, 2017).

Hizmet içi eğitim öğretmenler temelde aldıkları eğitimle mesleğin gereklilikleri arasındaki var olan boşluğu doldurur, çalışanların performansını ve etkililiğini artırmak için bilgilerin güncellenmesini sağlar.

Öğretmenlerin hizmetiçi eğitimleri üç farklı yaklaşım söz konusudur (Gültekin Çubukçu, 2008; MEV, 2017):

• **Profesyonel öğretmen yaklaşımı:** Topluma yararlı olacak ve aynı zamanda topluma yön verecek bireyleri yetiştirme görevini üstlenen öğretmenlerin, bilinçli, yaratıcı, sorumlu ve aynı zamanda beden, zihin, ahlâk ve duygu bakımından dengeli yeni nesiller yetiştirebilmeleri, onların ancak bir profesyonel öğretmen kimliği kazanmaları ile olanaklıdır.

• **Değişimsel yaklaşım:** Çeşitli alanlarda meydana gelen hızlı ve çok boyutlu değişme ve gelişmeler nedeniyle öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri ile uzun süre başarılı ve etkili olmaları olanaklı değildir. Bu nedenle, öğretmenlerin hizmet-öncesi eğitimlerinden doğan eksikliklerin hizmetiçi eğitimle karşılanması yoluna başvurulması gerekir.

• **Gelişimsel yaklaşım:** Öğretmenler, meslek yaşamlarında çeşitli evrelerden geçerler ve her bir evrede de farklı ilgi ve gereksinimlere sahiptirler. Öğretmenlik yaşamına başladığı andan itibaren bireyin ilgisi, merakı ve kaygıları belirli zamanlarda belirli si noktalarda yoğunlaşır ve bu gibi yoğunlaşmalar da farklı hizmetiçi eğitim modellerinin uygulanmasını gerekli kılar (Gültekin, Çubukçu, 2008).

Hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerde kazandırmayı amaçladığı yeterlilikler ise şu şekilde ifade edilebilir (Gültekin, Çubukçu, 2008):

• Uygulamalarda cesaretlendirme

• Alana ilişkin anlayış geliştirme

• Mesleki gelişim edinme

• Okul uygulamalarını geliştirme

• Özgüven sağlama

• Okuldaki ve toplumdaki bireylerle iletişim kurmaya yardımcı olma.

Hizmet İçi Eğitimdeki Genel Eksiklikler

Hizmet içi eğitimler hem eksik tamamlamak hem bilgileri tazelemek hem de yeni gelişmelerden haberdar olmak adına fazlasıyla önem kazansa da;

• Öğreticilerin uzman olmaması

• Uygulamanın gayri ciddi olması,

• Anlatılanların kuramsal olması,

• Uygulamaların olmaması ya da az olması,

• Programların zamanlamasının uygun olmaması,

• Fiziki ve teknolojik olanakların yetersizliği,

Hizmet içi eğitim planlamasında öğretmenlere danışılmaması gibi konuların hizmet içi eğitimlerin sekteye uğramasına neden olmaktadır (Gültekin, Çubukçu, 2008). .

Nitelikli Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Öneriler

Yayla (2015), "Nitelikli Öğretmenlerin yetiştirilme sürecinde yeni arayışlar: sorunlar ve çözüm önerileri" adlı çalışmasında, nitelikli öğretmenlerin yetiştirilme sürecindeki mevcut sorunlara odaklanmış ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri sunmuştur.

Bunlar şu şekilde ele alınabilir:

a-Öğretmenlik Mesleğini Nitelikli, Başarılı Öğrencilerin Tercih Etmelerinin Sağlanması: Yükseköğretime geçiş sınavlarından önce eğitim fakültelerine öğrenci seçmek üzere sınavlar düzenlenebilir. Bu sınav sonuçlarına göre başarılı öğrenciler kayıtlı mülakata alınmalıdır. Mülakatların kayıtlı olması tarafsız olmasını da sağlayacaktır. Seçilen öğrencilere eğitimleri boyunca burs imkânı verilmelidir. Böylelikle başarılı ve nitelikli öğrenciiler mesleği seçmeleri sağlanabilir. Öğretmen özlük haklarında iyileştirmeler yapılmalıdır. Alınan yanlış kararlar sonucunda toplum içinde öğretmenlik mesleğinin prestiji zayıflamıştır. Geri kazanabilmesi için gerekli sosyal çalışmalara öncelik verilmelidir. Bu bağlamda üniversitelerin eğitim fakültelerine okul gezileri düzenlenerek eğitim fakültelerinin tanıtımlarının yapılması sağlanmalıdır. Öğretim elemanıyla yapılacak söyleşiler sayesinde mesleğin tanımı yapılmalıdır. Yüksek puanla öğretmenlik tercihlerinin sağlanması için bir takım cazip avantajlar sağlanmalıdır.

b-Eğitim Fakültelerine Öğrenci Alımı: Öğretmenlik mesleği yapılan çoktan seçmeli sınavlara bırakılmamalıdır. Daha öncede belirtildiği gibi bu sınavlar öğrencilerin mesleğe

olan ilgilerini değil sadece ne kadar çok bildiklerini göstermektedir. İllaki bir sınav yapılacaksa yükseköğretime geçiş sınavlarından sonra üniversitelerin bünyesinde de bir sınav yapılarak en başarılı öğrencilerin seçimi yapılmalıdır. Yapılacak bu sınavın PİSA sınavları mantığında yoruma ve mantığa dayalı olması gereklidir. Ayrıca öğretmen adayında bulunan kişisel niteliklerin belirlenmesi için öğretmen adayında bulunması gereken kişisel nitelikler dikkate alınarak belirlenen ölçütlere göre hazırlanan sınavlar yapılmalıdır. Böylelikle mesleğin gerektirdiği beceri ve kişilik özelliklerine sahip adaylarının belirlenmesi sağlanabilir. Sonrasında ise oluşturulan bir kurul tarafından kayıtlı bir mülakata alınabilir ve/veya referans ve niyet mektubu istenebilir. Mülakat bilgiye dayalı değil tamamen işinin duygu ve düşüncelerine bu mesleği ne kadar istediğine dayalı olabilir. Bu mülakatta örnek olay incelemesi yaptırılabilir. Elbette mülakatta öğrencinin heyecanı da göz önünde tutulmalıdır.

Eğitim almaya başlayan öğretmen adaylarını ilk iki yıl içinde alan değişimi hakkı verilmelidir. Eğer öğrenci bu mesleğe uygun olmadığını düşünüyorsa bu kişiler kendi üniversitesi içinde başka bir alana aktarılabilir. Üniversitelerin öğrenci kontenjanları belirlenirken çok titiz davranılmalıdır.

c-Hizmet Öncesi ve Hizmet İçi Eğitimin İyileştirilmesi: Öğretmen niteliklerinin arttırılmasındaki en önemli unsurlar hizmet öncesi ve içi eğitimlğıdir. Dolayısıyla her iki eğitimin de güçlendirilmesi ve eksikliklerinin giderilmesi gerekmektedir. Hizmet öncesi eğitimde özellikle okul deneyimleri ve öğretmenlik uygulamaları çok önemli ve değerlidir. Öğretmen adaylarının meslekle ilgili fikir edinmelerini sağlayacak yegane unsure okul deneyimleri ve uygulamalardır. Fakat maalesef ki bu uygulamalar gerekli hassasiyetle yapılmamaktadır. Genellikle öğretmen adaylarını karşılayan rehber öğretmenler adaylara ya konusuyla ilgisi olmayan işler vermekte ya da bir an önece adayı oradan göndermek istemektedir. Hala bir öğrenci zihniyetinde olan adaylar da, genellikle, bir an once bulundukları yerden gitmek ve evraklarını tamamlamayı düşüünmektedir. Dolayısıyla bu çok kıymetli eğitimden yeteri kadar sonuç alınmaktadır.

Bu noktada fakülte ile uygulama okulları arasındaki iletişimin ve koordinasyonun sağlanması gereklidir. Koordinatörlerinin ve öğretim elemanlarının de daha fazla sorumluluk üstlenmesi gerekmektedir. Aynı zamanda uygulamaderslerinin ders saatinin ve sayısının yetersizdir. Haftada bir saat gidilen uygulamalardan yeterli verim alınamaktadır. Öğretmenadayları sürenin az olması nedeniyle okuldaki süreçleri yeteri kadar tanımave öğrendiklerini uygulama konusunda sorun yaşamaktadırlar. Bu uygulamalar eğitimde 4. dönemin sonunda başlamalı ve öğretmen adayı mümkün olduğunca uzun süreler okullarda bulunmalıdır. Bu bağlamda son sınıf öğrencilerei meslek lisesindeki öğrenciler gibi haftanın en az 4 günü okul stajına gitmeli ve rehber öğretmenleriyle birlikte çalışmalıdır. Hizmet öncesi eğitimle ilgili eğitim fakülteleri denetlenmeli, sürecin işleyişindeki planlama ve yürütme faaliyetleri kontrol altına alınmalı ve kalıcı politikalar geliştirilmelidir.

Hizmet içi eğitimde ise öğretmen ihityaçları mutlaka dikkate alınmalıdır. Öğretmenlerin katılımını özendirici etkinlikler düzenlenmeldir. Bir ödül sistemi kullanılabilir veya

eğitimler sonunda yapılan sınavlar sonunda sertiffika verilerek katılımın artması sağlanmalıdır. Ayrıca eğitimler öğretmenlerin katılabileceği uygun saatlerde düzenlenmelidir.

d-Eğitim Fakülteleri'yle MEB Sorunlarının Giderilmesi: Öğretmen yetiştirme sorumluluğunun üniversitelere verilmesi alanın uzmanlık haline getirilmesi konusunda olumlu olsa da öğretim üyelerinin milli eğitim sisteminden uzaklaşarak sisteme yabancılaşması, üniversitelerin uygulama konusunda yetersiz kalmalarına neden olmuştur. Okulda, sınıfta neler olup bittiğini ön göremeyen öğretim üyeleri eğitimci değil alan uzmanı yetiştirmeye başlamıştır. Bu durumda üniversiteden bilgi birikimiyle çıkmış fakat uygulama konusunda oldukça yetersiz öğretmen adaylarının mezun olmasına yol açmıştır. Halbuki toplum olarak ihtiyaç duyulan alan uzmanının yanı sıra gerçek bir eğitimci olan öğretmendir. Dolayısıyla MEB ile Eğitim Fakülteleri arasındaki bu kopukluğun ortadan kaldırılması için çalışmalar yapılmaldır. Eğitim Fakülteleri'nin yönetiminde MEB'e de sorumluluk verilmesi sağlanmalıdır. Böylelikle iki kurum birbirlerinden bağımsız hareket etmemiş ve MEB için öğretmen yetiştiren akademisyenlerin ise süreçten haberdar olmaları sağlanacaktır.

e-Öğretmenlerin Problem Çözme Becerileri Arttırılmalıdır: Hiçbir meslek yoktur ki sorunsuz olarak yapılsın. Bazen çalıştığınız kurumun kendisinden, bazen kurumdaki meslektaşlarınızdan bazen de tamamen kendi kişisel sıkıntılarınızdan çatışma yaşabilir ve bu sıkıntılar giderek artabilir. Özellikle okullar çatışmaların en sık yaşandığı yerlerden biridir. Öğretmenler yöneticilerle, meslektaşlarıyla, öğrencileriyle ve okuldaki diğer personelle çatışma yaşayabilmektedir. Bu noktada öğretmenin problem çözme becerilerinin gelişmiş olması onu bu çatışmalardan daha sağlam çıkartacak ve ileriye daha huzurlu bakmasını sağlayacaktır.

f-Lisansüstü Eğitimin Özendirilmesi: Sürekli değişen ve gelişen çağı yakalayabilmek sürekli olarak yenilenmekten geçmektedir. Bu nedenle hem yenilenip gelişmek hem de bilimsel bir bakış açısı kazanabilmek adına lisansüstü eğitim bir devlet politikası olmalı ve herkesin lisansüstü eğitimalması için alternatif modeller geliştirilmelidir. Bunu yaparken de programınekonomik olmasına dikkat edilmelidir. Bununla birliktelisansüstü (tezsiz programlar dâhil) eğitim yapmanın reel bir karşılığı mutlakamolmalıdır. Örneğin atamalarda ve yükseltmelerde lisansüstü mezunlaraöncelik verilebilir. Maaş baremlerinde bir kıstas olarak kullanılabilir.

g-Pedagojik Formasyon Eğitimine İlişkin Öneriler: Pedagojik formasyon eğitiminin verilmesi öğretmen yetiştirme sistemi içerisindebirçok soruna neden olmuştur. Pedagojik Formasyon Eğitimin sertifika şeklinde verilmesinden vaz geçilmelidir. Öğremen sertifikayla değil nitelikli bir alan ve uygulama eğitimiyle olunur.

Eğer illaki verilecekse niteliği değiştirilebilir. 3 ayda veilecek basit bir eğitim yerine 1 buçuk yıl sürecek nitelikli bir eğitime geçilmelidir. Dersler buna gore planlanmalı ve eğitimin kalitesi arttırılmalıdır. Ayrıca üniversitelerin öğretmen olarak yetiştirmeyi düşündüğü kişiyle MEB'inistediği öğretmen özellikleri birbirinden farklıdır. Bunun için öğretmen

yetiştirme standartlarının standart sağlanmalıdır. Ortak bir eğitim felsefesi oluşturulmalıdır.

h-Tutarlı Bir Eğitim Politikasınun Oluşturulmasının Gerekliliği: Siyasi çıkarlar uğruna sık sık değişen eğitim politikaları öğretmenin niteliğini ve toplumdaki statüsünü düşürmekten öteye geçememiştir. Bunlara ek olarak planlanmayan ve ön görülemeyen öğrenci sayısındaki artış istihdam sorunlarını da ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlere düşen iş yükünün artması da öğretmenlerin veriminin düşmesine neden olmuştur.

Halbuki siyasi koşıllar ne olursa olsun ülte belirlediği eğitim pllitikasının sürekliliği için uğraşmalıdır. Politikalardaki değişimler siyasi baskılar sonucu değil çağın gerekliliklerine gore olmalıdır. Her gelenin yenisini yaptığı bir yap boz oyununa dönüşemeyecek kadar değerlidir eğitim politikası.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Toplumları geliştiren ve ileriki hedeflerinin gerçekleşmesini sağlayan en önemli unsur eğitimdir. Eğitim anlayışı/ felsefesi toplumların kültürlerine, yaşam biçimlerine, inançlarına, ekonomik ve politik durumlarına gore değişse de eğitimden beklenen sonuçlar ortaktır. O da gelişim ve eğitimin sürekliliğidir.

Eğitimin üç temel ögesi vardır. Bunlar öğretmen, öğrenci ve programdır. Bu üç temel öge birbiriyle bağlantılıdır. Eğer eğitimden istenilen hedefe ulaşmak isteniyorsa o zaman öğretmen yetiştirmeden niteliğe önem verilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde eğitimin özel ve genel anlamda hedeflerine ulaşması mümkün değildir. Dolayısıyla öğretmen yetiştirilmesinde nitelik boyutu oldukça önemlidir. Nitelik her ne kadar görecceli bir kavram olsa da öğretmenlerde olması gereken belli başlı nitelikler;

"-Kişisel ve mesleki değerler-Mesleki gelişim

- Öğrenciyi tanıma

- Öğretmen ve öğrenme süreci

- Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme

- Okul, aile ve toplum ilişkileri

- Program ve içerik bilgisi"dir. (MEV, 2017)

Öğretmen adaylarına bu nitelikleri kazandırmak hizmet oncesi ve sonrası eğitimle mümkündür. Bu eğitimlerde niteliği arttırmak için eğitimlerdeki eksiklikleri ve sorunları da çözmek gerekir.

Genel olarak nitelikli öğretmen yetiştirmek için;

• Başarılı öğrenciler öğretmen olmaları için özendirilmeli,,

• Öğretmen adayları için fakülteler tarafından farklı bir alım sınavı yapılmalı,

• Hizmet öncesi ve içi eğitimlerinin kalitesi arttırılmalı,

• MEB ile Eğitim Fakülteleri arasındaki kopukluk giderilmeli,

• Öğretmenleri problem çözme becerileri arttırılmalı,

• Sertifikayla öğretmen yetiştirilmeye son verilerek mesleğin status arttırılmalı,

• Öğretmenlerin sürekli gelişimi için yüksek lisans ve doktora programları cazip hale gelmeli,

• Siyasi koşullara gore değişmeyecek eğitim politikası ve felsefesi geliştirilmelidir.

Geleceği emanet edeceğimiz gençlerimizin eğitimi nitelikli öğretmenlerden geçeceği hiçbir zaman unutulmamalı. Ülke politikaları bu durum üzerine şekillenmelidir.

KAYNAKÇA

Ayas, A. (2009). Öğretmenlik mesleğinin önemi ve öğretmen yetiştirmede güncel sorunlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 1-11.

Aybek, B., Akbulut, T., Doğanay, A., Taş, M. A., Yeşilpınar, M., Yolcu, E., Turhan Türkkan, B., Sarı, M. M., Karakuş, Sadık, F. (2015). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde model arayışı. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi,* 5(9), 1-21.

Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: nitelik mi, nicelik mi*? Yükseköğretim ve Bilim Dergisi,* 1(1), 36-38.

Balyemez, M. (2020). Kıbrıs Türk eğitim sisteminde tarih öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 1193-1217.

Baş, F., Çiltaş, A., & Işık, A. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 14(1), 53-62.

Çelikten, M. (2001). Etkili okullarda karar süreci. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 261-273.

Dilekman, M. (2008). Etkili eğitim için etkili öğretmenlik. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12* (2) , 213-221 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisosbil/issue/2822/38074

Egüz, Ş. (2018). Öğretim elemanlarına göre öğretmen yetiştirme sorunları ve çözüm önerileri: Bir odak grup çalışması. https://www.researchgate.net/publication/332879695_OGRETIM_ELEMANLARINA_GORE_OGRETMEN_YETISTIRME_SORUNLARI_VE_COZUM_ONERILERI_BIR_ODAK_GRUP_CALISMASI

Erden, H., & Erden, A. (2019). KKTC eğitim sisteminde yaşanan güncel sorunlar. *Sakarya University Journal Of Education,* 9(2), 282-303.

Eşme, İ. (1999). Bugünün öğretmen yetiştirme modeli: sorunlar ve çözüm önerileri. M.Ü. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 11*, 141-152.

Gökel, Ö., & Dağlı, G. (2015). Osmanlı'dan günümüze Kıbrıs Türk eğitim sisteminin geçirmiş olduğu evreler. *Journal of International Social Research,* 37(8), 747-758.

Gültekin, M., & Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi, 19,* 185-201.

Kale, M. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde karşılaştıkları sorunlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 9(2), 255-280.

Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 35(1-2), 1-14.

Nitelikli Öğretmen Yetiştirme Sunumu. (2017). Ankara: Milli Eğitim Vakfı.

Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 6(2), 189-226.

Tanhan, F., & Özok, H. (2020). *Eğitim ortamlarında nitelik*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Taşkaya, S. M. (2012). Nitelikli Bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33, 283-298.

Yayla, A. (2015). Nitelikli Öğretmenlerin yetiştirilme sürecinde yeni arayışlar: sorunlar ve çözüm önerileri. *TYB Akademi Dil, Edebiyatı ve Sosyal Bilimler Dergisi,* 109-121.

DERSLER BAĞLAMINDA VE DERSLERDEN BAĞIMSIZ ÖZGÜVEN ALGILARI İLE BAŞARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER

Seda AĞTAŞ[1]

Ali BAYKAL[2]

Özet

Başarı ve özgüven yaşamın her kesitinde olduğu gibi eğitimde de bireylerin bedensel, zihinsel ve duyuşsal iyi oluşlarının göstergesidirler. Her yerde ve her zaman rastlanabilecek olan başarı ve özgüven yetersizlikleri bu çalışmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Öncelikle Özgüven, Akademik Özyeterlik ve Başarı arasında anlamlı ilişkiler ve anılan değişkenlerin cinsiyet, sınıf düzeyi ve ebeveynlerin eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı sorgulanmıştır. İlk aşamada öğrencilere Özyeterlik Algılarını kendi özgün ve doğal anlatımlarıyla dışa vurmalarını amaçlayan 12 açık uçlu soru soruldu. Öğrencilerin yanıtları incelenerek Özyeterlik Algısı belirten 56 önerme derlendi. Uzmanlar önermeleri değerlendirerek derecelendirdiler. Nicel ve nitel irdelemelerden sonra 28 maddeden oluşan Özgüven Algı Bildirim Yoklaması oluşturuldu. 2019 yılında İstanbul'da özel bir ortaokulun 7. ve 8. Sınıflarındaki 74'ü erkek, 90'ı kız 164 öğrenci elverişli örneklem kümesi olarak saptanmıştır. Bu örnekleme Morgan & Jinks Akademik Öz-Yeterlik ölçeğinin Türkçe sürümü ve cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, ebeveynlerin öğrenim durumu bildiren Demografik Form uygulanmıştır. Başarı ölçütü olarak da öğrencilerin Liselere Giriş Sınavlarına hazırlık sınavlarından aldıkları puanlar kullanılmıştır. Elde edilen test ve madde istatistikleri ile güvenirlik göstergelerinin yeterli düzeyde oldukları saptanmıştır. Türkçe, Matematik, Fen ve Sosyal Dersler Bağlamındaki Özgüven; Genel Bağlamdaki Özgüven, Diğer Dersler Bağlamındaki Özgüven, Akademik Özyeterlik ve Lise Giriş Deneme Sınavları ortalaması ile rastlantı ile açıklanamayacak ölçüde ilişkilidir. 7. Sınıflarda, Diğer Dersler Bağlamındaki Özgüven Genel Bağlamdaki Özgüven arasında ve Başarı ile Akademik Özyeterlik algısı arasında da anlamlı ilişkiler vardır. Türkçe, Matematik, Fen ve Sosyal Dersler Bağlamındaki Özgüven; Genel Bağlamdaki Özgüven, Diğer Dersler Bağlamındaki Özgüven arasında anlamlı düzeyde ilişkili olmasına karşın diğer değişkenler arasındaki ilişkiler manidar değildir. Çeşitli özgüven puanlarına göre yapılan sıralamalarda Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine göre anlamlı farklar yoktur. İlişki katsayılarının yüksek düzeyde anlamlı olması ilişkili değişkenlerin özdeş olduğu anlamına gelmez.

[1] Öğretmen; 3T Eğitim Kurumları, İstanbul, Türkiye, sedagtas@atttt.edu.tr

[2] Öğretim Üyesi; Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, İstanbul, Türkiye, ali.baykal@es.bau.edu.tr, ORCID:0000-0001-7705-4064

Anahtar Kelimeler: *Ders Bağlamında Özgüven, Derslerden Bağımsız Özgüven, Akademik Özyeterlik, Başarı*

COURSE DEPENDENT AND COURSE INDEPENDENT SELF CONFIDENCE CORRELATED WITH SUCCESS

Abstract

Success and self-confidence are indicators of the physical, mental, and emotional well-being of individuals. Lack of success or self-confidence constitute the problem framework of this study. The first question is if there are significant correlations between Self-Confidence, Academic Self Efficacy, and Success. The next question is if the means of these variables differ according to some demographic parameters. Students were given 12 open-ended questions to disclose their perceptions of self-confidence. 56 assertions were compiled to construct a scale to assess their self-confidence as perceived by themselves. After the quantitative and qualitative evaluation of the data obtained, a Likert questionnaire of 28 items was constructed by experts. 74 male and 164 female students from 7th and 8th graders in a public middle school in İstanbul constitute the convenient sample. Turkish version of the Morgan & Jinks Academic Self-Efficacy Scale and a Demographic Form that covers some moderator variables were used in data collection. As a measure of success, the students' scores obtained from the preparatory tests for the High School Entrance Exams were used. Intercorrelations between Self-confidence relevant to major courses i.e., Turkish, Mathematics, Physical and Social Studies (SCMC); Self-Confidence relevant to Courses other than Majors (SCOM), Self-Confidence Independent of Courses (SCIC), Academic Self-Efficacy (ASE), and Mean Success (MS) were found to be significantly high. There are also significant intercorrelations between SCIC, SCOM; and between MS, ASE, and SCOM. Low intercorrelations between MS, ASE, SCOM can be explained by the high average but low variance of the SCOM. High significant intercorrelations between SCMC; SCIC, and SCOM should not be attributed to redundancy. They are not identical constructs. So far as differences in rankings based on the self-confidence scores did not yield significant variations according to gender, grade levels, and educational level of fathers. Mothers' education makes a difference though.

Keywords: *Course Dependent Self-Confidence, Course Independent Self-Confidence, Academic Self-efficacy, Success.*

GİRİŞ

Özgüven; kişilerin yapabileceklerine ilişkin olumlu yönde düşüncelerinin bulunması, yaşadığı olayları ve durumları kontrol edebileceğine inanması, öz yeterlilik, öz sevgi, kendine inanma, kendini kabul etme gibi duyguların olumlu olduğunu bilmesidir (Eldeleklioğlu, 2004).

Özgüven; kişinin başladığı işte başarılı olacağına inanması, bir iyilik hali ve bunların sonucunda etrafındaki bireylerle barışık ve mutlu olmasıdır (Akagündüz, 2006). Özgüven kişiye özgü bir duygudur. Olumlu veya olumsuz yönlü olabilir. Kişinin olaylar karşısında kendini değerlendirmesinden memnun olup olmaması durumudur. Özgüven şartlara, mekâna, duruma ve olayların sürecine göre değişiklik gösterebilir. Bireylerin özgüven seviyesi duygularını da etkilemektedir (Soner, 1995). Ayrıca bireyin bu değerlendirmelerden yola çıkarak elde ettiği duygu ve düşünceler davranış değişikliğini de içermektedir (Çakırlı,2017).

Özgüven Gelişimine Yönelik Kuramsal Çerçeve

Freud'un Yapısal Kişilik Kuramına Göre Özgüven.

Kişinin içgüdüsel davranışları ihtiyaçları ve dürtüleri birinci aşamada 'İd'de gerçekleşir. Kişilerin içsel dünyalarından gelen yetenek ve güçleri 'İd' de yer alır. İd, kişinin bedeninde bulunan enerjinin deposudur. Aynı zamanda id kişilerin dışarıya ve süper egoya uygun hareket etmesini sağlar. Ego'nun işleyişi gerçeklik prensibi üzerine kurulmuştur. Ego dış etmenlere karşı korunmak ve insanın iç dünyasında oluşan heyecanı engellemek amacıyla bazı koruma mekanizmalarını bilinçsizce kullanır. Süper ego kişilik oluşumunda etkilidir ve toplumsal yön ile ahlaki yönü geliştirir. Süper egonun varlığını hissettirecek en önemli nokta kişinin kendine karşı saldırganlığı oluşturmasıdır. Anne ve baba kendi kişisel hayatları nedeniyle çocuğu sevgiden yoksun bırakırsa çocuk çevreye olan güvenini yitirir ve temel güvensizlik duygusu gelişir (Kasatura, 1998).

Adler ve Bireysel Psikolojiye Göre Özgüven

Adler'e göre insanlar biyolojik açıdan yetersiz ve güvensiz olarak hayata başlangıç yaparlar. Adler kişilik gelişiminin bireylerin kendilerine ve toplumda bulunan diğer insanlara karşı olan tutum ve davranışlarının bir ürünü olduğunu savunmuştur (Duran, 2007). Davranışların temelini aşağılık hissinden kurtulup üstünlük hissini geliştirmek oluşturur (Kurtuldu, 2007). Çocuğun içinde bulunduğu olumsuz ortamlardan kurtulup kendi işlerini kendisi görme başarısı veya başarısızlığı gösterme durumu çocuğun özgüvenini pozitif veya negatif yönlü etkiler. Bu konuda anne ve babanın çocuğa yardımcı ve destek olması büyük önem arz eder. Ebeveynlerinden bu desteği bulamayan çocukların özgüvenleri düşük olur (Kasatura, 1998).

Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramına Göre Özgüven

Erikson kişilik gelişimini Freud'un görüşünü kabul ederek 8 ayrı evrede incelemiştir. Ayrıca her evrede karşılaşabilecek problemlerin bir sonraki evrede problem yaratacağını savunmuştur. Birinci dönem güvene karşı güvensizlik, ikinci dönem özerkliğe karşı kuşku ve utanç, üçüncü dönem girişimciliğe karşı suçluluk, dördüncü dönem çalışkanlığa karşı aşağılık, beşinci dönem kimlik kazanımına karşı, kimlik karmaşası, altıncı dönem yakınlığa karşı yalnızlık, yedinci dönem üretkenliğe karşı durgunluk, sekizinci ve son dönem benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluktur (Arı, 2005).

Erikson bu sekiz dönemin sorunsuz bir şekilde tamamlanması gerektiğini, çocuğun ihtiyaç duyduğu gereksinimlerin karşılanmaması durumunda bir sonraki dönemin gerçekleşmeyeceğini belirtmiştir (Çelik, 2014).

Senemoğlu (2010) insan hayatında meydana gelebilecek problemleri örneklendirmesinde; bebeklik çağında gerçekleşen krizler sonucunda güvensizlik, ergenlik çağında oluşan krizler sonucunda kimlik karmaşası oluşabileceğini savunmuştur. Erikson bebeklik dönemini doğumdan başlayan ve birinci yaşın sonuna değin devam eden temel güven, aidiyet duygusunun geliştiği dönem olarak tanımlamış ve çocuğun dünyaya geldiği andan itibaren çevresiyle etkileşim içinde olduğunu ve bu etkileşimin en çok anne veya annesinin rolüne geçen kişiyle gerçekleştiğini tespit etmiştir (Başoğlu, 2007).

Sullivan'ın İlişkiler Kuramına Göre Özgüven

Sullivan'a (1953) göre birey özsaygısını yitirmemek için çok çaba sarf eder. Özsaygı kişinin ilişkilerinde ve hayatında temeldedir. Özsaygısını yitiren bir birey üzüntü ve anksiyete yaşayabilir. Bu durumda olan bir birey özsaygıyla birlikte özgüven kaybı da yaşayacaktır. Çocuğun çevresindeki ilişkiler onda özgüven gelişimini sağlayacaktır. Özellikle anne-baba ile arasındaki ilişkilerde çocuk "iyi ben", "kötü ben" veya "ben ve ben olmayan ben" kavramlarından birini benlik sisteminde yaşayabilir. Sullivan benlik sisteminin bu üç önemli başlığına değinmiştir ve çocuk için aile tutumunun bu benlik sistemlerinden birine sebep olabileceğini açıklamalarında şu şekilde belirtmiştir (Çelik, 2014);

Horney ve Bütüncül Yaklaşıma Göre Özgüven

Horney çalışmalarında çaresizlik ve yalnızlık hislerine neden olan etmenleri araştırmıştır. Çaresizlik ve yalnızlık hislerine 'Temel Kaygı' adını vermiştir. Temel kaygıların mutsuzluk, kişisel yetersizlik ve verimsizliğe yol açtığını savunmuştur (Akt. Başoğlu, 2007). Horney çevresel faktörlerin çocuğun kaygı düzeyini etkilediğini görüşündedir. Çocuğun başkalarını kendine düşman gibi görmesi veya hissetmesinin temel kaygı oluşturacağını ve bu durumun da çocukta güvensizlik hissini yaratacağını söylemiştir. Kendini güvende hissetmeden yetişen çocukların da özgüvenlerinin düşük olacağını savunmuştur (Akt. Kurtuldu, 2007).

Fromm'ın Hümanisttik Yaklaşımına Göre Özgüven

Fromm'ın savunduğu hümanisttik psikanaliz kuramına göre çocukların karakterleri aileleri tarafından şekillenmektedir. Çocuğun karakteri oluşurken toplumdaki özellikler ailesi tarafından çocuğa yansıtılır ve bu yansıma ışığında karakter gelişimi oluşur. Kendini seven çocuğun topluma karşı da sevgi besleyeceğini düşünmüştür. Kendini seven insanların da özgüvenlerinin yüksek olduğunu savunmuştur (Başoğlu, 2007).

William James'e Göre Özgüven

William James insan özgüven oluşumunu etkileyen etmenleri araştırmıştır. Ayrıca özgüveni "Hedefe varmaktaki başarı / Ulaşılmak istenen hedef = Özgüven" denklemiyle

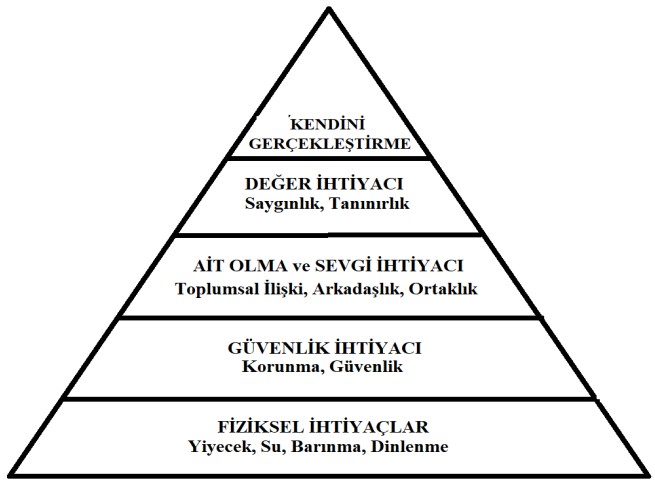
açıklamıştır. Bu denklemle açıkça bireyin ulaşmak istediği başarıya erişme oranı ne kadar yüksek ise özgüvenin o oranda yüksek olduğunu belirtmiştir (Akt. Başoğlu, 2007). Bireyler ulaştıkları başarıları kendi hedefleriyle ve diğer bireylerin başarılarıyla karşılaştırmaktadırlar (Kurtuldu, 2007).

Cooley'e Göre Özgüven

Cooley özgüven kavramını gelişim teoremi içerisinde incelemiş fakat ayrıntıya çok fazla yer vermemiştir. Ebeveynlerin çocuğun en önemli yol göstericileri olmasından kaynaklı çocuğa saygılı ve sevgili davranması onun davranışlarını onaylayıcı ve kabul eden bir davranışta bulunmaları çocuğun özgüven gelişimine pozitif yönde katkı sağlayacağını savunmuştur (Akt. Başoğlu, 2007).

Maslow ve Holistik Kurama Göre Özgüven

İnsanın var olması için gereken temel ihtiyaçları Maslow piramit olarak sıralamıştır:



Şekil 1. Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi

İlk olarak doyum noktasına ulaşması gereken temel ihtiyaçlar taban basamaktan başlayıp en tepeye kendini gerçekleştirme basamağına doğru gelişerek ilerler. Özgüveni yüksek bireyler bu basamakları eksiksiz yerine getirerek en üst basmağa ulaşırlar (Akt. Başoğlu, 2007).

Rogers'ın Kişilik Kuramına Göre Özgüven

Rogers benlik kuramına göre organizma gelişimini "öz" gelişimi olarak açıklamıştır. Çocuğun öz gelişimini gerçekleştirmesi için kendi benliğinin ve yapabileceklerinin farkında olması gerekmektedir. Rogers'a göre benlik kavramı gerçek benlik ve ideal benlik olmak üzere ikiye ayrılır. Gerçek benlik kavramını "kişinin kendinin farkında olması" olarak açıklarken ideal benliği ise "olmak istediği nitelikleri taşıması" olarak ifade etmiştir. İdeal ve gerçek benlik arasındaki etkileşim bireylerin özgüvenini pozitif veya negatif yönlü olarak etkilemektedir. Aralarındaki uyum ne kadar iyi ise pozitif yönde ne kadar kötü ise negatif

yönde etkilenir. İnsanlar başkaları tarafından kendine ilgi gösterilmesini severler. Ailede ve aile dışında bulunan bireyler tarafından bu ihtiyacının karşılanması özgüveni yükseltir (Cüceloğlu, 1999).

Napoli'ye (1992) göre özgüveni yüksek bireylerin özellikleri aşağıdadır:

- Sonuçta hata yapma ihtimali olsa bile deneyim kazanmak için uğraşırlar.
- Bireyler etkinlikleri kendilerini mutlu ettiği ve zevk aldıkları için yaparlar, kendilerini ispat etme amacı gütmezler.
- Sorumluluk duygusuna sahiptirler.
- Kendi başarılarını bilirler ve farkında olurlar, çevrelerindeki bireylerin başarıları onlarda kıskançlığa yol açmaz.
- Çevrelerindeki insanları yönetmeye çalışmazlar, onlara değer verirler.
- Grup çalışmasını sever, insanlarla ilişkilerini önemserler.
- Kendileriyle çelişmezler ve tutarlı davranırlar.

Napoli (1992) özgüveni düşük olan bireylerin özelliklerini ise şu şekilde sıralamaktadır:

- Eleştiriyi sevmez, eleştiriyi kabul etmez, kendini geliştirmek için kullanmazlar,
- Farklı ve hayal gücü gerektiren fikir üretmezler, hızlı ve ani çözüm bulamazlar,
- Hata yapma ihtimali olan olaylarda risk alamazlar,
- Bulundukları ortamı ve arkadaşları değiştirmeyi istemezler, farklı durumları ve değişimleri kolay kolay kabullenemezler,
- Kendilerinin diğer kişilere göre daha yetersiz olduğunu düşünürler,
- Olaylar karşısında yapabilecekleri şeylerin doğru olduğunu düşünmezler, kendilerinin farkında değillerdir,
- Kendisini ispatlamak, dikkat çekmek, diğer insanlardan daha iyi olmak için işe düşkünlük eğilimi gösterirler,

Çocuklukta Özgüven Gelişimi

Okula giden çocuklar incelendiğinde; eğer çocuk sessiz davranıyor, dikkatlerden uzak durmaya çalışıyor, utanıyor veya olaylara saldırgan tepki veriyor, insanlara fazla sırnaşık şekillerde davranıyorsa çocuğun özgüvenin ana boyutlarından biri olan "sevilirlik" özelliğine güven duymuyor olabilir. Fakat çocuk farklı durumlar karşısında insanlarla mücade-

leden sakınıyor, hata yaptığında mutsuz hissediyorsa, başarısız olmaktan korkuyorsa bu çocuğun yeterlilik boyutundan şüphe ettiğini söyleyebiliriz (Humphreys,2002).

Tablo 1. Okula giden çocuklarda düşük özgüveni gösteren işaretler

Aşırı Denetim Göstergeleri	Çekingen Davranış Göstergeleri	Denetimsizlik Göstergeleri
Utanma davranışları	Davranışlarının olumluya doğru düzeltilmesinden bile incinme	Saldırı ve zorba davranışları gösterme
İçine kapanıklık	Davranışlarının olumsuz şekilde düzeltilmesinden çok fazla rahatsızlık	Düzenli olarak dersten, okuldan kaçma
Olağan dışı sessiz	Kendini yetersiz görme alışkanlığı	Kendisinden istenen işlerden kaçınma
Farklı etkinliklere girmekte isteksizlik	Hayale dalma eğilimi	Sürekli güven bekleme ve yardım isteme
Anneye, babaya veya her ikisine çok yapışık duruş	Yanlış yapmaktan ve başarısız olmaktan çok korkma	Sürekli sevilip sevilmediğini, istenip istemediğini sorgulama
Yeni çocuklarla kaynaşmakta sorunlar	Sürekli insanları memnun etmek İçin çabalama	Kendi hataları için başkasına suç atma
Yeni durumlarda ürkek davranışlar	Sıklıkla karın ağrısı ve bulantı şikâyeti	Evdeki ve okuldaki görevlerini yaparken özensiz ve dikkatsiz davranma

Kaynak: Humphreys, 2002

Yüksek özgüvene sahip olan çocuk, başarılı olduğu durumlarda övülmeyi sever, ilginin onda olmasından çok hoşlanır. Düşük özgüvene sahip çocuk ise daha az başarılı olduğu için övülmeye alışık değildir; övüleceği bir başarı söz konusu olduğunda da övgüyü reddeder. Başkalarının başarısını kıskanabilir. Kendi başarısının övgüsü ve dikkat çekmesi hoşuna gitmez. Özgüveni yüksek birey ise diğer bireylerin başarısını kıskanmaz ayrıca onların mutlu olması için uğraşır (Özbey, 2004). Özgüveni yüksek olan bireyler düşüncelerinin arkasında dururlar; bu yüzden bu düşünceleri değiştirmek zordur. Özgüveni düşük olan bireylerin düşüncelerini değiştirmesi savunmaya geçtikleri için zor olabilmektedir (Ceylan, 2017).

Özgüven gelişimi yaşam boyu süren bir duygudur. İlk yıllarda aile içi iletişimle gelişmeye başlayan bu duygu, çocukların okul hayatına başlamasıyla çevredeki diğer bireylerden yani öğretmen ve arkadaşlardan etkilenmeye başlar. Özgüven duygusu bireysel farklılıklar gösterir. Özgüveni oluşturan faktörler birbirinden farklı yaşlarda incelenmiştir. Yaş grubu küçük olan bireylerde özellikle gelişimin ilk dört yılında özgüven seviyesinin ailenin yetiştirme şekillerinden etkilendiği tespit edilmiştir. Büyük yaş grubu bireylerde ise kesin bir sonuca ulaşılamamıştır (Mackey ve Fanning, 1998).

Aile Bağlamında Özgüven

Çocuk hayata dair ilk izlenimleri, ilk becerileri, ilk sosyal davranışları ailede öğrenir. Özgüvende diğer tüm davranışlar gibi anne babayı model alınarak öğrenilir. Anne babanın çocuğa karşı tutumları ve tepkileri çocukta gelişecek özgüveni şekillendirir. Aile verdiği

tepkilerle çocuklardaki öz benliği biçimlendirir. Yine özgüven eksikliğinin başlıca nedeni anne ve babalardır. Sadece anne baba değil çocuğun genişleyen çevresindeki herkesin de çocuğun özgüvenini zedeleyici tutum ve davranışları olabilmektedir. Aşırı eleştiriye maruz kalan çocuk, kendini yetersiz ve değersiz hisseder ve bu durum özgüveninin düşmesine neden olur (Humphreys, 2002).

Nelson(1984) 7. ve 8. Sınıf öğrencilerle yaptığı araştırmada çocuk ve aile etkileşiminin fazla olduğu bireylerde özgüvenin de yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır (Akt: Kaya ve Taştan,2020). Mckay ve Fanning (1998) çocukların 3 veya 4 yaşlarında sahip olduğu özgüvende ebeveynlerinin çocuk yetiştirme şeklinin etkili olduğunu belirlemişlerdir. Daha büyük yaştaki aşamalarda ise bireye etki eden kişilerin farklılaşması nedeniyle kesin bir yargıya varılamamıştır (Akt: Ezmeci, 2012). Günümüzde teknolojinin tüm evlerde yaygın kullanımı sonucu çocukların doğar doğmaz teknolojiyle tanışması neticesinde yapılan bu araştırmanın yavaş yavaş değerini yitirdiği gözle görülür sonuçlar arasındadır. Çocuklar önceden ilk etkileşim kurdukları kişiler aile bireyleri olurken şimdilerde doğar doğmaz çeşitli sosyal platformlarda yayınlanan video içeriklerindeki insanlarla dolaylı yoldan etkileşim kurup onları kendilerine rol model almaktadırlar. Bu da dolayısıyla çocuklardaki özgüven oluşumunda ailenin de önüne geçen bir durumu oluşturmaktadır.

Mc Govan'ın (1986) bulgularına göre ilişkilerinde içten ve kabul edici ebeveynlerin çocukları yüksek özgüvenlidir. Ayrıca aile uyumu ve aile içindeki ifade özgürlüğünün de özgüven düzeyini olumlu yönde etkilediği sonucuna varmıştır. Lackovic ve arkadaşları (1990) yaşa ve cinsiyete göre değişen özgüven düzeylerinin bulgusunu yayınlamışlardır. Yaşı küçük olanların büyük olanlara göre ve kızların erkeklere göre daha özgüvenli olduğuna örnek göstermişlerdir (Akt: Soner, 1995).

Ailenin çocuğun davranışlarını kısıtlamadan uygun iletişim dili kullanarak verdiği olumlu dönütler sayesinde çocukta özgüven duygusu gelişir. Hiç sınırlanmayan tamamen bağımsız bırakılan çocuğun özgüveni de düşük olur. Ailenin çocuktaki bu süreci doğru ayarlaması ve çocuğun ihtiyacına yönelik davranış ve tutum sergilemesi özgüveni yüksek, başarılı ve kendi sorumluluklarının bilincinde bir nesil yetişmesini sağlar (Yeşilyaprak, 1989).

Ailenin çocuğun akademik başarısına yönelik tutum ve davranışları da çocuğun özgüvenini etkiler. Yüksek özgüvene sahip çocuk doğal olarak öğrenmeye ve kendini geliştirmeye meraklıdır. Kendi yeteneklerinin bilincinde koyduğu hedefe ulaşmak ister. Fakat aile tarafından akademik başarısı yetersiz bulunan çocuk öğrenmeye olan hevesini kaybeder. Ailenin çocuğun özgüvenini zedeleyici tutumlarda bulunması çocuğun yaşamı boyunca yıkıcı etkiler bırakabilir.

Ebeveynlerin çocukları için zaman ayırması ve çocuklara karşı gerçekçi davranarak samimi olduklarını göstermeleri gerekir. Çocuğa buyurgan tutumdan vazgeçerek onu olumsuz sözlere maruz bırakmamak ve çocuklara seçme hakkı vermek gibi… (Humphreys, 2002).

Okul Bağlamında Özgüven

Çocuklar okula başlayınca akran grupları ve öğretmen de sisteme girer. Aile içinde koşulsuz sevilen çocuk girdiği yeni ortamda da akranları ve öğretmeni tarafından kabul görmek ve sevilmek ister. Çocuğun aile içinde oluşan özgüveni, girdiği yeni ortamda yeniden şekillenecektir.

Yüksek özgüvene sahip öğretmenlerin çocukların çabalarına değer vermeleri, onları yetenekleri konusunda desteklemeleri onların başarılı olmasını sağlamaktadır (Yavuzer, 2002).

Ailesi tarafından takdir edilmesi, çocuğa karşı ilgi gösterilmesi çocuktaki özgüvenin gelişmesini sağlar (Humphreys, 2002). Yeni girdiği ortamda öğretmeni ve akranları tarafından benimsenen ve kabul gören çocuğun özgüveni geliştirirken, olumsuz tepkiler çocuğun var olan özgüvenin bile azalmasına yol açar. Akran kabulü ne denli olumlu olursa çocuktaki özgüven de o derece yüksek olur. Akranları tarafından ilgi gören, takdir edilen çocuğun kendine olan güvenini artarken kendinin farkında olmasını ve kendini sevmesini de sağlar (Göknar, 2007).

Akademik özgüven, önceki öğrenme deneyimlerine bağlı olarak kişinin bir şeyi öğrenip öğrenemeyeceğine ilişkin öğrenme becerilerinin farkında olmasıdır (Akt: Paylan, 2013). Bu nedenle çocuğun merakının ve öğrenme çabalarının desteklenmesi gerekir.

Her öğretmen okula başlayan her çocuğun aynı derece özgüvene sahip olmayacağını bilmelidir. Farklı çevre ve farklı aile tutumlarıyla yetişmiş çocukların geliştirdikleri özgüven de ona bağlı olarak değişkenlik gösterir. Çocuklar okullarda uygulanacak etkinlikler sayesinde yaşamda karşılaşacakları durumla önceden tanışırsa yaşam tecrübesi kazanırlar ve sorunlarla baş etmeyi öğrenirler ve kendilerini tanıyarak güven duygusu geliştirirler (Paylan, 2013).

Çocuk içinde bulunduğu büyükler dünyasında fiziksel, zihinsel ve sosyal konum olarak güçsüzdür. Çocuğun davranışı bu güçsüz durumdan kurtulma çabası olarak değerlendirilip istediği başarıya ulaşma veya ulaşamama durumunda da özgüven oluşumunu etkilemektedir. İnsanlar özgünlerini yaşam deneyimleri sırasında karşılaştıkları engelleri aşarak kazanır. Bu da kişinin kendini tanımasıyla mümkündür (Myss,2001; Akt: Ezmeci, 2012).

Çocukların öğrenmeye karşı doğal bir merakı vardır. Özgüveni yüksek olan çocuklarda bu merak söndürülmemiş ve kendine yeni alanlar bulduğunda ilgisi devam etmektedir. Fakat özgüveni orta ve düşük düzeydeki çocuklar önceden yaşadıkları bir başarısızlık sonucu aile ve öğretmenden aldıkları hoşnutsuzluk ya da başarısızlık sonucu utanç ve cezadan dolayı öğrenmek için çaba sarf etmezler. Küçük düşmek veya reddedilme korkusu yüzünden kendilerine olan güveni yitirmişlerdir (Humphrey, 2002).

Okul öncesi dönemde çocukların bencil davranışlarının üzerinde durularak bunun azaltılması yönünde çalışmalar yapılır. Ancak çağdaş toplumlarda başarısızlığın nedeni kişilerin çok fazla bencil olmalarından değil, kendilerini sevmemelerinden ileri gelmektedir. Bu yaş grubundaki çocuklara kazandırılması gereken davranışların başında kendilerini olduğu gibi kabul etmeleri öğretilmelidir. Çocuğun kendini sevmesi bencillik olarak görülmemelidir. (Fromm,1995; Akt: Ezmeci, 2012)

Okula giden çocukta özgüvenin düşük olmasından kaynaklı iki durum oluşmaktadır. Birincisi çocukta görülen aşırı kontrol göstergeleridir. Bunlar; utangaçlık ve içine kapanıklık, aşırı sessizlik, girişken olmayan ve anne-babasına bağımlı davranışlar, yanlış yapmaktan korkan ve çekingen davranışları sergileyenlerdir. İkincisi ise en tehlikeli olan kontrolsüzlük göstergeleridir. Bunlara bakıldığında; saldırgan, zorba, iş birliğinde bulunmayan, aşırı sinirli, suçunu başkalarına atan, görevlerinde dikkatsiz ve özensiz davranışlarda bulunan, sık sık güven tazeleyen, derslerini sürekli ihmal eden kişiler görülür (Humphreys, 2002).

Özgüvenin temeli sevgiye dayandırılırsa, çocuk okulda öğretmen ve akranları tarafından olduğu gibi sevilip kabul edilirse çocuk da kendinden memnun olur ve özgüveni gelişir. Başarılı olsa bile sevilmeyen çocuktaki özgüven de, sevildiği halde başarısız olan çocuğun da özgüveni düşük olacaktır. Başarı ve sevgi beraber tattırıldığında çocukta istenen güven sağlanır. Önemli olan çocuğu koşulsuz severek başarısızlıkları karşısında doğru ve etkili tepkiler verebilmektir. Çocuktaki var olan kapasitenin zirvesine ulaşmak o çocuk için başarı sayılır. Bu nedenle öğretmenler, çocukların eğitim etkinliklerini potansiyellerini bilerek planlamalıdırlar. Her öğrencinin başarılı olma deneyimini tatması sağlanarak kendilerine olan güvenlerinin kaybedilmemesi önemlidir (Şirin, 2003).

Özgüven Oluşumunun ve Gelişiminin Etkenleri

Anne, Baba ve Aile

Çocukların özgüvenlerini yükseltmek kendilerine olan güveni arttırmak için toplum içinde yerleşmiş olan iyi çocuk uslu çocuktur, yaramazlık yapmayan çocuktur kanısını değiştirmek gerekir. Anne ve babalar, hatta okuldaki öğretmenler bile iyi çocuk rolünü benimsemiş öğrenciler istemektedirler bu kanıda değişikliğe gidilmelidir (Kasatura, 1998).

Akranlar, Arkadaşlar

Öğretmenleri, yaşadığı ortam, yaşadığı ortamın sahip olduğu kültür bu unsurların hepsi çocukların davranışlarında özgüven kazanmasında büyük öneme sahiptir. Kültür geçmişten günümüze kadar toplumsal kuralları, değerleri ve yargıları taşır. Çocuğun içinde büyüdüğü bu ortam kişiliğini önemli ölçüde etkileyecektir (Yüksel, 2006).

Bilişsel Yetiler

Zekânın sosyal boyutu; çevreyle iletişimi, insan ilişkilerini ve bu ilişkilerde uyum sağlama yeteneğini içerir. Sayısal boyutu ise daha çok nicel işlemler, matematiksel düşün-

me yeteneğidir. Mekanik boyutu fiziksel, hareketsel becerilerle incelenmektedir (Aydın, 2000).

Fiziksel Görünüm: Göknar'a (2010) göre, benlik duygusu ile fiziksel görünüm arasında sıkı bir ilişki vardır. Çocuk eğer fiziksel görünümü beğeniyor ve yeterli görüyor ise benlik duygusu daha olumlu bir şekilde gelişecektir. Çocuk eğer fiziksel görünümünü sevmiyorsa ve beğenmiyorsa yeterli benlik düzeyine ulaşamayacaktır.

Akademik Başarı

Başarı her yaş grubu için bir ihtiyaçtır. Bireyin kendi becerileriyle orantılı olarak kedini geliştirmesiyle şekillenir ve ortaya çıkar. Bireylerin bazıları başarı ile sevilme ve beğenilme duygularını doğru orantılı olarak algılarlar. Çocukların büyüme döneminde ailelerin tek bir ders için yapıcı olmayan eleştirileri, çocuğun kendisiyle ilgili tüm alanları genellemesine ve kendisini başarısız bir birey gibi görmesine yol açar. Bu sebeple ailelerin çocuğu desteklemesi ve koşulsuz sevmesi önemlidir. Çocuğun uzun süreçte kendini başarısız addetmesi onun yetersiz bir özgüven geliştireceğinin göstergesidir (Çelik, 2014).

Araştırma Soruları

Yukarıda özetlenen geniş ve dağınık kuramsal çerçeve içinde bu okullardaki çalışma derslerde gözlenen özgüven ve başarı etkileşimine odaklanmıştır. Araştırmanın bağımlı, bağımsız ve düzenleyici değişkenleri aşağıda listelenmiştir.

AÖY: Akademik Özyeterlik

GBÖ: Genel Bağlamda Özgüven

DBÖ: Dersler Bağlamında Özgüven

TMFSBÖ: Seçme sınavları kapsamındaki Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleri Bağlamında Özgüven

DDBÖ: Seçme sınavları kapsamındaki Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleri dışında kalan dersler Bağlamında Özgüven

LGS: Liseye Geçiş Sınavları kapsamında yapılan deneme sınavları ortalaması

CNS: Cinsiyet (1: Kadın; 2: Erkek)

ANED: Annenin Eğitim Durumu

BAED: Babanın Eğitim Durumu

KRDS: Kardeş sayısı

Çalışmanın amacı aşağıdaki işlevsel soruların yanıtların rastlantısallıktan ne denli uzak olduğunu (manidarlığını, anlamlılıklarını) saptamaktır:

- AÖY, TMFSBÖ, DDBÖ, GBÖ ve LGS değişkenleri arasındaki ikili Pearson ilişki katsayıları anlamlı mıdır?
- AÖY, TMFSBÖ, DDBÖ, GBÖ ve LGS değişkenleri arasındaki ikili Pearson ilişki katsayıları kız ve erkek kümelerde ayrı ayrı hesaplandığında anlamlı mıdır?
- AÖY, TMFSBÖ, DDBÖ, GBÖ ve LGS değişkenleri arasındaki ikili Pearson ilişki katsayıları 7. ve 8. Sınıflar için ayrı ayrı hesaplandığında anlamlı mıdır?
- GBÖ, TMFSBBÖ, DDBÖ, AÖY ve LGS araçları ile elde edilen ölçümlerin ortalamaları sınıf düzeylerine ve cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- GBÖ, TMFSBÖ, DDBÖ, AÖY ve LGS ortalamaları kardeş sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
- GBÖ, TMFSBÖ, DDBÖ ve LGS Anne ve baba eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Bu çalışma ilişkisel ve karşılaştırma amaçlı, tek ölçümlü istatistiksel vardamlara dayalı, betimsel bir taramadır.

Çalışma Grubu

Araştırma İstanbul ili Maltepe ilçesindeki Özel Ortaokuluna devam eden 7. ve 8. sınıfta eğitim gören öğrenciler ile yapılmıştır. Uygulamalar aşamasında çalışmayla ilgili olarak gerekli tüm açıklamalar araştırmacı tarafından yapılarak öğretmen gözetiminde form ve ölçek dağıtılarak sınıf içinde, e posta (çevrimiçi) ve anket yoluyla uygulanmıştır. Bu araştırmada verili koşullar nedeniyle "elverişli örneklem" ile yetinildi. AÖY ölçeği için 7. ve 8. sınıf öğrencilerin oluşan 57 kız, 72 erkek olmak üzere toplam 129 kişidir. Geliştirilen özgüven algı bildirim yoklaması için 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşan 90 kız, 74 erkek toplam 164 kişidir. Diğer verilerle AÖY verilerini eşleştirebilmek ancak 85 öğrenci için mümkün olabilmiştir. Öğrenci sayısındaki bu değişiklik ortamdaki (Covid19) koşullarından kaynaklı olarak değişiklik göstermiştir.

Verilerin Toplanmasında Kullanılan Araçlar

Demografik Form

Uygulama öncesi kişilerden toplanan bilgi formudur. Akademik gelişimlerini takip edilmek adına kişilerden ad-soyadları alınmıştır. Aynı zamanda bulguların karşılaştırılabilmesi adına, cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, ebeveynlerin öğrenim durumu hakkında toplamak için hazırlanan formdur.

AÖY (Akademik Öz-Yeterlik)

Morgan ve Jinks (2003) tarafından geliştirilmiş olan Akademik Özyeterlilik Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanan "Yabancı İlk Ölçek" (YİÖ) ölçeği Öncü (2012), tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Çeviri sürecinde yer alan maddeler psikolojik danışman ve rehberlik, Türkçe öğretimi alanında İngilizce eğitim görmüş uzmanlardan yararlanılarak çeviri tamamlanmıştır. Hazırlanan ölçek üçer hafta arayla Türkçe ve İngilizce olmak üzere iki form uygulanmış ve bu formlar arasında Pearson moment çarpım korelasyonu 0.95 olarak bulunmuş ve ölçek Türkçe haliyle uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Ölçek 21 maddeden oluşmakta, örneklem olarak 171 kız, 209 erkek toplam 380 öğrenciye uygulanarak Cronbach alfa değeri 0.80 ve üç faktörlü yapı olarak bulunmuştur.

Türkçeye uyarlanmış olan AÖY ölçeğini özel okulda öğrenim göre 72 erkek, 57 kız öğrenci olmak üzere toplam 129 kişiye uygulanmıştır. Uygulama sonucunda Cronbach alfa değeri 0.81 elde edilirken dört faktörlü çıkmıştır. Fakat ölçek soruları ders konusunda kısıtlı ifadelere ve ortaokulda öğrenim görülen derslerin hepsine yer vermediğinden dolayı ölçeği referans alınarak geniş kapsamda özgüvenin ortaokulda görülen tüm dersleri kapsayacak şekilde algı bildirim yoklaması geliştirilmiştir.

Özyeterliliğe İlişkin Öğrenci Görüş Formu

Özyeterliliğe ilişkin olarak "hekime değil çekene" sorulan 12 açık uçlu soru aşağıdadır:

Başarı sana ne ifade ediyor? Başarı denince ne anlıyorsun?

Kendine güvendiğin konular/durumlar nelerdir?

Bir işi başarmak için neler yaparsın?

Hangi derslerde kendini yeterli görüyorsun?

Kendini yeterli gördüğün dersleri nasıl, neye göre belirledin?

Yeterli olduğunu düşündüğün derslerde kendini nasıl hissediyorsun?

Kendine güvenemediğin konular/durumlar nelerdir?

Zorlandığın konularda nasıl bir yol, yöntem izlersin?

Olumsuz durumlara bakış açın nedir?

Hangi derslerde kendini yetersiz görüyorsun?

Kendini yetersiz gördüğün dersleri nasıl, neye göre belirledin?

Yetersiz olduğunu düşündüğün derslerde kendini nasıl hissediyorsun?

Hazırlanan bu form sayesinde öğrencilerin özgüven ve özyeterliliğine ilişkin görüşleri ve söylemleri toplanmıştır. Sorular öğrencilere sınıf ortamında uygulanmıştır. Öğrenciler sorular da özgür düşüncelerini ifade etmeleri için uygulanan forma isimlerini yazmamışlardır. Kâğıtlar öğrencilerden karışık halde toplanarak sıralanmıştır. Alınan yanıtlar bilgisayar ortamına geçirilmiştir.

Uzman Değerlendirmesi

Özyeterliliğe ilişkin öğrenci görüş formundan elde edilen yanıtlar doğrultusunda yeni bir özyeterlilik-özgüven algısı geliştirebilmek adına 56 maddeden oluşan bir ölçek hazırlanmıştır. Bu ölçek hazırlanırken, seçilen maddelerin anlaşılabilir olmasına, maddeler arasında sıklıkla kullanılan güven, başarı, çalışmak gibi sözcüklerin sıklığına bakarak kurduğu cümlelerden 56 madde seçilerek uzman değerlendirilmesine sunulmuştur. Uzman değerlendirmesi için öğretmenlere, yüksek lisans yapan /yapmakta olan kişilere ve akademisyenlere gönderilmiştir.

Özgüven Algı Bildirim Yoklaması

Uzman görüşünden alınan yanıtlar madde geçerlilik göstergesine (madde puanı-kalan toplam puan ilişki katsayısı) göre sıralandı. Uygulanmış olan ilk ölçekteki madde sayısı göz önüne alınarak 28 maddeden oluşan özgüven algı bildirim yoklaması oluşturulmuştur. Ölçek dememizin sebebi örneklemimizde az kişi sayısı olmasından dolayıdır. Uzman görüşü ile son halini alan özgüven algı bildirim yoklaması öğrencilere çevrimiçi veya yüz yüze olacak şekilde uygulanmıştır.

Uygulanan özgüven algı bildirim yoklaması 164 kişiye uygulanmıştır. İlk ölçeğimizi 2019 eğitim öğretim yılı başlangıcında yapılmıştır. Son uygulanan bildirim yoklaması ise pandemiden dolayı öğrencilerin evde eğitim almaları, bazı öğrencilerin internet sıkıntısı ve bir kısmının da şehir dışına çıkmalarından dolayı ilk uygulanan ölçekteki kişilere ulaşma sıkıntısı meydana gelmiştir. Bundan dolayı iki ölçek arasında korelasyon sayısı dikkate alınarak 85 kişi olarak analiz yapılmıştır.

Hazırlanan Özgüven Algı Bildirim Yoklaması 2 bölümden oluşmaktadır. Her bölüm kendi içerisinde güvenirliği hesaplanmıştır.

1. Bölüm GBÖ: Genel Bağlamda Özgüven

Uzman görüşü ile son halini alan ölçeğimizde Genel Bağlamda Özgüveni ölçmek için 28 madde kullanılmıştır. Uygulama sonucunda Cronbach alfa değeri 0,873 olarak bulunmuştur.

2. Bölüm DBÖ / DDBÖ Ders Bağlamında Özgüven

DBÖ: Ders Bağlamında Özgüven

TMFSBÖ: Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler Dışındaki Diğer (Ortaokul)

Dersleri Bağlamında Özgüven

DDBÖ: Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler Dışındaki Diğer (Ortaokul) Dersleri Bağlamında Özgüven

Bu kısım toplam 11 sorudan oluşmaktadır. İlk 10 maddesinde ortaokulda görülen dersler yer almaktadır. Sırasıyla; Beden Eğitimi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Fen Bilimleri, İnkılap Tarihi, Matematik, Müzik, Resim, Sosyal Bilimleri, Türkçe, Yabancı Dil ve son madde ise öğrencinin bu dersler dışında yazmak istedikleri ders/etkinlik alanı olarak boş bırakılmıştır. Öğrencilerden verilen bu ders alanları ile ilgili hissettiklerini ifade etmeleri için beş öncüllü madde yazılarak ifade etmeleri beklenmiştir. Öğrencilerin derslerle alakalı düşüncelerini rahatça belirtebilmeli için isim yazdırılmamıştır. Uygulama sonucunda Cronbach alfa değeri 0,717 değeri bulunmuştur.

LGS Deneme Sınavları

Öğrencilerin akademik başarıları derslerle ilişkilendirebilmek için okulda belirli zaman aralıklarında yapılan LGS deneme sınavları (Liselere Geçiş Sınavı) temel alınmıştır. 7. sınıflar için ayda bir uygulama yapılırken 8. sınıflarda bu durum hafta bir kez yapılmaktadır. 7. Sınıflarda yapılan toplam deneme sayısı 12, 8. Sınıflarda yapılan toplam deneme sınavı 25 adettir. Deneme sınavlarındaki farklılığın sebebi 8. Sınıf öğrencilerinin sınav grubu olmasından dolayıdır. Yapılan denemelerde konular sarmal şekilde ilerlemektedir. Yapılan LGS denemelerinin zamanı bellidir bu yüzden bazı öğrenciler gerek yaptıkları stresten gerekse sağlık problemlerini ileri sürerek yapılan bazı deneme sınavlarına katılım göstermemiştir. Bundan dolayı her öğrencinin katılım gösterdiği deneme sınavlarında farklılıklar ortaya çıkmıştır. Bundan dolayı öğrencilerin katılım gösterdiği deneme sınavlarının ortalaması alınmıştır.

Veri Toplama İşlemleri

Araştırmaya öncelikli olarak özgüven ve özyeterlilik ile ilgili üzerine yapılan araştırmaları inceleyerek başlanmıştır. Bunun üzerine öğrencilere ilk olarak demografik form ile Akademik Özyeterlilik ölçeğinin uygulanmasına karar verilerek uygulama yapmak üzere çoğaltılmıştır. Araştırmanın yapılabilmesi için gerekli izinler alınarak uygulamalara başlanmıştır. Akademik Özyeterlilik ölçeğini 129 öğrenciye uygulanarak elde edilen sonuçlar analiz edilmiştir. Fakat ölçek akademik başarıyı ölçmek için sorulan sorularda derslerle alakalı "başarılıyım" ifadesinin önüne geçememiştir. Bundan dolayı öğrencilere ortaokulda görülen dersleri kapsayacak şekilde süreç içerisinde Özyeterliliğe İlişkin Öğrenci Görüş Formu ve Özgüven Algı Bildirim Tutanağı uygulanmıştır. Elde edilen verilen araştırmanın amacı doğrultusunda çözümlenmiştir.

BULGULAR

Önceki kesimlerde tanımlanan araç ve yöntemlerle elde edilen verilerle tanımlanan değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı bağıntısıyla (SPSS22) hesap-

landı. 7. Sınıflarda elde edilen sonuçlar Tablo 2'dedir. Bu ve izleyen bulgu tablolarında kullanılan simgeler aşağıda tanımlanmıştır:

Değişken 1: Ölçülen değişkenlerden birisisi

Değişken 2: Ölçülen değişkenlerden bir başkası

Değişken 1 ve Değişken 2 yer değiştirebilirler.

R: Değişken 1 ve Değişken 2 verileri arasındaki Pearson İstatistiksel ilişki katsayısı

N: Her iki değişkende de ölçüm yapılan katılımcı sayısı

p: Pearson ilişki (R) katsayısının anlamlılık düzeyi (Rastlantısallık olasılığı)

A: Rastlantısallık olasılığının yüzde 5 ya da daha düşük olması

Z: Rastlantısallık olasılığının yüzde 5'ten daha yüksek olması

Tablo 2'de 5 değişken arasındaki hesaplanan 10 tane ikişerli ilişki katsayısından 7 çiftinin tesadüfle açıklanamayacak kadar "Anlamlı" olduğu gözükmektedir. Burada ve diğer tablolardaki ilişkiler "p" değerlerine (rastlantısal olma olasılıklarına) göre en düşükten en yükseğe doğru sıralanmışlardır. En üst sıradaki üç R katsayısında da TMFSDÖ yer almaktadır. Fen ve Matematik derslerinin ders bağlamında özgüvene en duyarlı olduğu bilinen bir olgudur. AÖY ile anlamlı düzeyde ilişkili değişkenleri ölçen araçların dışsal geçerliği olarak da yorumlanabilir. Yorumlanacak kadar anlamlı bulunmayan 3 ilişkiden ikisinde DDBÖ vardır. Bu bulgu TMFSBÖ ve DDBÖ ayrımının ne kadar doğru bir tercih olduğunu göstermektedir.

Tablo 2. İlişkilerin 7. Sınıflarda gözlenen değerleri

Değişken 1	Değişken 2	R	N	p	SONUÇ
TMFSDÖ	GBÖ	0,564	48	0,000	A
TMFSDÖ	DDBÖ	0,572	48	0,000	A
TMFSDÖ	AÖY	0,647	42	0,000	A
GBÖ	AÖY	0,491	42	0,001	A
AÖY	LGS	0,511	42	0,001	A
TMFSDÖ	LGS	0,416	48	0,003	A
DDBÖ	GBÖ	0,384	48	0,007	A
DDBÖ	AÖY	0,277	42	0,075	Z
DDBÖ	LGS	0,142	48	0,335	Z
GBÖ	LGS	0,121	48	0,414	Z

Aynı değişken çiftlerinin 8. Sınıflarında verdiği sonuçlar da Tablo 3'tedir.

Tablo 3. İlişkilerin 8. Sınıflarda gözlenen değerleri

Değişken 1	Değişken 2	R	N	p	SONUÇ
TMFSDÖ	GBÖ	0,416	116	0,000	A
TMFSDÖ	DDBÖ	0,377	116	0,000	A
DDBÖ	GBÖ	0,280	116	0,002	A
TMFSDÖ	LGS	0,142	108	0,144	Z
TMFSDÖ	AÖY	0,195	43	0,209	Z
DDBÖ	LGS	-0,084	108	0,385	Z
AÖY	LGS	0,133	43	0,397	Z
GBÖ	LGS	-0,062	108	0,527	Z
GBÖ	AÖY	0,097	43	0,534	Z
DDBÖ	AÖY	0,062	43	0,695	Z

Sınıflar ve 8. Sınıflar için elde edilen bulgular arasında önemli farklılıklar vardır. Ancak, TMFSDÖ ve DDBÖ ile anlamlı ilişikli değişkenler burada da aynıdır. AÖY 8. sınıflarda hiç belirleyici bir değişken değildir. Bu ölçeğin geçerliliği yeniden değerlendirilmelidir. Önceki iki tablonun sınıf ayrımı yapılmaksızın elde edilen ilişki katsayıları Tablo 4'te yer almaktadır:

Tablo 4. İlişkilerin gözlenen tüm örneklem değerleri

Değişken 1	Değişken 2	R	N	p	SONUÇ
TMFSDÖ	GBÖ	0,463	164	0,000	A
TMFSDÖ	DDBÖ	0,437	164	0,000	A
TMFSDÖ	AÖY	0,442	85	0,000	A
DDBÖ	GBÖ	0,315	164	0,000	A
AÖY	LGS	0,386	85	0,000	A
TMFSDÖ	LGS	0,228	156	0,004	A
GBÖ	AÖY	0,296	85	0,006	A
DDBÖ	AÖY	0,187	85	0,087	Z
DDBÖ	LGS	-0,015	156	0,850	Z
GBÖ	LGS	-0,006	156	0,937	Z

Sınıf ve Cinsiyet ayrımı yapılmadığında ilişki katsayılarının daha çok sayıda anlamlı değişken çiftinin anlamlı çıkmasının birinci nedeni örneklemin büyümesidir. Çünkü örneklem büyüdükçe rastlantısallık olasılığı düşer. Ayrıca ilişki hesaplamalarında önemli bir etken olan "birleşik kümelenme" etkisi de göz önünde tutulmalıdır (Baykal, 2023). Bu cinsiyete göre yorumlayabilmek için Tablo 5 ve Tablo 6 hazırlandı. Bu tablolar ilişki katsayılarında "Cinsiyet" etkeninin belirleyici olduğunu göstermektedir.

Tablo 5. İlişkilerin kızlarda gözlenen değerleri

Değişken 1	Değişken 2	R	N	p	SONUÇ
TMFSDÖ	GBÖ	0,613	90	0,000	A
TMFSDÖ	DDBÖ	0,543	90	0,000	A
DDBÖ	GBÖ	0,374	90	0,000	A
TMFSDÖ	AÖY	0,420	45	0,004	A
GBÖ	AÖY	0,297	45	0,048	A

AÖY	LGS	0,228	45	0,132	Z
TMFSDÖ	LGS	0,15	85	0,171	Z
DDBÖ	AÖY	0,196	45	0,196	Z
GBÖ	LGS	-0,128	85	0,241	Z
DDBÖ	LGS	-0,008	85	0,939	Z

Tablo 6'da araştırma değişkenleri arasındaki ilişkilerin Erkek katılımcılarda gözlenen değerleridir. AÖY ve LGS "Erkek" katılımcılar için "anlamlı" ilişkiler vermektedir.

Tablo 6. İlişkilerin erkeklerde gözlenen değerleri

Değişken 1	Değişken 2	R	N	p	SONUÇ
AÖY	LGS	0,605	71	0,000	A
TMFSDÖ	LGS	0,338	71	0,004	A
TMFSDÖ	AÖY	0,407	40	0,009	A
TMFSDÖ	DDBÖ	0,24	74	0,039	A
TMFSDÖ	GBÖ	0,221	74	0,058	Z
DDBÖ	GBÖ	0,221	74	0,058	Z
GBÖ	AÖY	0,217	40	0,179	Z
GBÖ	LGS	0,127	71	0,290	Z
DDBÖ	AÖY	0,046	40	0,777	Z
DDBÖ	LGS	-0,023	40	0,852	Z

Tablo 7 Cinsiyet ve Sınıf etkenlerinin değişkenlerin ortalamaları arasında farklılaşma yaratıp yaratmadığı sorusuna yanıt vermektedir. Mann-Whitney U sınaması sadece AÖY değişkeninin ortalaması cinsiyete göre farklılaştığını göstermektedir.

Tablo 7. Değişken ortalamalarının cinsiyete göre farklılaşma sınaması

Kümeleme: Cinsiyet K/E	Mann-Whitney U	p	SONUÇ
AÖY	549	0,002	A
GBÖ	2811	0,086	Z
TMFSDÖ	2919	0,171	Z
DDBÖ	3205	0,677	Z
LGS	2999	0,946	Z

Farklılaşmanın yönü hakkında bilgi edinmek için de değişkenlerin betimsel istatistikleri Tablo 8'e yerleştirilmiştir.

Tablo 8. Değişkenlerin erkekler, kızlar ve toplamda verdiği betimsel değerler

Cinsiyet	KIZLAR				ERKEKLER				TOPLAM			
Betimsel	N	Ortalama	Ortanca	St. Sap.	N	Ortalama	Ortanca	St. Sap.	N	Ortalama	Ortanca	St. Sap.
AÖY	45	56	55	9,2	40	62	62	8,1	85	59	59	9,2
GBÖ	90	173	173	32,8	74	181	183	32,5	164	177	176	33,3
LGS	85	373	381	58,8	71	371	379	66,5	156	372	380	62,4
TMSFBÖ	90	15	16	3,4	74	16	16	2,8	164	16	16	3,1
DDBBÖ	90	18	19	4,2	74	19	19	3,5	164	19	19	4,0

Tablo 8 Erkeklerin AÖY ve GBÖ değişkenlerindeki ortalamalarının kızlarınkiler göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Değişken ortalamalarının 7. ve 8. Sınıflara göre farklılaşıp farklılaşmadığı da Mann-Whitney U yöntemi ile sınanmıştır. Sonuçlar Tablo 9'dadır. Mann-Whitney U sınaması sadece AÖY değişkeninin ortalamasının Sınıf Düzeyine göre farklılaştığını göstermektedir.

Tablo 9. Değişken Ortalamalarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Sınaması

Kümeleme: SINIF 7/8	Mann-Whitney U	p	SONUÇ
AÖY	541	0,001	A
DDBÖ	2274	0,064	Z
GBÖ	2419	0,186	Z
TMFSBÖ	2472	0,256	Z
LGS	2483	0,674	Z

Farklılaşmanın yönü hakkında bilgi edinmek için de değişkenlerin betimsel istatistikleri Tablo 10'a yerleştirilmiştir.

Tablo 10, 7. Sınıftaki AÖY ortalamasının 8. Sınıfınkinden daha büyük olduğunu göstermektedir. AÖY uygulamasında Covid19 nedeniyle katılım yaklaşık yarıya inmiştir.

Yer kısıtlaması nedeniyle sonuçları burada gösterilemeyen sınamalarda da;

Sadece AÖY ortalamalarının kardeş sayısına göre anlamlı ölçüde farklılaştığı;

AÖY ortalamasının tek kardeşli alt kümede diğerlerine göre düşük olduğu;

Değişken ortalamalarının hiçbirinde Anne ve/veya Babaların eğitim durumlarına göre farklılaşma olmadığı saptanmıştır.

Tablo 10. Değişkenlerin 7., 8. Sınıflardaki ve toplamdaki betimsel istatistikleri

	SINIF 7					SINIF 8					TOPLAM				
	N	Eksik	Ortalama	Ortanca	St. Sap.	N	Eksik	Ortalama	Ortanca	St. Sap.	N	Eksik	Ortalama	Ortanca	St. Sap.
AÖY	42	6	62	62	9	43	73	56	55	8	85	79	59	59	9
DDBÖ	48	0	19	21	4	116	0	18	19	4	164	0	19	19	4
GBÖ	48	0	181	184	32	116	0	175	174	33	164	0	177	176	33
LGS	48	0	376	384	60	108	8	370	379	63	156	8	372	380	62
TMFSBÖ	48	0	16	16	3	116	0	15	16	3	164	0	16	16	3

TARTIŞMA VE SONUÇ

Kendine güven, kişinin yeteneklerine, becerilerine ve kişisel değerine ilişkin öznel bir inançtır. Bireyler arasında ve ortaokul derslerindeki akademik performans da dahil olmak üzere hayatın farklı alanlarında farklılık gösterebilir. Bir öğrencinin belirli bir konuda sahip olduğu özgüven düzeyi, önceki deneyimler, algılanan yeterlilik, öğretmen desteği ve kişisel ilgiler gibi çeşitli faktörlerden etkilenebilir.

Özgüven, akademik performans, öğretmen desteği ve bireysel özellikler gibi çeşitli faktörlerden etkilenebilir. Marsh ve Martin (2011) Alman öğrenciler üzerinde geniş çaplı bir sorgulama yapmışlardır. Alman öğrencilerde akademik özgüven ile alana özgü benlik kavramı arasındaki ilişkiyi farklı akademik alanlarda özgüven varyasyona ilişkin içgörüler sağlamaktadır.

Shavelson, Hubner, ve Stanton (1976) özel olarak ortaokul derslerine odaklanmasa da, benlik kavramının yapısına ve bunun akademik başarı ile ilişkisine kapsamlı bir genel bakış sunmaktadır. Özgüven, eğitim ortamlarında benlik kavramının bir yönü olarak ortaya konmaktadır.De Backer, Van Keer, ve Valcke (2012) farklı eğitim süreçlerinde benlik kavramları ile öğrenme çıktıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Doğrudan olmasa da özgüven ile ortaokul dersleri arasındaki ilişkiye dolaylı olarak ışık tutmaktadır.

Watt ve Richardson (2007) öğretmen adayları arasında özgüven de dahil olmak üzere kariyer seçimlerini etkileyen güdüleyici etkenleri araştırmaktadırlar. Doğrudan ortaokul derslerine odaklanmamakla birlikte, eğitim ortamlarında özgüvenin rolünü içgörü vardır.

Kendine güven bireyler arasında büyük farklılıklar gösterdiğinden ve çok sayıda değişkenden etkilendiğinden, özgüven ortaokul dersleri ile sınırlı tutulamaz. Kuramsal çerçevesi geniş, etkileri derin, içeriği zengin bir konu olarak özgüven konusunda yapılan bu çalışmadan elde edilen yalın ama önemli bazı sonuçlar aşağıda özetlenmiştir:

Genel Bağlamda Özgüven'in dışavurum göstergeleri doğrudan doğruya bu duyguların sahiplerinin kendi dillerinden ve sahici anlatımlarla ortaya konulmuş, uzman yargıcılarla onaylanmıştır. GBÖ ölçeğinde onaylanan 56 madde içinden seçilen 28 madde ile toplanan verilerin geçerlik ve güvenirlikleri geleneksel nicel verilerle doğrulanmıştır.

Özgüven ve başarıyı yoklayan (Olumlu) ilk 6 maddeye verilen yanıtlardaki «sözcük» ortalaması güvensizlik ve başarısızlık yöndeki sorulara verilen cevapların «sözcük» ortalamasından rastlantı ile açıklanamayacak kadar yüksektir. Bu bulgunun manidarlığı (rastlantısal olma olasılığı) yüz milyonda birden daha azdır.

İlişki katsayısının karesi "belirleyicilik göstergesi" olarak adlandırılır. İlişkili değişkenler arasındaki örtüşmenin ölçüsü olarak yorumlanır. Tablolarda verilen ilişki katsayılarına bakılınca Genel Bağlamda Özgüven ve Dersler Bağlamında Özgüven niteliklerini ayrı ayrı ölçmenin doğru bir yaklaşım olduğu görülmüştür. Bu niteliklerin birbiri ile ilişkili ama birbirleri ile tam olarak örtüşmeyen, birbirlerini tekrarlamayan boyutlar, yani özgün yapılar olduğu anlaşılmaktadır.

Dersler Bağlamında Özgüven verileri de son derece sade ama sağlam bir sorgu ile toplanmıştır. Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler dersleri ve bunların dışındakiler olmak üzere iki alt boyutta puanlanmıştır.

AÖY, GBÖ, TMFSBÖ, DDBÖ ve KGS değişkenleri arasında gözlenen ilişki katsayıları farklı araştırmalarda farklı sonuçlar verebilir. Bu çalışmanın alan yazınına en önemli katkısının okul bağlamında özgüven ölçümüne katkı sağlayacak bu iki ölçek olmuştur. Çünkü bu ölçek Cinsiyet, Sınıf, Kardeş Sayısı, Ebeveynlerin eğitim durumu değişkenlerin çekimine kapılmamıştır.

Özgüven duygusu alan yazınında -önemi ile orantılı olarak- çok çalışılmış bir boyuttur. Bazı araştırmalarda kaygı, cesaret, benlik algısı vb. değişkenlerle ilişkilendirilerek, bazılarında yetişkin, ergen, çocuk gibi özneler kapsamında, ya ilkokul, ortaokul, üniversite vb. okul düzeylerine ya da matematik, fen, spor ve müzik gibi alanlara özgü olarak incelenmiştir. Bazı çalışmalarda özgüvenin etkilediği sonuçlar, bazılarında da özgüveni etkileyen değişkenler odak noktası olmuştur (Google Akademik 1; Google Akademik 2).

Bu çalışmada ise 6. ve 7. Sınıf öğrencilerinin kendi dillendirdikleri belirteçlerle okuldaki dersler bağlamında ve herhangi bir derse bağımlı olmadan iki farklı değişken olarak ele alınmıştır. Önceki kesimlerde açıklanan bulgular betimleyici ve açıklayıcı olmakla birlikte tek başlarına yordayıcı değillerdir. Özgüveni arttırmak için eğitim süreçlerinin (örneğin derslerin…) ezeli ve ebedi bileşenlerinin istenen özgüven çıktısına göre nasıl tasarlanacağı sorgulanmalıdır:

- Fiziksel ortamları özgüvenin gelişmesine elverişli hale getirmek için neler yapılabilir? Sınıf, laboratuvar, okul bahçesi, spor ve sanat alanlarında öğrencinin kendini tutsak olarak değil de pay sahibi olarak hissetmesi nasıl kolaylaştırılabilir?
- Eğitsel araç gereçlerin kullanılmasında öğrenciye verilen fırsat ve sorumluluklar hasıl arttırılabilir?
- Daha katılımlı, daha kapsayıcı, daha pekiştirici, daha az bildirici, daha çok buldurucu öğretim yöntemleri nasıl uygulanabilir? Özgüveni yapılandıracak "iskeleler" nasıl kurulabilir?
- Öğrencinin "cezalandırılma, aşağılanma, ayıplanma, yasaklanma" korkusu yaşamayacağı toplumsal doku etkileşimleri nasıl yapılandırılabilir? Takım oyunları, işbirlikçi fen deneyleri, işbirlikçi problem çözme deneyimleri nasıl sağlanır?
- Öğretmen yukarıda sıralanan tüm bileşenlerin düzenleyicisi, denetçisi ve değerlendiricisidir. Hepsini değiştirme yetkisi vardır. Bu yetkiyle oranlı yetenekleri de olmalıdır. Hepsinden önemlisi "öğretmen" özgüven için yapıcı da yıkıcı da olabilecek bir bileşendir. Yapıcı olması yönünde önlemler alınmalıdır. Özgüven oluşumunda öğretmenin olumlu ya da olumsuz etkilerine ilişkin olarak derslerin çeşitliliğini kapsayıcı araştırmalar öncelikli olmalıdır.

Özgüven konusunda sistem bütünlüğü içinde yapılacak deneysel desenli araştırmaların etkin ve verimli eğitsel tasarımlara örnek olacağı ve öncülük edeceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Ağtaş, S. (2021). *Ortaokul Öğrencilerinin Özgüven Algılarının Dersler Bağlamında, Derslerden*

Bağımsız Ölçümü ve Başarı Ölçütüyle Değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Arı, R. (2005). *Gelişim ve Öğrenme.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Akagündüz, N. (2006). *İnsan Yaşamında Özgüven Kavramı*. İstanbul: Ümraniye Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü Yayınları.

Aydın, A. (2000). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, İstanbul, Alfa Yayınları.

Başoğlu U D. (2018). *Patika Oryantiring Sporuna Katılan Bireylerin Cinsiyet Değişkenine Göre Özgüven Düzeylerinin İncelenmesi*. Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, 3 (1), 31-39.

Başoğlu, S. T. (2007). *Sınav Kaygısı ile Özgüven Arasındaki İlişkinin Erinlik Döneminde İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Baykal, A. *İlişki Hesaplamalarında Gizil Kümeler Etkisi*. (Son erişim: 20 Mayıs 2023)

https://www.academia.edu/18787089/%C4%B0li%C5%9Fki_katsay%C4%B1s%C4%B1_hesab%C4%B1nda_yan%C4%B1lt%C4%B1c%C4%B1_etkenler_2_Gizil_k%C3%BCmeler_etkisi

Ceylan, A. (2017). *Ergenlerde Mükemmeliyetçi Benlik Sunumun Özgüven ile İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi. İstanbul

Cüceloğlu, D. (1999). *İnsan ve Davranışı* (9.Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çelik, İ. (2014). *Ortaokul Öğrencilerinin Özgüven Düzeyinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi Afyonkarahisar Örneği.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı.

Duran, Ş. K. (2007*). 9, 10, 11 Yaşındaki Çocukların Zihinsel Gelişim Ve Benlik Saygısına Ailenin Sosya-Ekonomik Düzeyinin Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Eldeleklioğlu, J. (2004). *Çocuklarda Özgüven Gelişimi.* Gazi Üniversitesi: Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2 (24), 111-121.

Ezmeci, F. (2012). *İlköğretime 1. Sınıf Öğrencilerinin Özgüveni.* Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.

Google Akademik 1. (En son erişim 7 Haziran 20223). https://scholar.google.com.tr/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=%C3%96zg%C3%BCven+duygusu&btnG=

Google Akademik 2. (En son erişim 7 Haziran 20223). https://scholar.google.com.tr/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=Ortaokul+%C3%B6%C4%9Frencileri+Matematik+fen+%C3%96zg%C3%BCven+duygusu&btnG=

Göknar, Ö. (2010). *Özgüven Kazanmak (2.Baskı).* Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Humphreys, T. (2002). *Çocuk Eğitimin Anahtarı: Özgüven.* (T. Anapa, Çev.) İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Kasatura, İ. (1998). *Kişilik ve Özgüven*. İstanbul: Evrim Yayınevi.

Kaya, N. ve Taştan, N. (2020). *Özgüven Üzerine Bir Derleme.* Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KÜSBD) C.10, No.2, ss (297-312)

Kurtuldu, P. S. (2007). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Özgüven Düzeyleri İle Liderlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Mackay, M. ve Fanning P. (1998). *Özgüven Yaratılması ve Korunması* (Çev. A. Tatlıer). İstanbul: Epsilon Yayınevi.

Marsh, H. W., & Martin, A. J. (2011). *Academic self-confidence as domain-specific self-concept: Evidence from a large- scale survey of German students.* Educational research and Evaluation, 17(5), 385-404.

Napoli, V., Killbride, J. M. And Tebbs, D. E. (1992). *Adjustment And Growth In A Changing World,* (Forth Edition), West Publishing Company, USA.

Öncü H. (2012). *Akademik Özyeterlik Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması*. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13 (1), 183-206.

Özbey, Ç. (2004). *Çocuk Sorunlarına Yapıcı Çözümler*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Paylan, N. (2013). *İlkokulda Yapılan Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Öğrencilerin Özgüven Gelişimine Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.

Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Soner, O. (1995). *Aile Uyumu, Öğrenci Özgüveni ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Sullivan, H. S. (1953). *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. New York: W. W. Norton & Company Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). *Self-concept: Validation of construct interpretations.* Review of Educational Research, 46(3), 407-441.

Şirin, N. (2015). *Alper Babam Kadar Güçlü müyüm?* İstanbul: Timaş Çocuk.

Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2007). *Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale*. The Journal of Experimental Education, 75(3), 167-202.

Yavuzer, H. (2002). *Doğum Öncesinden Ergenlik Sonuna Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yeşilyaprak, B. (2009). *Bibliyoterapi: Okuma ile Sağaltım*, Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu Bildiriler Kitabı. Eğitim Sen Yayınları.

Yüksel, Ö, (2006), *Davranış Bilimleri*, Ankara, Gazi Kitapevi.

Örgütsel Etkililik Açısından Kıbrıs Türk Öğretmenler Sendikası'nın Değerlendirilmesi

Sevgi ERHALAÇ[1]

Özet

Örgütün amaçlarına ulaşma düzeyi olarak da tanımlanan örgütsel etkililik, bir örgütün başarısını gösteren kriterlerden birisidir. Mevcut çalışma, KTÖS üyelerinin bakış açısından KTÖS'nın örgütsel etkililiğini beş farklı boyutta incelemeyi amaçlamıştır. Elde edilen bulgulara göre sendikanın örgütsel etkililik bakımından entegrasyon boyutu dışındaki tüm boyutlarda çok etkili olduğu gözlemlenmiştir. Çalışmada elde edilen diğer bulgulara göre; katılımcıların cinsiyet, medeni durumlarına ve eğitimlerine göre örgütsel etkililik boyutlarının tümünde anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Diğer yandan, mesleki tecrübe, ikamet bölgesi ve sendikal durum değişkenlerinde örgütsel etkilik boyutlarında anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir.

Mevcut çalışmanın temel amacı; çeşitli disiplinleri kökeninde barındıran örgütsel etkililik kavramını, önemini, boyutlarını ve ölçütlerini incelemek ve daha verimli bir eğitim sisteminin oluşturulmasında önemli rol oynayan KTÖS'ü örgütsel etkililik bakımından irdeleyerek örgütsel etkililik derecesini, varsa etkililiği engelleyen etmenleri tespit etmektir

Mevcut çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak ise anket tercih edilmiştir. Karslı (2004) tarafından geliştirilen "Yönetsel Etkililik Anketi'nin" örgütsel etkililik bölümü Kıbrıs Türk Öğretmenler Sendikası'na uyarlama yapılarak uygulanmıştır. Uyarlamanın başarılı olabilmesi için merkezi 3 büyük okulda görev alan müdür, müdür yardımcılarına ve sendika üyesi öğretmenlere pilot uygulama yapılmıştır.

Öte yandan, çalışmada elde edilen veriler normal dağılım gösterdiğinden verilerin çözümlenmesi için "parametrik analizler" kullanılmıştır.

Çalışmada kullanılan ölçek Karslı (2004) tarafından geliştirilen Yönetsel Etkililik Anketinde kullanılan ankettir. Çalışmada kullanılan ölçek iki temel kısımdan oluşmaktadır. Ölçeğin ilk kısmında katılımcıların demografik bilgilerini elde etmek amacıyla hazırlanan sorulara yer verilirken, ikinci kısımda KTÖS'ün örgütsel etkililiğini amaca ulaşma, uyum, entegresyon ve değerler sisteminin kurulması boyutlarında değerlendirmek amaçlı şekillendirilmiş 50 maddeye yer verilmiştir.

[1] Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Mağusa/Kuzey Kıbrıs , erhalac.sevgi@gmail.com, Orcid: 0009-0000-6074-9716

Mevcut araştırmanın evrenini KKTC'de 2017-2018 Lefkoşa, Gazimağusa, Girne, Güzelyurt ve son olarak da İskele bölgelerinde bulunan ilkokullarda yönetici ve öğretmen olarak görev alan eğitimciler oluşturmaktadır. KTÖS üyesi öğreticiler ile yapılan bu çalışmada sendika ile ilgili durum değerlendirmesi yapılmış olup betimsel bir çalışmadır. Çalışma 312 kişi ile yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, entegrasyon boyutu dışında KTÖS'ün kalan tüm boyutlarında örgütsel etkililik bakımından oldukça etkili bir yapıda olduğu bulgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: *KTÖS, Örgütsel Etkililik, Örgütsel Etkililik Boyutları*

Evaluation of Cyprus Turkish Teachers' Union from Organizational Effectiveness Perspective

Abstract

Organizational effectiveness, could be defined as a degree of achieving organizational goals which is an indicator of the success of an organization.

The current study aimed to examine the organizational effectiveness of Cyprus Turkish Tearchers' Union by relying view points of its members in context of five different dimensions. The study revealed that, the union is effective in all dimensions except the dimension of integration in terms of organizational effectiveness. Moreover, the study also concluded that no statistical difference was existed among gender, marital status, academic backround and dimensions of organizational effectiveness, whereas work experience, residence and members' status in the union were statistically significant with the dimensions of organizational effectiveness.

The main aim of the current study is to examine the concept, importance, dimensions, and criteria of organizational effectiveness that encompass various disciplines and to scrutinize Cyprus Turkish Teachers' Union (CTTU) in terms of organizational effectiveness to determine its level of organizational effectiveness and identify any factors that hinder its effectiveness, which plays an important role in creating a more efficient education system.

A quantitative research method was used in the current study, and a questionnaire was chosen as the data collection tool. The organizational effectiveness section of the "Administrative Effectiveness Questionnaire" developed by Karslı (2004) was adapted to CTTU and implemented. To ensure the success of the adaptation, a pilot application was conducted with the principals, vice principals, and union member teachers working in the central three major schools.

Furthermore, since the data obtained in the study showed a normal distribution, "parametric analyses" were used to analyze the data.

The scale used in the study is the questionnaire used in the Administrative Effectiveness Questionnaire developed by Karslı (2004). The scale used in the study consists of two main parts. While the first part of the scale includes questions prepared to obtain the demographic information of the participants, the second part includes 50 items shaped to evaluate the organizational effectiveness of CTTU in terms of achieving goals, harmony, integration, and establishing a value system.

The population of the current research consists of educators who work as administrators and teachers in primary schools in Lefkosa, Famagusta, Kyrenia, Güzelyurt, and finally Iskele regions in the TRNC in the 2017-2018 academic year. As this study is conducted with CTTU member teachers to evaluate the situation of the union, it is a descriptive study. The study was conducted with 312 people. According to the results obtained, it was found that KTÖS is very effective in terms of organizational effectiveness in all remaining dimensions, except for the integration dimension.

Keywords: *Cyprus Turkish Teachers' Union*, *Organizational Effectiveness*, *Dimensions Of Organizational Effectiveness*

GİRİŞ

İnsanların bireysellikten toplumsal yaşama geçmeleri ile birlikte gereksinimleri hem çoğalmış, hem çeşitlenmiş, hem de komplikeleşmiştir. Bu komplike ihtiyaçları karşılamak tek bir bireyin güç ve kapasitesini aşan boyutlara ulaşmıştır. İşte bu gibi ihtiyaçların karşılanmasında örgütler devreye girmiştir. Örgüt; bireylerin tek başına gerçekleştiremedikleri gereksinimlerini ya da gayelerini yerine getirmek üzere bir araya toplanmış insanların, karşılıklı işbirliği ve koordinasyon içinde, ortak hedeflere varmak üzere gayret gösteren grup şeklinde tanımlanmaktadır (Aytaç, 2004). Ertaş ve Töre (2016) örgütü, belirlenmiş birtakım amaç ve hedeflere erişebilmek adına oluşturulan teknik, beşeri ve fiziksel organlar olarak tarif etmişlerdir. Akdur (2003) ise örgütü, insanların gelişim süreci çerçevesinde ortaya çıkan ve bireyler arasındaki işbirliği ve iş paylaşımı esasına dayanan birliktelikler olarak nitelemektedir.

Örgütler, insan hayatında önemli bir yer kaplamaktadırlar. İnsanlar günlük yaşamlarında örgütlerle iç içedirler (Turunç, 2015). İnsanlar, bir örgüt olan hastanelerde gözlerini dünyaya açarlar, bir örgüt olan okullarda eğitim alırlar ve bir örgütte çalışarak gereksinimlerini karşılayacak kazancı elde ederler. Kısacası günümüz toplumu yaşamını örgütler içinde ve arasında geçirmektedir (Titrek, 2013). Akdur (2003) örgüt olmanın temel şartlarını öznel koşullar, nesnel koşullar ve örgütün sürekliliği ile alakalı şartlar şeklinde sıralamıştır. Örgütlerin oluşması ve mevcudiyetlerini korumaları için gereken manevi koşulları içermektedir. Bunları sırası ile ortak amaç, örgütün hedeflerine katkıda bulunma arzusu, işbirliği isteği ve olanağı, iletişimde bulunabilme olmak üzere dört alt başlıkta toplanmıştır (Love, P.E.D veSkilmore, M.R, 1996). Bireylerin bir örgütü oluşturabilmeleri için ortak bir gayeye sahip olmaları gerekmektedir. Ancak ortak amacı oluşturan bazı önemli unsurlar da mevcuttur. Bu unsurlar arasında anlaşılabilirlik, gerçeklik ve somutluk,

ulaşılabilirlik, elastikiyet ve uyumlanabilirlik yer almaktadır (Aytaç, 2004).Örgütü oluşturan bireylerin, sadece ortak görüş ve amaçları benimsemiş olmaları, örgütü oluşturmada tek başına yeterli bir unsur olmamaktadır. Bunun yanısıra örgüt üyelerinin seçilen ortak amaca bireysel olarak da katkıda bulunma arzularının olması gerekmektedir (Miskel, C. G ve Hoy,W.K, 1991). Nemli (2003) bireyler, bir amacı kabullenip onun oluşumuna destek olmak isteyebilirler. Ancak bu bireyler, inanç, fikir ve değer yargıları gibi nedenlerle diğer bireylerle bir araya gelerek işbirliği yapmayı uygun görmeyebilirler. Diğer yandan, bireylerin iktisadi imkânları, eğitim ve benzeri gibi özellikleri de diğer bireylerle bir araya gelmeleri açısından uygun olmayabilir (Yaman, 2012). Her iki olay da bireylerin birlikteliğine; yani örgüt kurmalarına engel teşkil eder. Bu bağlamda örgütün kurulabilmesi için bireylerin birbirleri ile işbirliği yapma arzularına ilaveten bu işbirliğini gerçekleştirecek imkânlara sahip olmaları gerekmektedir (Molnar,J.J., & Rogers, D. L.,1976). Ortak amaç, amaca katkıda bulunma arzusu ve işbirliği isteği ve olanağına sahip olan bireylerin birliktelik oluşturarak bir örgüt kurabilmeleri için hem birbirlerinden haberdar olmaları, hem de etkileşimlerini mümkün kılacak fırsatların var olması gerekir (Özdevecioğlu, 1999). Bu fırsatlardan en önemlileri; ortak dil, ortak değer yargıları ve iletişim kanallarıdır. Bu fırsatlardan yoksun olan bireylerin bir araya gelerek bir örgüt kurmaları beklenemez (Özutku, 2006).Örgütün kurulabilmesi ve mevcudiyetini devam ettirebilmesi için bazı nesnel (altyapı) unsurlarının da bulunması elzemdir. Söz konusu altyapı unsurlarını beş kısma ayırmak mümkündür. Bunlar insan gücü, finansman, malzeme ve araç gereçtir (Sabuncuoğlu, 2010). Yukarıda bahsedilen öznel ve nesnel şartların yerine getirilmesi ile örgütün kurulma evresi tamamlanmış olur. Söz konusu şartların yerine getirilmemesi durumunda ne örgütlenmeden ne üretimden ne de amaçların gerçekleşmesinden söz edilemez (Sezgin, 2005). Bir örgütün kurulması, o örgütün yaşayıp devamlılık arz edeceği manasına gelmez. Bir örgütün yaşamasını sağlayan belli başlı faktörler vardır. Örgütün, söz konusu faktörleri sağlayamaması durumunda, devamlılığı tehlikeye girer ve kısa sürede ortadan kalkar. Örgütün devamlılığını sağlayan bu faktörleri; istekliliğin devamı, yeterlililik, etkinlilik, çevreye ve topluma uyum alt başlıklarında toplayabiliriz (Yuchtman & Taylor,1967). Akdur (2003) örgütün devamlılığının sağlanması için üyelerin örgütün kuruluş aşamasındaki istekliliklerini sürdürmeleri gerekmektedir. İstekliliğin sürmesi; amaca erişileceğine dair taşınan düşünce, inanç ve amaca erişilince elde edilen maddi, manevi tatmin ile yakından ilişkilidir. Bu sebeple örgütün kuruluşundan sonra belli bir zaman diliminde amaç ya da amaçların tümüne değilse bile bazılarına ulaşılabilmesi, örgüt üyelerinin para ve statü gibi maddi, ya da topluma olumlu bir katkı sağlama gibi manevi bir tatmine ulaşması gerekir. Aksi durumda üyelerin istekliliği ortadan kalkar ve örgüt kısa sürede ömrünü tamamlar (Karslı, 2006) .

Örgütün faaliyetleri nihayetinde elde edilen hasılatın miktarı, örgütün yaşamasını sağlayacak düzeyde olması gerekmektedir (Yükçü & Atağan,2009). Başka bir ifade ile söz konusu miktar, hem üyeleri hem de örgütü maddi manevi tatmin edici boyutta olmalıdır. Bir örgüte üyenin kattığı değer ile, örgütün amacı gerçekleştirmesi sonucunda elde edilen hasılattan üyeye düşen payın bir denge içerisinde olması örgütün sürekliliği için önemlidir (Meder, 2001). Çöl (2004) bir örgütün gayesine ulaşmak için ortaya koyduğu

maddi ve manevi kaynaklar ile üretim sonucu elde edilen çıktı miktarı veya gayeye erişim düzeyinin karşılaştırılması ile elde edilen ölçü örgütün etkililik göstergesidir. Elde edilen çıktı örgütün maddi kaynaklarına uygun ve verimli olması gerekmektedir. Örgütün çıktısı için kullanılan maddi girdiler elde edilen sonuç (ürün ve tatmin seviyesi) yeterli ve onaylanabilir bir seviyede olmasının yanında ortaya konan gayrete değmelidir. Örgütün başarı düzeyini gösteren bu kriter hem toplum hem de üyelerin nezdinde örgütün değerinin bir göstergesidir. Gerek toplum gözünde gerekse üye gözünde değersiz olarak tanımlanan bir örgüt devamlılığını sürdüremez ve ortadan kalkar. Akdur (2003) örgütlerin yaşamlarına devam edebilmeleri, içinde yer aldıkları çevreye ve topluma uyum sağlamaları ile mümkündür. Bu bağlamda çevrede ve toplumda yaşanan değişim ve yeniliklere gerekli olumlu tepkiyi gösteremeyen örgütler zaman içerisinde yok olurlar. Bu yüzden örgüt yöneticileri, çevrede ve toplumda meydana gelen değişim akımlarını ve yenilikleri iyi izlemek ve örgüte bu değişimler ışığında şekil vermek durumundadırlar.

Hayatın temel yapı taşlarından biri olarak kabul edilen eğitim, ayrıca fertlerin karakterinin şekillenmesinde de önemli rol oynamaktadır.Öte yandan, öğretmenlerin; motivasyon, mesleki bağlılık, iş doyum seviyelerinin arzulanan düzeyde seyretmesi etkili bir eğitim için oldukça önemlidir. Bu çerçeveden bakıldığında örgütsel açıdan etkili bir biçimde çalışan öğretmen sendikaları tüm bu unsurların şekillenmesinde büyük rol üstlenmektedirler.

Bu çalışmada, KTÖS'ün sadece kendi haklarını değil toplumun işlevselliğini ve kültürünü ilgilendiren konularda etkili bir şekilde hareket etmelerini sağlayan bir yapıda olduğu görülmüştür. KTÖS sadece eğitimsel değil, toplumsal olaylara karşı duyarlı ve toplumsal iyi oluşu düşünen bir yapıda olduğu bulgulanmıştır.Diğer taraftan, gerek Türkiye'de, gerekse KKTC'de örgütsel etkililik kavramı üzerine yapılan çalışmalar doyurucu seviyede olmamakla birlikte KTÖS'ü örgütsel etkililik bakımından inceleyen bilimsel araştırmaya yapılan literatür çalışmasında rastlanılmamıştır. Literatürde tespit edilen bu boşluk çerçevesinde; mevcut çalışma; KTÖS üyesi, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin algılarına bağlı kalarak sendikanın örgütsel etkililik düzeyini çeşitli açılardan irdelemiştir. Öte yandan çalışma, gerek sendikanın daha etkin bir biçimde çalışmasına ilişkin vereceği önerilerle gerekse kullanmış olduğu literatür taraması ve bulguları ile ileride yapılacak benzer çalışmalara ışık tutacak öneme sahiptir. Mevcut çalışmanın temel amacı; çeşitli disiplinleri kökeninde barındıran örgütsel etkililik kavramını, önemini, boyutlarını ve ölçütlerini incelemek ve daha verimli bir eğitim sisteminin oluşturulmasında önemli rol oynayan KTÖS'ü örgütsel etkililik bakımından irdeleyerek örgütsel etkililik derecesini, varsa etkililiği engelleyen etmenleri tespit etmektir.

"Örgütsel etkililik açısından Kıbrıs Türk Öğretmenler Sendikası (KTÖS) ne düzeydedir? " sorusu mevcut araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır. Çalışmanın alt problemlerinden biri; ''KTÖS'ün örgütsel etkililiği; amaçları gerçekleştirme, uyum, değerler sisteminin kurulması ve sürdürülmesi, entegrasyon ve son olarak da kaynak yaratma boyutlarında anlamlı bir farklılık göstemekte midir?" diğeri ise; ''örgütsel etkililik boyutlarında; sendikal durum, öğrenim durumu, kıdem, cinsiyet, yaş, görev yapılan ilçe değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklindedir.

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, kullanılan veri toplama aracı, evren ve örnekleme, verilerin toplanmasına ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Mevcut çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak ise anket tercih edilmiştir. Karslı (2004) tarafından geliştirilen "Yönetsel Etkililik Anketi'nin" örgütsel etkililik bölümü Kıbrıs Türk Öğretmenler Sendikası'na uyarlama yapılarak uygulanmıştır. Uyarlamanın başarılı olabilmesi için merkezi 3 büyük okulda görev alan müdür, müdür yardımcılarına ve sendika üyesi öğretmenlere pilot uygulama yapılmıştır.

Öte yandan, çalışmada elde edilen veriler normal dağılım gösterdiğinden verilerin çözümlenmesi için "parametrik analizler" kullanılmıştır.

Araştırmanın Veri Toplama Aracı

Önceden de belirtildiği gibi çalışmada kullanılan ölçek Karslı (2004) tarafından geliştirilen Yönetsel Etkililik Anketinde kullanılan ankettir. Çalışmada kullanılan ölçek iki temel kısımdan oluşmaktadır. Ölçeğin ilk kısmında katılımcıların demografik bilgilerini elde etmek amacıyla hazırlanan sorulara yer verilirken, ikinci kısımda KTÖS'ün örgütsel etkililiğini amaca ulaşma, uyum, entegresyon ve değerler sisteminin kurulması boyutlarında değerlendirmek amaçlı şekillendirilmiş 50 maddeye yer verilmiştir.

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Mevcut araştırmanın evrenini KKTC'de 2017-2018 Lefkoşa, Gazimağusa, Girne, Güzelyurt ve son olarak da İskele bölgelerinde bulunan ilkokullarda yönetici ve öğretmen olarak görev alan eğitimciler oluşturmaktadır. KTÖS üyesi öğreticiler ile yapılan bu çalışmada sendika ile ilgili durum değerlnedirmesi yapılacak olduğundan betimsel bir çalışmadır. Tablo 3'de KKTC genelinde 2017-2018 Eğitim Öğretim yılı içerisinde görev alan öğretmenlerin dağılımına yer verilmiştir. Bu örneklem üzerinden sendika kaydı bulunan öğretmenler arasından rastgele yaklaşık olarak 10-12 dakika arasında anketin doldurulması için ayrılan süredir. 400 katılımcıya dağıtılan anketlerden 312 katılımcıdan alınan anket dikkate değer bulunmuştur.

Tablo1: 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı KKTC İlkokullarındaki Öğretmen Sayısı Dağılımları

KTÖS Üyesi	Kadın	**Erkek**	**Toplam**
Lefkoşa	230	128	358
Mağusa	235	105	340
Girne	148	90	238
Güzelyurt	48	40	88
Lefke	45	20	65
İskele	57	54	111
Toplam	763	437	1200

Kaynak: KKTC Milli Eğitim Bakanlığı, 2017

Verilerin Toplanması ve Analizi

Öncelikli olarak araştırmacı, yukarıda belirtilmiş bölgelerde bulunan ilkokulların idarecilerine çalışmanın amacı hakkında açıklama yaparak veri toplayabilmek için izin talebinde bulunmuştur. Ardından izin alınan ilkokullardan gün ve saat bazında randevu talep edilmiştir. Araştırmacı, belirlenen gün ve saat aralıklarında veri toplamak amacıyla ilkokullara gitmiştir. Çalışmaya katkı koymayı kabul eden katılımcılara anket dağıtılmıştır. Araştırmacı, katılımcılara araştırmanın amacı hakkında bilgi vererek anket formunu doldurmaları için dağıtarak katılımcılara anket formunu doldulrmaları için 4-5 gün süre vermiştir. Araştırmacı, doldurulan anketleri katılımcılardan toplamak amacıyla bölgelere yeniden giderek anketleri toplamıştır. Çalışmanın izinleri ve verileri toplamak amacıyla hazırlanan anket araştırmanın eklerinde verilmiştir.

Anketlerin toplanmasından sonra sonucunda elde edilen veriler, SPSS (Statistical Package for Social Sciences) programı aracılığı ile analiz edilip yorumlanmıştır. Katılımcıların, sosyo-demografik bilgilerinin analiz edilmesinde frekans analizine yer verilmiştir. Çalışmada kullanılan anketin güvenirlililiği Cornbach Alpha yöntemi ile analiz edilmiştir. KTÖS'ün örgütsel etkililik boyutlarının derecesini tespit etmek için ortalama analizleri yapılmıştır. Çalışmada kullanılacak olan maddelerin geçerliliğini ve boyutlarını belirlemek amacı ile betimleyici faktör analizlerine yer verilmiştir. Çalışmada verilerin normal dağılım olup olmadığını belirlemek amacıyla normal dağılım testi yapılmış ve dağılımların simetrik yapıda olduğu bulgulanmıştır. Katılımcıların sosyo-demografik değişkenleri ile KTÖS'ün örgütsel etkililik boyutlarında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için parametrik analizlere başvurulmuştur. Boyutlar ve gruplararası anlamlı farklılıkları analiz ederken; değişken sayısı iki olan sosyo-demografik değişkenler için Bağımsız Örneklem T testi (Independent Samples T test), değişken sayısı ikiden fazla olan sosyo demogfik değişkenler için Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) analizlerine başvurulmuştur. Tek Yönlü Varyans analizinde anlamlı farklılıkları daha detaylı yorumlayabilmek için ise Post Hoc analizlerinden Tukey ve LSD analizleri yapılmıştır. Yapılan analizlerde elde edilen bulgular tablolaştırılmış ve altında açıklamalarına araştırmanın dördüncü bölümünde yer verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmanın güvenilir bir araştırma olup olmadığını test etmek için Cornbach Alpha analizinden faydalanılmıştır. Elde edilen neticeye göre çalışmanın Cornbach Değeri 0,97'dir. Kurallara göre Cornbach Alpha değerinin 0,65 ve üzerinde olması halinde yapılan çalışmaların güvenilir olduğu kabul edilmektedir. Bu çerçeveden bakıldığında mevcut çalışmanın güvenilir olduğunu ifade etmek mümkündür (Yaratan, 2017).

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırmada elde edilen bulgulara ve onların yorumlarına yer verilmiştir. Bu bölümde sırasıyla, sosyodemografik bulguları elde etmek amacıyla dağılım analizlerine, çalışmanın geçerlililik güvenirlilik analizi için Cornbach Alpha yönte-

mine, boyutların ortalamalarının hesaplanması için aritmetik ortalama analizine, boyutların maddelerinin puanlarının hesaplanması için ortalama analizine yer verilmiştir. Öte yandan sosyo-demografik değişkenlerle boyutlar arasındaki anlamlı farklılıklar Bağımsız Örneklem t testi (independent samples t test) ve Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way Anova) yöntemi ile tespit edilmiştir.

Araştırmaya katkı koyan katılımcıların %57,7'si kadın, %42,3'ü erkek olduğu bulgulanmıştır. Çalışmanın bu bulgusu, Karslı'nın (2004) öğretmenliğin, özellikle ilköğretimde, giderek kadın mesleği olduğu yolundaki görüşleriyle örtüşmektedir.

Tablo 1. Örgütsel Etkililik Boyutlarının Aritmetik Ortlama Sonucu

Örgütsel Etkililik Boyutları	Aritmetik Ortalama	Örgütsel Etkililik
Amaçları Gerçekleştirme Boyutu	3,69	Çok
Uyum Boyutu	3,78	Çok
Entegrasyon Boyutu	3,24	Orta
Değerler Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi Boyutu	3,91	Çok
Kaynakları Yaratma Boyutu	3,72	Çok

Aritmetik ortalama sonuçlarına göre entegrasyon boyutu dışında KTÖS'ün kalan tüm boyutlarda örgütsel etkilik bakımından oldukça etkili bir yapıda olduğunu ifade etmek mümkündür.

KTÖS'ün örgütsel etkililik derecesine ilişkin bakış açısını derinleştirmek adına boyutların alt maddeleri de irdelenmiştir. Bu bağlamda ortaya çıkan neticelere aşağıdaki tablolarda yer verilmiştir.

Tablo 2. Yaş Değişkenine Göre Elde Edilen Tek Yönlü Varyans Bulguları

Örgütsel Etkililik Boyutları	F Değeri	Anlamlılık Seviyesi
Uyum	1,64	0,18
Amaçları Gerçekleştirme	1,46	0,23
Entegrasyon	1,24	0,30
Değerler Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi	1,28	.0,28
Kaynak Yaratma	2,44	0,064

Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi neticesinde yaş değişkeninde örgütsel etkililik boyutları arasında $p<0,05$ bulgusu ortaya çıkmadığından anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Dolayısı ile Tablo 22'de ortalama analizinde ortaya çıkan farklılığın anlamlı olmadığını ifade etmek mümkündür.

Tablo 3. Mesleki Tecrübe Değişkenine Göre Elde Edilen Tek Yönlü Varyans Bulgular

Örgütsel Etkililik Boyutları	F Değeri	Anlamlılık Seviyesi
Uyum	2,78	0,027*
Amaçları Gerçekleştirme	1,86	0,120
Entegrasyon	2,02	0,092
Değerler Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi	2,45	.0,046*
Kaynak Yaratma	2,11	0,080

Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi neticesinde mesleki tecrübe değişkeninde örgütsel etkililik boyutları arasında p<0,05 bulgusu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda uyum ve değerler sistemi boyutlarında mesleki tecrübe değişkeni arasında anlamlı farklılıklara rastlandığını ifade etmek mümkündür. Uyum ve Değerler Sistemi boyutlarındaki farklılıkları tespit etmek amacıyla Post Hoc. analizlerinden LSD yapılmıştır. Elde edilen neticeler, uyum boyutunda 6-10 yıl mesleki tecrübeye sahip üyelerle, 11-15 yıl mesleki tecrübeye sahip üyelerin, 6-10 yıl mesleki tecrübeye sahip olan üyelerle 16-20 yıl mesleki tecrübeye sahip üyelerin, 21 yıl ve üzeri mesleki tecrübeye sahip olan üyelerle 11-15 yıl mesleki tecrübeye sahip üyelerin, 21 yıl ve üzeri mesleki tecrübeye sahip üyelerle, 16-20 yıl mesleki tecrübeye sahip olan üyelerin arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Bunun yanında değerler sistemi boyutunda; 6-10 yıllık mesleki tecrübeye sahip olan üyelerle, 11-15 yıl mesleki tecrübeye sahip üyelerin, 6-10 yıl mesleki tecrübeye sahip üyelerle 16-20 yıl mesleki tecrübeye sahip üyelerin, 21 yıl ve üzeri mesleki tecrübeye sahip üyelerle, 11-15 yıl mesleki tecrübeye sahip üyelerin arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Karslı (2004) çalışmasında üniversitelerde politika- strateji açısından örgütsel etkililiği incelerken mesleki kıdeme göre katılımcıların benzer görüşlere sahip olduğunu vurgularken çalışma anlamlı farklılıklar olduğunu tespit etmiştir. Bu çerçeveden bakıldığında çalışmanın bu bulgusu Karslı (2004) ile uyuşmamaktadır.

Tablo 4. Eğitim Durumuna Göre Ortaya Çıkan Tek Yönlü Varyans Bulguları

Örgütsel Etkililik Boyutları	F Değeri	Anlamlılık Seviyesi
Uyum	0,94	0,39
Amaçları Gerçekleştirme	1,70	0,19
Entegrasyon	0,71	0,50
Değerler Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi	0,26	0,77
Kaynak Yaratma	1,32	0,27

Elde edilen bulgular ışığında, eğitim durumu değişkeni ile örgütsel etkililik boyutları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmadığını belirtmek mümkündür.

Tablo 5. İkamet Edilen Bölgeye Göre Ortaya Çıkan Tek Yönlü Varyans Bulguları

Örgütsel Etkililik Boyutları	F Değeri	Anlamlılık Seviyesi
Uyum	8,06	0,00*
Amaçları Gerçekleştirme	9,97	0,00*
Entegrasyon	5,41	0,00*
Değerler Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi	3,91	0,004*
Kaynak Yaratma	8,29	0,00*

Elde edilen sonuçlar ışığında ikamet edilen bölgeye göre örgütsel etkililiğin tüm boyutlarında ($p<0,05$) anlamlı bir farklılıklığın olduğunu belirtmek mümkündür. Yapılan Post Hoc. analizlerinden Tukey testine göre, Girne- Gazimağusa, Güzelyurt- Gazimağusa, İskele- Gazimağusa bölgelerinde anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Gazimağusa bölgesinde ikamet eden katılımcıların örgütsel etkililiğin beş boyutunda daha düşük ortalamaya sahip oldukları tespit edilmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Günümüzde örgütler, dinamik, rakipselliğe bağlı, hızla değişen çevresel faktörlere bağlı kalarak faaliyetlerini yürütmektedirler. Bu yüzden de faaliyetlerini daha etkin ve verimli bir şekilde sürdürmeleri örgütlerin gerek hedeflerine ulaşmaları gerekse ayakta kalmaları için oldukça önemlidir (Karslı, 2004).

Örgütlerin sahip oldukları en önemli kaynak işgörenleri yani çalışanlarıdır. Çalışanların motivasyonu, örgüte olan bağlılıkları, işten aldıkları tatmin, adil bir örgütte çalıştıklarına dair algıları ortaya konan ya da konacak olan çabayı da etkilemektedir (Gül, 2004). Örgüte sadık, iş doyumu ve motivasyonu yüksek, adil bir örgüt ortamında çalıştığına inanan işgörenlerin örgüt içindeki çabaları da yoğundur. Şevkle, yoğun çaba sarfederek çalışan işgörenler örgütün amaçları doğrultusunda çalışıp örgütün hedeflerine daha kolay ulaşmasını sağlayacaktır. Hedeflerine ulaşan örgütler genel anlamda örgütsel etkililiği yüksek örgütlerdir (Karslı, 2004).

Gerçekte, literatürde var olan hiçbir araştırma doğrudan sendikaların örgütsel etkililiğini ölçmek için yapılmamıştır. Sıklıkla, kurumlarının örgütsel etkililiğine ilişkin literatürde öneri ve teoriler bulunmasına rağmen, doğrudan örgütsel etkililiğe ilişkin AGIL modeli ve Karslı'nın (2004) geliştirdiği ölçeği kullanarak yapılan çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısı ile bu araştırmanın bir başlangıç olacağı ve yapılacak araştırmalara veri sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmada, KTÖS'ün Örgütsel Etkililiği, beş farklı boyutta incelenmiştir. Bu boyutlar sırası ile uyum, amaçları gerçekleştirme, entegrasyon, değerler sisteminin kurulması ve sürdürülmesi ve kaynak yaratma şeklinde ifade edilmektedir. Boyutların belirlenmesinde, Karslı'nın (2004) yapmış olduğu çalışmada uyguladığı Faktör Analizi neticeleri önemli rol oynamıştır.

Katılımcılardan elde edilen cevaplar doğrultusunda KTÖS'ün örgütsel etkililiği incelenmiştir. Çalışmada elde edilen bulgulardan en önemlileri aşağıda yer almaktadır:

Aritmetik ortalama sonuçlarına göre entegrasyon boyutu dışında KTÖS'ün kalan tüm boyutlarda örgütsel etkilik bakımından çok etkili bir yapıda olduğu bulgulanmıştır.

Sendikanın Uyum Boyutunda; istihdam düzeyinin belirlenmesinde etkililiğinin, düzenlenen bilimsel toplantıların etkililiğinin teknolojik kaynaklardan faydalanma etkililiğinin orta derecede etkili olduğu, ancak " diğer sendikalar arasında seçkinliği, toplumdaki işlevselliği bakımdan maddelerinde çok etkili ve son olarak da dış çevresi ile olan ilişkilerinde yoğunlukta ise oldukça çok etkili bir yapıda olduğu tespit edilmiştir (Güler, 2021).

Amaçlarını Gerçekleştirme Boyutunda sendikanın; çalışma saatleri ile ilgili düzenlemeler yapmada, örgütsel etkililik derecesinin orta düzeyde olduğunu ancak ekonomik amaçları ve ücret düzeylerini benimsemede kaynak sağlamada, önem ve şöhret toplumsal problemlerle ilgilenmede örgütsel etkililik açısından çok etkili olduğu tespit edilmiştir (Müftüoğlu,2019).

KTÖS'ün Entegrasyon Boyutunda; üyelerine ilişkin ceza sisteminin işletilmesinde örgütsel etkililiğinin zayıf olduğu ancak üyelerinin karar alma sürecine katılmasını sağlamada, örgütsel yapıya önem vermede örgütsel etkililik düzeyinin çok etkili olduğu bulgulanmıştır.

Değerler Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi boyutunda, sendika içinde güven duygusu yaratmada ve çalışma disiplini bakımından sendikanın farklı oluşu konularında sendikanın örgütsel etkililik derecesinin oldukça etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

KTÖS'ün Kaynak Yaratma Boyutunda internet olanakları sağlamada orta derecede örgütsel etkililiğe sahip olduğu ancak parasal olarak kendi kendine yetebilmede örgütsel etkililik derecesinin çok etkili olduğu tespit edilmiştir.

Öte yandan, mecvut çalışmada katılımcıların sosyo-demografik değişkenlerine göre örgütsel etkililik boyutlarında farklılaşma olup olmadığı Bağımsız Örneklem t testi (Independent Samples T test) ve Tek Yönlü Varyans (One Way Anova) ışığında test edilmiştir. Bu analizler neticesinde elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.Yapılan Bağımsız Örneklem T testi neticesinde cinsiyet ve medeni durum değişkenlerinde örgütsel etkililik boyutlarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Tek Yönlü Varyans (One Way Anova) yöntemi ışığında; yaş, mesleki tecrübe, eğitim durumu, sendikal durum, ikamet edilen bölge değişkenleri ile örgütsel etkililik boyutları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı test edilmiştir. Elde edilen neticeler, katılımcıların mesleki tecrübe, ikamet edilen bölge, sendikal durum değikenlerinde $p<0,05$ olmasından dolayı örgütsel etkililik boyutlarında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır.

KTÖS'ün öğretmenlerin bir araya geldiği ve sadece kendi haklarını değil toplumun işlevselliğini ve kültürünü ilgilendiren konularda etkili bir şekilde hareket etmelerini sağlayan bir yapıda olduğu görülmüştür (Koç, 2019). KTÖS sadece eğitimsel değil toplumsal olaylara karşı duyarlı ve toplumsal menfaati düşünen bir yapıda olduğu bulgulanmıştır (Thomas, 2020). KTÖS'ün genel anlamda geçmişten günümüze örgütleri arasındaki bağlılığa, hedeflerine ulaşmadaki başarına bakıldığı zaman alınan genel yargı örgütsel olarak oldukça etkili bir yapıya sahip olduğudur. Nitekimde yapılan analizler ışığında sendikanın 5 boyutta da sergilemiş olduğu örgütsel etkililik memnuniyet verici seviyededir (Marks, 2018).

KTÖS'ün örgütsel etkililiğinin incelendiği bu çalışmada, ceza sisteminin işletilmesinde belli başlı sıkıntıların olduğu tespit edilmiştir. Örgütlerin, etkili örgüt olmalarında gerek üyelerine ilişkin sağladığı teşvik edici ödüller gerekse istenmeyen davranışları engel-

lemede izlediği ceza sistemi oldukça önemlidir. Bu bağlamda KTÖS'ün üylerine ilişkin sağladığı teşvik edici ödüller kadar ceza sisteminin de işletilmesi örgütteki disiplin düzeyini artırarak sendikanın örgütsel etkililiğini de olumlu yönde etkileyecektir. KTÖS'ün tüzüğü incelendiğinde ceza sisteminin çalışma şekli ve yaptırımlarla ilgili maddelerin yeniden düzenlenmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası'nın (EĞİTİM-SEN) tüzüğünde üyeler ve idarecileri denetlemede merkezi disiplin kurulunu görevli kılmaktadır. Söz konusu kurul üyeler ve idareciler hakkında soruşturma yapmak ve onlara tüzükte yer alan maddeler ışığında cezai yaptırım uygulamakla mükelleftir. KTÖS'ünde tüzüğünü EĞİTİM-SEN ışığında kendisine uyarlayarak denetleme ve disiplinden sorumlu bir kurul ataması ve tüzüğünde yapacağı düzenlemeler çerçevesinde onlara gereken durumlarda cezai islem uygulaması örgütsel etkililiğin artmasında rol oynayacaktır.

Öte taraftan sendikanın gerek çalışma saatleri ile ilgili düzenlemeler yapmada gerekse çalışma şartları ile ilgili düzenlemeler yapmada ve istihdam düzeyinin belirlenmesi konularında daha etkili olabilmek için diğer sendikalarla ve devletle işbirliği halinde olması gerekmektedir. Bununla birlikte düzenlenen bilimsel toplantıların etkililiğin artırması için daha araştırmacı bir yaklaşım benimsemesi önerilmektedir.

Yapılan araştırmada örgütsel etkililiğin boyutlarından biri olan entegrasyon boyutunda KTÖS'ün orta derecede etkili olduğu bulgulanmıştır. Önceden de ifade edildiği gibi entegrasyon boyutunun en önemli ölçütleri arasında iş doyumu, işten ayrılma niyeti, örgüt üyelerinin devam durumları, örgütsel iklim, örgütteki birimler arasındaki açık iletişimin ve etkileşimin yapısı yer almaktadır. Bu çerçeveden bakıldığında sendika üyeleri arasında samimi iletişim ve etkilişim kanalları oluşturması, KTÖS'ün üyeleri birbirleri ile kaynaştırıcı etkinliklerin daha sık düzenlenmesi (dayanışma baloları, halı saha turnavaları, sergi vb.) gerek zümresel gerekse toplumsal konularla ilgili fikir alışverişi veya bilgi aktarma maksatlı toplantı, panel, konferans, form tarzı çalışmalarının daha etkili bir şekilde planlanması KTÖS'ün entegrasyon boyutundaki etkililiğinin artmasını sağlayacaktır.

Nicel ve nitel araştırmaların birleştirilerek karma araştırma yönteminin izlenmesi, gerek kavrama yönelik bakış açısının derinleşmesine, gerekse çıkan bulguların zenginleşmesini sağlayacaktır (Avcı, 2021). Öte yandan çalışmaların, mukayeseli ve boylamasına bir şekilde yapılması bulguların arasındaki benzerlik ve farklılıkların tespit edilmesinde ve verilen tavsiyeler ışığında gerçekleştirilmiş önerilerle kavrama ilişkin bakış açılarında ilerleyen zaman dilimi içerisinde meydana gelen farklılaşmanın tespitinde önemli rol oynayacak ve literatüre olan katkıyı artıracaktır.

Diğer yandan kavramın ilişkili olduğu örgütsel bağlılık, iş doyumu, örgütsel vatandaşlık davranışları, örgütsel adalet gibi diğer kavramlarla birlikte ele alınarak korelasyonel çalışmalar yapılarak ve kavramların ilişkilerinin incelenmesi kavrama yönelik bakış açısının derinleşmesine ve iyi anlaşılmasına neden olacaktır. Farklı çalışma sahalarında yapılacak olan çalışmalar gerek yönetim kadrosu ve çalışanlara, gerekse hükümetlere yapılacak önerilerle literatüre ciddi katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Akdur, R. (2003) Sağlık Ocağı Hizmetlerinde İzleme Değerlendirme ve Eğitim Kılavuzu, Onur Matbaacılık Offset Ltd. Şti, Ankara.

Avcı, Y. E. (2021). Milli eğitim kararlarında sendikal etkiler: Memnuniyet ve Kaygılar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (79), 1235-1247.

Aytaç, Ö. (2004). Örgütler: Sosyolojik bir perspektif. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *14*(1), 189-217.

Çöl, G. (2004). Örgütsel Bağlılık Kavramı ve Benzer Kavramlarla İlişkisi. *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları*. 6 (2), 31-45.

Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası (2014) Tüzük, http://egitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2015/07/51040a5e4881afc_ek-2.pdf, (erişim tarihi: 15/01/2018)

Gül, G. (2004). Birey toplum eğitim ve öğretmen. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(1). 223-236.

Güler, C. (2021). "Küresel Salgın Döneminde Küresel Sendikalar", Sevgi, H. (Ed.), 21. Yüzyılda Endüstri İlişkileri içinde, İstanbul: NotaBene Yayınları, 169- 232. H

Karslı, M. D. (2004). *Yönetsel etkililik*. Pegem A Yayıncılık.

Karslı, M. D. (2006). Etkili okul yöneticiliği. *Morpa Kültür Yayınları, İstanbul*..

Kıbrıs Türk Öğretmenler Sendikası Çalışma ve Mali Raporu (2017) XL. Dönem Çalışma ve Mali Raporu, KTÖS Yayınları, Olgu Basım, Lefkoşa.

Koç, Y. (2019) "1980'den Günümüze ve Yarına Türkiye İşçi Sınıfı ve Sendikacılık Hareketi," Kayaoğlu, M. S. (der.) 2000'li Yıllarda Türkiye'de Sendikacılık içinde, Ankara: Epos, 200-260.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Milli Eğitim Bakanlığı. http://www.mebnet.net/ Erişim tarihi (12.11.2017).

Love, P.E.D ve Skilmore, M.R (1996) Approaches to Organizational Effectiveness and their Applications to Construction Organizations, In Thorpe A Eds. Proceedings. *12th Annual Conference and Annual General Meetings, The Association of Researchers in Construction Management*.

Marx, K. (2018). Komünist manifesto, İstanbul: İletişim Yayınları.

Meder, M. (2001). Bilgi Toplumu ve Toplumsal Değişim. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(9), 72-81.

Miskel, C. G. ve Hoy, W. K. (1991*). Educational administration: Theory, research, and practice. New York: Mc Graw*- Hill Book Co. Inc.

Molnar, J. J., & Rogers, D. L. (1976). Organizational effectiveness: An empirical comparision of

the goal and system resource approaches. *The Sociological Quarterly*, *17*(3), 401-413.

Müftüoğlu, Ö. (2019) "Neoliberal Yıkıma Karşı Uzlaşmacı Sendikacılık Çözüm mü?", Kayaoğlu, M. S. (der.) 2000'li Yıllarda Türkiye'de Sendikacılık içinde, Ankara: Epos, 172-199.

Nemli, E. (1998). Rekabet Avantajı Kazanmada Örgütsel Esnekliğin Önemi. Amme İdaresi Dergisi. 31 (3). Eylül. 75-86

Özdevecioğlu, M. (1999) Örgütsel Etklilik, Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari *Bilimler Fakültesi,Sosyal Bilimler Dergisi sayı .8*, 400-411

Özutku, H. (2006). Amaç Yaklaşımına Göre İnsan Kaynakları Yönetiminin Etkililiğini Ölçmeye Yönelik bir Durum Çalışması, 9 Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 8/3 s.s 262-284.

Sabuncuoğlu, T.E . (2010). *Kamu Örgütlerine Yönelik Örgütsel Etkililik Modeli* , Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Işletme Anabilim Dalı, Doktora Tezi, İzmir.

Sezgin, F. (2005). Örgütsel vatandaşlık davranışları: Kavramsal bir çözümleme ve okul açısından bazı çıkarımlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *25*(1). 317-339.

Thomas, A. (2020) "Cross-Border Labour Markets and the Role of Trade Unions in Representing Migrant Workers' Interests", Journal of Industrial Relations, 62(2), 235-255.

Titrek, O (2013) Örgütsel Etkililik ve Hesap Verebilirlilik, content.lms.sabis.sakarya.edu.tr/Uploads/54543/35416/%25C3%25B6rg%25C3%25BCtsel_etkilik_ve_hesap_verilebilirlik.pptx TODAİE Yayınları

Turunç, Ö. (2015) Stratejik yönetim örgütsel performans ilişkisinde kişi- örgüt uyumunun rolü, *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi* 1(1) 16-30

Yaman, B.F (2012) *ilköğretim okullarında müdürlerin etkililiği ve okul iklimi ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişki*, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi Eskişehir.

Yaratan, H.(2017). *Sosyal Bilimler için Temel İstatistik:SPSS Uygulamalı.* Ankara:Anı Yayıncılık.

Yuchtman, E., ve Seashore, S.E (1967) A system resource approach to organizational effectiveness. *American Sociological Review, 32 (6)* 891-903

Yükçü, S., & Atağan, G. (2009). Etkinlik, etkililik ve verimlilik kavramlarının yarattığı karışıklık. *Atatürk üniversitesi iktisadi ve idari bilimler dergisi*, *23*(4), 1-13.

KENDİNİ BİLMEK PSİKOLOJİDE İYİ OLUŞ MODELİ BAĞLAMINDA TETKİKİ: BİLİNÇLİLİK

Sinan DOĞAN[1]

Özet

İnsanın güçlü yönlerinin geliştirilmesi; pozitif psikolojinin unsurları olan erdem, sorumluluk, duygusal gelişme, fedakârlık, çalışma etiği gibi değerlerin gelişmesini sağlayan aksiyon birikiminin oluşturulmasına bağlıdır. Aksiyon birikiminin negatif duyguları düzenlediği gibi insanda meydana getirdiği hayatı anlama ve amacına ulaşma çabasını ve "aşkınlığını" doğurur. Aşkınlık bireyin Tanrı merkezli evrenle bağlantılarını oluşturmasıyla; kendini bilmek, bağlanma, hedeflere yönelme, kendisini güçlü hissetmesi gibi "dört kanallı bir ağ"a ulaşır. Bunun sonucunda "genişlet ve inşa et" sürecinin zihinsel gelişiminde aktif hale gelmektedir. Eski dönemlerde "kendini bil" ifadesi, Delphi'deki Apollon Tapınağı'nın girişine altın harflerle yazılmıştır. Sokrates "kendimizi bilebiliriz"derken , Yunus Emre "İlim, ilim bilmektir. / İlim kendini bilmektir." Demektedir. Kendini bilmek içimizde fiziksel duyularımızdan farklı, yüksek bir şeyin bulunduğunun hissedilmesidir. Yüksek duygulardan doğan tefekkür ve eylem, canlı bir kültürel varlığın idrak edilmesidir. Zihin ve benlik alanında yavaşça, sabırla, derin tefekkürle başlayan bilinçli genişleme ve psikolojik süreçlere dinamiklik ile iyileştirme ve kontrol unsurlarının kazandırılmasıdır. Zihnin kontrol mekanizmasına kavuşmak insana ve topluma dair olamayan zevkler gibi negatif duyguları frenleme becerisinin elde edilmesidir. Bu bağlamda, karıncaya yem olacak bir tohumun kasırgalara kafa tutan bir meşeye dönüşebilmesidir. Tüm zihinsel beceriler kendini tanımakta gizlidir. Kendinin keşfi ve potansiyelini geliştirme çabalarından dolayı kötü oluş iyi oluşa; umutsuzluk iyimserliğe; bencillik sosyal desteğe; başarısızlık yaratıcılığa evrilmeye başlar. Kendi ilgi ve isteklerini gerçekleştirme iradesi, bireyci kültürlerden, sosyal bağ ve kolektif kimlik düzeyine yükselmesi ve psikolojide iyi olma modelidir. Kimlik gelişimi sosyal ve psikolojik anlamda yaşanan değişimlerin oluşturduğu zihinsel ve işlevsel duygu düzenleme becerileri psikolojide iyi oluşu, kritik bir dönem haline getirebilmektedir. Öz saygı, öz duyarlık, özerklik, yeterlik, öz kontrol, yaratıcı ve tinsellik gibi unsurlara dayanan psikolojide iyi olma modelidir. Bireysel gelişim çevresel hâkimiyetin ve yaşam amacına hizmet edecek psikolojik dinamiklerin işlemeye başlamasıdır. İnsanın kendini bilmesiyle psikolojik süreçlerde ortaya çıkan dinamikler ve iyi oluş, düşünce-duygu-eylem birliğini ve dengeli zihin bakışını sağlamaktadır. Zihinsel anlamda insanın negatif deneyimlerinden uzaklaşması sonucunda oluşan sosyal bağ, kolektif kimlik ve dengeli bir bilinçlilik gelişmesi olduğu söylenebilir. Benmerkezci modeline karşı mücadele ruhunu ve sosyal ilişkilerini güçlendirme çabasının elde edilmesidir. Kültü-

[1] Uzman, Milli Eğitim Bakanlığı,Türkiye,s.sinandog@gmail.com, Orcid: 000000028242-0820

rel etkinliklerde ve benzeri ürünlerde negatif duygulara değil, pozitif duygulara yönelir. Seçme ve uygulama özgünlük düzeylerinin etkisiyle bu kültürel değerlerini içselleştirdiği söylenebilir. Psikolojide iyi olma modeline ulaşan bireyler kendini gerçekleştirmiş ve tam işlevsel olan bireylerdir. Toplumsal amaçlarını gerçekleştirmesi, kendi davranışlarını düzenleme ve herhangi bir sosyal yapıya bağımlı olmadan yaşayabilme becerilerine sahip olunmasıdır. Yaşamının amacına dair olgun duygulara, net hedeflere ve belli bir planlamaya sahiptir. Yaşamın amaçsız bir yolculuk olmadığı düşüncesiyle hareket ederler. Bu makalemizde kendini bilmekle psikoloji dinamikleri arasındaki ilişkiyi, bu ilişkinin psikolojide iyi oluşa etkisinin temellendirilmesi amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Kültür, Psikolojik dinamikler, Bilinçlilik, İyi oluş, Kendini bilmek*

SELF-KNOWLEDGE EXAMINATION IN THE CONTEX OF WELL-BEING MODEL IN PSYCHOLOGY: CONCIOUSNESS

Abstract

The development of human strengths depends on the formation of action accumulation that enables the development of values such as virtue, responsibility, emotional development, self-sacrifice, work ethic, which are the elements of positive psychology. Just as the accumulation of action regulates negative emotions, the effort to understand the life and reach its goal in humans creates "transcendence ".Transcendence reaches a "four-channel network" such as self-knowledge, attachment, aiming towards goals, feeling strong, as the individual establishes his connections with the God-centered universe. As a result, the "expand and build" process becomes active in his mental development. In ancient times, the phrase "Know thyself" was written in golden letters at the entrance to the Temple of Apollo at Delphi. Socrates said, "We can know ourselves" and Yunus Emre: "Science is knowing science/Science is knowing yourself. It is the feeling that there is something higher within us that is different from our physical senses.Contemplation and action arising from high emotions is the realization of a living cultural entity.It is the acquisition of dynamic, healing and control elements to psychological processes with conscious expansion that starts slowly, patiently and with deep contemplation in the field of mind and self.It is the acquisition of the mind's control mechanism and the ability to curb negative emotions such as pleasures that are not related to people and society.In this context, a seed that will be eaten by an ant can turn into an oak that defies hurricanes.All mental skills are hidden in self-knowledge.Because of self-discovery and efforts to develop its potential, badness begins to evolve into well-being, despair into optimism, selfishness into support social support, and failure into creativity.The will to realize one's own interests and wishes is a model of well-being in psychology, rising from individualistic cultures to the level of social bond and collective identity.Identity development, mental and functional emotion regulation skills created by social and psychological changes can make well-being a critical period in psychology. It is a model of well-being in psychology based on self-esteem, self-compassion, autonomy, compe-

tence, self-control, creativity and spirituality. Psychological dynamics that will serve environmental dominance, individual development and life purpose begin to work.The dynamics and well-being that emerge in psychological processes with self-knowledge provide the unity of thought-emotion-action and a balanced mind view. As a result of the development of social bond, collective identity and a balanced consciousness by moving away from negative experiences in the mental sense, he gains the effort to strengthen his social relations and the spirit of struggle against his egocentric model. In cultural events and similar products, it tends to positive emotions. It can be said that it internalizes these cultural values with the effect of selection and application originality levels.Individuals who reach the model of well-being in psychology are self-actualized and fully functional. He has the skills to regulate his own behavior and live without being dependent on any social structure while realizing his social goals.He has mature feelings about his life's purpose, clear goals, and clear planning. They act with the thought that life is not an aimless journey.In this article, it is aimed to ground the relationship between self-knowledge and psychology dynamics and the effect of this relationship on well-being in psychology.

Keywords: *Culture,psychology dynamics,consciousness,well-being,to know yourself*

GİRİŞ

Kendini bilmek için sorumlu hareketlere yönelmek: yani "olmak" gerekmektedir. "Olmak" için; gerçekleşen eylemin anlamının bilinmesi gerekiyor. İnsan bir nesne olarak hem fiziksel planda hem de kavramsal soyut planda yer almaktadır. Olmak, insanın kendi içinde ve dış koşullardaki değişmelere dayanabilecek daimi bir "ben" geliştirmesidir. İnsan şuurunun derinlerinde, kendisini onda gördüğü bir "ben" bulunmaktadır (Topçu, 2015:141). İnsanın kendi içindeki "ben" yolculuğunun gerçekleşmesi, kendisi hakkındaki binlerce hayalden ve kendisinin yaratıcı olduğu düşüncesinden kurtulmasına bağlıdır. Kendi içinde gerçekçi ve bilinçli inşa etme sürecini (Ouspensky, 2010: 21) başlatması gerekmektedir. Bu süreç, mükemmelliğe ulaşma ve sonsuz olana ulaşma çabasıdır (Topçu, 2015a:.21). Mükemmele ulaşmak;yani olmaktır. Dış benlik tesirlerden kurtulup;yeni hayatın öğrenme dilini meydana getirmektir.

İnsanların, geçmişe nazaran daha az mutlu olması, modernite ve refah anlayışından ileri gelmektedir (Seligman ve diğerleri, 2009). Modernite ve refah anlayışını besleyen eğitim süreçleri; taklitçilik, özünden uzaklaştırılmış din anlayışları ve amacından uzaklaşmış arzuların cazibesi, insanın kişiliğinde çok güçlü "benler" yaratıyor. İnsanın kişiliğini oluşturan bütün "benler", dış tesirler tarafından harekete geçiriliyor ve dış tesirler tarafından kontrol ediliyor (Ouspensky, 2010: 27). İnsanların tüm yaşamları, dış tesirler tarafından kontrol edilen ve yönetilen "benler"i yerine getirmek yükümlülüğü ile geçmektedir. İnsan, kendi içindeki birçok hizmetkârını ve bunların görevlerini unutmuş, görev ve sorumluluklardan kaçmaya başlamış. Bundan dolayı herhangi bir şeyi keşif veya icat etme kabiliyetini ve duygusunu gerçekleştiremiyor. Keşif veya icat etme kabiliyetin

ortaya çıkartılması, dış "benler"den kurtulmasına bağlıdır. Bu kurtuluş mücadelesi uğruna her şeyi feda etmeyi ve risk almayı zorunlu hale getirmektedir (Ouspensky, 2010: 30). İnsanın kendisi hakkındaki binlerce hayalden (yalandan), peşin fikirlerden kurtulmaya başlaması, kendini harekete geçirmesidir. "Eğer onu siz yapmazsanız, başkaları, sizin yerinize yapacaktır. Böylece insan, kendine ket vurmuş olacaktır. Bu nedenle insanın kurtuluş mücadelesinde kendini bilmek, kendini değiştirmek daha anlamlı hale gelmektedir.İnsan kişiliğinde yer alan kibir, gurur benzeri davranışların kendini değiştirmesini kısıtlayıp ve engellediği (Topçu, 2015:28) için kendi kendine ket vurma olayını da gerçekleştirmektedir.

Kendini Bilmek

Kendini bilmek mücadelesinde, insanın kişiliğini oluşturan bütün "benleri" gözleyebilmesi gerekmektedir. Kendini gözlem, yüksek farkındalık düzeyine geçişin anahtarıdır. Olayların bizi sürüklemesi yerine onları anlamamızı sağllamaktadır(Finley, 2008: 77).Anlamlandıramadığımız ve peşinden sürüklendiğimiz olaylar , negatif enerjilerin kaynağını da oluşturmaktadır. İnsanın yüksek farkındalık düzeyine geçip; negatif enerjiden doğan sıkıntı, gerilim, rahatsızlık ve acizlik duygusuyla uzlaşma (Ouspensky, 2010: 32) çabaları, güçlük ve fedakârlık değerini oluşturmaktadır. Kendini bilmek mücadelesinde icat edilen güçlükler ve fedakârlıklar, insanın ilerlemesini sağlamaktadır. Böylece birey, kendi içinde gerçek "ben" olduğunun farkına varmaktadır. Gerçek"ben"e ulaşılmasında insanın anlamadığı bir şey varsa, o da fedakârlık yapmak fikridir. (Ouspensky, 2010:37).

Kendini bilmek, beş duyu ile algıladıklarımızın dışında bir şeyin bulunabileceğine inanmaktır. İçimizde fiziksel duyulardan farklı daha yüksek bir şeyin bulunduğunu hissedip (Nicoll, 2010: 541), sahte "benler"den kurtulma arzusunun güçlenmesidir. Kurtulma arzusu güçlendikçe güçlükler azalmaktadır, zamanla ortadan kalkmaktadır. Kendini bilmek, belirli bir amaca yönelik şuurlu çabalardan doğmaktadır (Ouspensky, 2010:34). Bu şuurlu çabalar, büyük bir çalışma ve büyük ıstıraptır. Istırap, önemli ve gerçek olma yolunda çabadır. Istırap olmadan da hiçbir şey kazanılamamaktadır (Finley, 2008: 153-154). Gerçek olma yolundaki ıstırabı, isyan ahlakı olarak da nitelendirilebilir. İsyan ahlakı, insanı aydınlatarak mükemmeliyet anlayışını, iyilik yapmayı, fedakârlık yapmayı, görev ve sorumlulukların farkına varmayı ve sonsuz aşka ulaşma çabalarını beslemektedir (Topçu, 2015b: 35, 203). Bireyin kişiliğini oluşturan bütün dış "benler"den kurtulması için şuurlu çabalara yönelmesi gerekmektedir.Yeni hayatın gerçekleşmesi için, insanın iç niteliklerinin belli bir kaynaşımın ve dış tesirlerden belirli ölçüde bağımsız olması gereklidir (Ouspensky, 2010:39). Böylece varlık; şuursuz vazifeliden, şuurlu vazifeli pozisyonuna geçip; potansiyeli tam kullanabiliyor olmaktadır. İnsanın kendini geliştirmesi sonucunda potansiyellerini yeterince kullanabilmesi, psikolojik iyi olma modelinin üçüncü boyutu olan bireysel gelişimdir (Ryff ve Essex, 1992). Güçlüklere karşı mücadele edebilme gücünü elde etmesi ve kendinde bunu hissetmesi, psikolojik iyi olmanın üçüncü boyutu olan bireysel gelişim ile ilişkilidir.

Kendini bilmek mücadelesinde karşılaşılan zorlukların etkileşimden doğan etkiler,

bireyin kendi içinde manyetik merkez alanı meydana getirmektedir. Manyetik merkez alanı, insanın yön değiştirmesini ve belli bir yönde ilerlemesini sağlamakta, işlevsel rolü yerine getirmektedir. İnsan, manyetik merkez gelişimini tamamlanması sonucunda yol fikrini kavramakta ve zihin kontrolüne ulaşabilmktedir. Artık zihin, dış tesirler tarafından kontrol edilen ve yönetilen 'benlerin' tesirinden çıkmıştır. Bir başka ifadeyle insan, zihninin sürüklenişini izleyen tanık olmaktan çıkmıştır (Budhananda, 2002: 72). Kendini bilme yolunu bulma imkânı, iç eğilimlerin güçlenmesine bağlıdır. İnsanın, kendisini genel kanunlardan kurtarıp; kendi içindeki iç eğilimlerin artarak güçlenmesi ''vicdanı'' ortaya çıkarmaktadır. Bu durum, aynı zamanda kazaya, hem de gerektiğinde kadere karşı ayakta durabilecek bir iradenin oluşumunu sağllamaktadır.

İrade oluşumunun doğurduğu''şuur hali', kendi kendini hatırlama veya sübjektif şuur ya da varlık şuurudur.Kendini bilmek mücadelesinde, insanın vicdan enerjisiyle bağının güçlenmesi sonucunda objektiflik,aklî prensipler ve anlayış gelişmektedir (Arıkal, 1998, s.68-69). Böylece insanlık görev ve sorumluluklarını yerine getirmeye başlamaktadır. Objektif şuura giden yegâne doğru yol, sübjektif şuurun gelişmesine bağlıdır (Ouspensky, 2010:124). İnsandaki dördüncü şuur hali, farklı bir varlık halini ifade etmektedir. Bu da, kendi üzerinde ara vermeden ve güçlü bir çalışma ile iç gelişimin sağlanmasıdır. İç gelişim güçlendikçe,dış tesirlerin gücü azalmaktadır. Dış tesirler tarafından kontrol edilen ve yönetilen 'benler'den kurtuldukça, bireyin kabiliyeti artmakta ve ıstırabı azalmaktadır (Arıkdal, 1998: 183). Çevredeki hayat, birey için farklı bir yön;farklı bir anlam kazanmaktadır (Ouspensky, 2010:127).

Vicdan-İyi Oluş Arasındaki ilişki

Vicdan enerjisinden doğan objektiflik ve aklî prensipler, akılcı inanç sistemlerini oluşturmaktadır. Akılcı inançlar; arzular, istekler, amaçlar ve tercihler terminolojisini kullanır. Akıl, her şeyi bize tanıtan değil; doğru yola yürümemizi sağlayan vicdanın sesidir (Topçu, 2015c:16). Akıl ile vicdan arasındaki ilişki, akli prensipleri oluşturmaktadır. Bu bağlamda, aklî prensipleri kullanmak suretiyle olay veya durumlara yönelik akılcı, mantıklı veya gerçekçi inançlara ulaşmayı sağlamaktadır (Akın, 2009: 94). İnsanın inanç arayışı; yani akıllı inanç, sağlıklı yaşamayı destekleyecek uyumlu ve olumlu duyguları gerçekleştirmektedir. Bundan dolayı akıllı inanç, negatif enerji sorunlarını oluşturmaz.Akıllı inanç, kendi içinde inançlar çatışmadan kaçınma; mutlu biçimde yaşama ve ilişkilerde doyum sağlama gibi yaşam amaçlarıyla tutarlıdır (Moriarty, 2002, aktaran Akın, 2009). Aynı zamanda akılcı bir inanç, bireyin amaçlarına ulaşmasına yardımcı olmakta (Walen ve diğerleri,1980 aktaran Akın, 2009) ve bireyin amaçlarına ulaşmasını sağlayacak güçlü duyguları da kazandırmaktadır. Akılcı inançlar, insan-toplum-çevre arasındaki çelişkiyi en alt düzeye indirip, ilgi ve bağlılığını geliştirmesini sağlamaktadır. İnsanın kendisine ve diğerlerine karşı sorumluluğunu en üst düzeyine ulaştırmaktadır (Akın, 2009).

Kendini bilmek mücadelesinde "Astral beden" diye adlandırılan gelişim; bir kaynaşma ile çetin bir içsel çaba ve mücadele sonucunda elde edilmektedir (Ouspensky, 2010: 40). İnsanın kendisini sabitleştirmesi, kendi içinde çok büyük bir iç kuvvet oluşturur. Büyük

ben, çok büyük bir iç kuvvetten doğmaya başlamaktadır. Büyük ben'in doğması uyanmaktır. Kendinin hiçliğini anlamak; aczinin farkına varmaktır. Bireyin, bazı şeyleri öğrenebilme, anlayabilme ve kendini terbiye edebilmesidir. Sabır, anlayış, hoşgörü tarzında pozitif yönde bir reaksiyon ortaya çıkarılmasıdır. Bu kavramların, insan ilişkilerinde iyileştirici etkisi bulunmaktadır. İnsanın diğerleriyle olumlu ilişkiler kurup; sürdürebilmesi, psikolojik iyi olma modelinin dördüncü boyutudur (Ryff, 1989a). Büyük ben'in doğması, dış tesirlerle harekete geçen ve dış tesirler tarafından kontrol edilen davranışlarını görmeye başlamasıdır. İnsanın kendi içinde onu dehşete düşüren bir şeylerden kurtulabilmesidir. Gördüklerini veya hissetlerini iç gelişimi açısından değerlendirip, gerekli veya gereksiz olduğuna karar vermesidir. İç gelişimi önleyen unsurların farkına varıp,kendisinden uzaklaştırmasıdır(Ouspensky, 2010: 47). Bu durumda, birey, "kendi kendisinin öğretmeni" olma sürecini yaşamaya başlamaktadır.

Büyük ben'in doğup; esaretten kurtulması, insanın kendi durumu hakkında şuurlanmasıdır. Bilgisini, şuur halini destekeyecek şekilde kullanması ve kendi içinde kontrolü gerçekleştirip; serbest ve bağımsız iradenin ortaya çıkmasını sağlamaktır (Ouspensky, 2010: 214). Büyük ben'in doğması ile ilgili düşünceler, tarih boyunca değişmeden günümüze kadar sabit tasavvurlarla izah edilmiştir. Büyük ben'in doğması ile birlikte içsel gelişimini sürdürülmesi; bireyin çalışmasına bağlıdır. Bütün koşullanmalardan temizlenen zihnin, ancak bu çalışmanın merkezinde yer alabilir. Gerçeğin keşfi, zihnin bütün koşullanmalardan temizlenmesine (Benjamin, 1995:150) bağlıdır.Gerçeğin keşfi ve gelişmesi, kendi bilmek mücadelesinin temelini oluşturmaktadır. Bundan dolayı, uğrunda mücadele verilmesi gerekmektedir.Yeni hayatı ortaya çıkaracak içsel mücadele ile sahte ben'lere esir olmaktan kurtulup; özgürlüğe ulaşılabilir. Bu nedenle bütün eski öğretilerde, insanı yeni hayata götüren 'kendini bil' yolun ilk basamağı kabul edilmektedir. "Kendi kendine ya da kendi içindeki şeylerin gidişine hâkim olamayan bir insan; hiçbir şeye hâkim olamaz" (Ouspensky, 2010: 351).

Kendi kendisinin öğretmeni olmak;inceleme ya da anlama ve hissetme için enerjiye ihtiyaç vardır (Ouspensky, 2010:144). İnsanın, hayatının bütün bu alışkanlıklarıyla mücadele etmesi sonucunda ortaya çıkan çok büyük miktarda enerji, ihtiyacını karşılamaktadır. Bu oluşan enerji, insanda kendini inceleme ve mükemmelleşme yolunu güçlendiriyor. (Ouspensky, 2010:145). İnsanın özgürlük için mücadelesi; her şeyden önce kendi bedeniyle mücadele etmesine bağlıdır. Kendi kendini inceleme fikri; kendisinin gözünde yeni bir anlam kazanmaktadır. Çünkü ikili ayırım yapmadan önce, birey dış olayları kendisinden bir parça olarak kabul etmektedir. Oysa, dış olaylar, bizde bir yığın çağrışımlara sebep olmakta ve dış benliğin sayısız maceralarını oluşturmaktadır. Gerçek "ben" hangisindedir? Gerçek ben, vicdan enerjisiyle ortaya çıkan iç benlik'tir (Ouspensky, 2010: 502). Kendi kendini değiştirmek, idrakin oluşturulması olarak ifade edilebilir. İdrak sahibi, kendi kütlesini harekete geçirebilecek hitaplarının muhatabıdır. Kendi kendini gözlemlemek suretiyle kendi iç süreçlerinin karanlıkta kalan faaliyetlerine bir ışık tutup (Ouspensky, 2010:167), mükemmelleşme yolunda ilerlemektedir. Gerçek ben'liği, icat edilmiş ben'lerden ayıracak şekilde kendi içindeki şeylerin gidişine hâkimdir.İnsanın kazanabileceği ilk

yüksek idrak budur.Kendisini ve diğerlerini doğru bir biçimde yargılayabileceği doğru ve şaşmaz bir temel keşfetmiş; bilinçlilik düzeyine ulaşmıştır.

Bilinçlilik Düzeyinin İyi Oluşa Etkisi

Anlama; duygu, düşünce ve hareketten meydana gelen güç merkezin fonksiyonlarıdır. Bilgilerin hissedilmesi sonucunda oluşan psiko-fizyolojik olayın yaşanmasıdır. Anlama; bilgi-birey ilişkisine bağlıdır. Anlama; bilgi ve varlığın bileşkesidir (Ouspensky, 2010:190). Eğer insan, bütün arzularına uyup da ona karşı mücadele vermezse; içinde sürtüşme ve ateş de olmayacaktır. Fakat "büyük ben"in doğmasını sağlayacak iç kuvvetin oluşturulması için arzularla mücadele edilmesi gerekmektedir. Böylece insanın iç dünyasındaki bilinçlilik düzeyinde bir bütünlülük oluşmaktadır. Bu durum, insanın içinde yaşadığı nefsinden kurtulup; her şeyi yaradan Tanrı'ya yönelerek benliğinin isteklerinden vazgeçmesidir. Tanrı'ya ulaşma arzusu, kendi kimliğini tanıma ve tamamlama sürecini yaşamasıdır (Topçu, 2015b: 202). Bireyin kendine ve diğerlerine yönelik duyarlı tutumlarından doğan dengeli bir zihinsel bakış açısına bilinçlilik denilebilir. Bilinçlilik düzeyine ulaşan insan; zihinsel anlamda olumsuz ve negatif deneyimlerinden uzaklaştığı bir evrededir. Bu evrede; öz-sevecenlik ve toplumsal paylaşım duyguları da gelişmektedir. Bilinçlilik düzeyinin evresinde; yargılayıcı olmayan öz-eleştiriyi azaltıp; kendini anlamasını sağlar. Dengeli bir bilinçliliğe sahip olma; yabancılaşma ve ben merkezci tutumlara karşı mücadele edebilmesini ve sosyal ilişkilerini güçlendirmesini sağlamaktadır. Bilinçli olma hali, yeteneğini geliştirme imkânını kazandırması ile birlikte (Akın, 2009: 70) öz-bilinçliliğin yumuşamasını; sosyal ilişki duygusunun gelişmesini sağlamaktadır (Fromm, 1963).

İnsanın büyük ben'e; tek bir ben'e dönüşmesi, insanın ferdileşmesi anlamına gelmektedir. İnsan, sağlam karakterli, serbest ve bağımsız iradeli, etkilenmeyen ve etkileyen bir insan tipine ulaşmıştır. Şuurdan yayılan ferdiyetçilik veya tek ve daimi ben tarafından yönetilen özgür irade bulunmaktadır. Bir insanın fert olabilmesi, özgür irade sahibi olmasına bağlıdır. Ferdiyetçiliğin gelişimi, dış dürtülerin etkisinden kurtulma oranına bağlıdır. Bu durumda, insan iradesini kullanılıp ve özgürlüğe ulaşmaktadır (Ouspensky, 2010: 475). Bundan dolayı dış tesirlerden meydana gelen ve kendi içinde negatif enerji oluşturmamakta, oluştursa bile, kaza şoku kısa süreli olmaktadır. "Büyük ben" sahibi olmakla; ferdiyetçilik ya da ''şuurlu ben" ortaya çıkmaktadır. Şuurlu ben, dış tesirler tarafından kontrol edilen ve yönetilen ben'leri' bir düzene sokup; insan varlığında vahdetin gerçekleşmesi demektir (Ouspensky, 2010: 459). Geçmişte ferdiyetçilik, toplumun nezdinde kahramanlar olarak adlandırılmıştır.

Kendini gerçekleştirenler, fiziksel ve sosyal çevreden bağımsız olurlar. Hayatın deneyimlerinden heyecan; ilham ve güç aldıkları gibi insanlara ilham kaynağı olurlar. Kendi gelişimini; güçleri, yetenekleri ve manevi öz kaynaklarını kullanarak sürdürürler (Maslow, 2000). Bundan dolayı sağlam karakterli, serbest ve bağımsız iradeyi temsil eden kahramanlardır. Başkalarında hayranlık uyandırmasının nedeni, insanların kendi içinde hissettiği yolunun, onların yolu gibi olmasının gerektiği duygusudur (Fromm, 1990).

Kendini gerçekleştirenlerin zihin mekanizması, tohum-toprak ilişkisi gibidir. Tohum, toprağın derinliğine doğru ilerledikçe; tekâmül etmek için can suyunu arayıp, buluyor ve kök salmaktadır. İnsan zihninde yer bulan düşüncelerin tekâmülü; toprak-tohum misali can suyuna ulaşarak gerçekleşmektedir. Birey, kendisinde meydana gelen can suyu fikirler ve güçlü duygular ile, varlığının merkezine aldığı yaşam kaynağını keşfetmektedir. Bu süreçte, fikirlerin veya hislerin olgunlaşmasını ve organize olmasını sağlamaktadır. Bundan dolayı fikirlerde; düzen, itina, hassasiyet, samimiyet, saklamak, sahiplenmek hislerini geliştirmekte ve çekim gücü oluşturmaktadır (Payot, 1932). Bu yol; Tanrı'nın yoludur. Tanrı'ya gidilen yollar, hürmet, merhamet, görev, aşk, samimiyetten geçmektedir (Topçu, 2015: 95; Payot, 1932: 26). Çekim gücü, kendini gerçekleştirmeyi başaran insanlar için olağan bir durumdur. Daha çok iç dünyalarına yöneldiğinde; müzik, şiir, sanat, estetik, felsefe, din, gibi alanlarda bilinenin ötesine geçmeye çalışılmaktadır. Bu kişiler, insanlara karşı sempati hisleri taşımaktadırlar (Maslow, 2000). İnsanlarla bir olma; menfaat gözetmeksizin onları sevme kabiliyetine ulaşmaktadırlar. Kendini gerçekleştirenlerin güçlü etik ve kararlı ahlaki standartları vardır (Maslow, 1970). Bu durumu, Sokrates;"*ahlâk kendini bilmekten başka bir şey değildir,*" diye ifade etmektedir (Topçu, 2015c:16).

Dış dürtüler, kendi gerçekleştirmeyen şuursuz insanda, çok güçlü ben'ler yaratır. İnsanın kişiliğinde yer bulan bu ben'ler; materyalist, "behaviorizm" dediğimiz davranışçılık ve şartlandırma psikolojisi diye tanımlanabilir. Ben'lerin insan bünyesinde ortaya çıkardığı negatif enerjidir. Negatif benler, insanın iç sükûnetini yok ederek; içinde yaşadığı senaryonun şartlarını iyice ağırlaştırmaktadır. Dış tesirlerle harekete geçen ve dış tesirler tarafından kontrol edilen davranışlar, seks merkezinin enerjisini kullanmaktadır. Seks merkezinin enerjisini kullananlar, felsefe, bilim ya da politika ile meşgul olmazlar. Bunun yerine daima bir şeyle kavga eden, tartışan, eleştiren ve yeni sübjektif teorileri ile meşgul olurlar.Seks merkezinin, duygu merkezi ile birleştirilmesi; aşırı duygusallık ya da tam tersine kıskançlık ve zalimlik oluşturuyor. (Ouspensky, 2010:115) Düşünce, duygu ve hareket merkezleri, cinsel ham enerji ile çalıştıkları zaman; düşünce, duygu, hareket yönünden yararlı herhangi bir şey meydana getiremezler. Cinsel enerji merkezi, bireyin içsel gelişmesini sağlayacak şekilde yüksek enerjilerin imalinde kullanılmalıdır (Ouspensky, 2010:114). Dış dürtülerin etkisiyle dışarıdan alınan enerji, insanı istediği şekilde yönlendirmekte; insanı 'kul' mertebesine taşımaktadır (Ouspensky, 2010:497).

Objektif sanat, objektif şuurunun flaşlarıdır.Flaşları uygun şekilde anlamak ve kullanmak,insanın kendi içinde büyük bir iç birlik kurmasını ve iyi kontrol etmesine bağlıdır (Ouspensky, 2010: 303). Bunun için suni, yapmacık ben'liklerden kurtulması, psikolojik bantlara yapılan kayıtların boşalması, gerekmektedir.Bu durum, bireyde tekâmül olma yönünü de ortaya çıkartmaktadır. Böylece, içsel süreçlerdeki negatif enerjiyi ortadan kaldırmaktadır. Artık insan dış dürtülerin değil; özünden aldığı tesirlerin etkisinde olmaktadır. Başka bir ifadeyle bu durum samimi Allah sevgisinin elde edilmesidir. Çünkü insan varlığında artık tek bir ben; gerçek benlik oluşmuştur. Gerçek ben'lik sayesinde, kendi içindeki dış tesir etkileşimlerine hâkim olacaktır. Ruh haletinin akışına hâkimdir. İçsel süreçlere hâkim olunması, çevresel hâkimiyet kurulmasını beraberinde getirmektedir.

Bu durumda, kendini gerçekleştirmiş ve optimal düzeyde işlevsel düzeyine ulaşmıştır. Pozitif psikolojik işlevselliğin en temel unsuru gerçekleştirmiş olmaktadır. Pozitif öz-saygı, kişisel kontrol duygusu, iyimserlik ve çevresel hâkimiyet, mutlu bireylerin dört temel özellikleridir (Akın, 2009:28).

Tekâmülü gerçekleştirmek; insanın "olma" gücüdür. Şiddet, esaret ve parlak sözler üzerine kurulu hayatın kazandırdığı negatif enerjiden kaçış; psikolojik iyi oluş haline dönüşüdür. Tekâmül etmiş insan; yani"kâmil insan", kendi zatının hakikatine zıt bir davranışta bulunmaz. Kendi, kendisinin aynıdır. Hiçbir maske, hiçbir değişik kişilik kullanmaz. Kendi kişiliğindeki suni ben'leri tamamen tasfiye etmiş ve saflaştırmıştır. İnsanın sahte ben'lerini, ortadan kaldırmasıyla ferdiyetçiliğin yani "öz"ün, beden üzerindeki güçlü hâkimiyetini gerçekleştirmektedir. İnsan, yaratılma amacının yoluna girmektedir. Tekâmülün durması; insanlığın mahvolması anlamına gelmektedir (Ouspensky, 2010: 164). İnsanın esareti büyümekte ve artmakta, insan, gönüllü bir köle olmaktadır. Onun artık zincirlere ihtiyacı yoktur. Köleliğinden dolayı kişiliğini oluşturan ben'lerden duyduğu zevk ve gurur büyümeye başlamıştır. Bu durum, insanın yaşayacağı en tehlikeli ve berbat şeydir. İnsanın tekâmülü, "kendini bilmek" serbest ve bağımsız iradenin ürünüdür. İnsanın İradesi olmadan, tekâmül meydana gelmiyor. İrade, büyük ben'in" doğması ile uyanan insanın şuur halleridir. Şuur hallerine; insanın şuur ışığı denilebilir. İçsel süreçlerde,gizli, kapalı,yanlış ve doğruların bu şuur ışığı ile, fark edilmesidir (Ouspensky, 2010: 498) İçsel süreçlerle değerleri seçme ve uygulama özgürlüğüne sahip olan insanın elde ettiği olma düzeyleri, psikolojik iyi olma üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır (Akın, 2009: 48).

İnsanın şuurlaşma hali; bir anten gibi bilgiyi almaya başlamaktadır. Bu bağlamda birey, irade çizgisini; önce zaman çemberine ve daha sonra sonsuzluk çemberine dâhil etmektedir. İnsanın varlığında, Süleyman'ın Mührü adıyla bilinen büyük sembolü oluşmaktadır (Ouspensky, 2010: 433). İnsanın sonsuzluk çemberine dâhil edilmesi, Kaadir-i Mutlak Yaradana yönelmesidir. Bütün suni, yapmacık benlikler'den kurtulması sonucunda kamil insan olmaktır. Kamil insanın dayandığı bilgi; yakin bilgidir. Uyanık halde bulunmasından dolayı varlığında ve çevresinde meydan gelen şeyleri yakalayıp ve kavramaktadır. Varlığında, hakikatin tekliği prensibi teşekkül etmiştir. Hakikat tektir ve her yerdedir (Ouspensky, 2010: 477). Tanrı' ya aşk muhabbeti ile bağlanan insan, diğer şeyleri Tanrı'dan ayrı görmemekte; her şeyi birlik ve bütünlük içinde görmekte (Topçu, 2015: 139), mükemmele doğru yürümektedir.Tanrı'ya bağlanma, hem insan-toplum-çevre-tabiat ilişkisini hem de birey merkezli yaklaşımını olumlu bir şekilde etkilemektedir. Bundan dolayı insan psikolojisinde, derinleşen dinamik bir gelişimsel bakış açısı oluşturmaktadır (Phillip ve diğerleri, 2010:164). Mükemmele yürümekle; kendini gerçekleştiricek en önemli güce ulaşmakta, aynı zamanda potansiyellerini yüksek düzeyde geliştirmektedir (Markus ve Kitayama, 1991 aktaran Akın, 2009: 40). Bu durum, Mevlana'nın "Ben hangi yolda nereye ilerlersem; onun adımlarının izlerini görüyorum!" demesidir, Yunus Emre'nin 72 millete bir gözle bakıp da bütünüyle görebilmesidir. Çünkü özünü, bencillikten, kibirden, korkudan, yalandan temizlediği için varlığında adalet hâkimdir. Mükemmel yolculuğunda tekâmül nedir?" sorusunun cevabı "kendini bilmektir"şeklinde özetlenebilir. İnsanın ye-

niden doğmak olarak adlandırdığımız tekâmül merhalesine ulaşılmasında; çaba, ıstırap ve bunun sonucunda elde edilen hakikatler vardır.

Tekâmül ile vicdan arasında doğrudan ilişki bulunmaktadır.Manevi gücün, dünya ortamında cehit tarzında tezahüründen tekâmül doğmaktadır. Ruhi bir yön içermeyen her çaba, bitkilerin tropizminden farksızdır (Ouspensky, 2010:530). Ama tekâmül ilerlemesi ile; kemal arttığı nispette, o kanunlar bizzat siz olmaya başlamaktadır. Böylece, "arif" bir insan olunmaktadır. Arif olan; bir sözle, birçok şeyleri halleder (Ouspensky, 2010: 531). İnsanın tekâmülü, kendisinde mevcut bulunan melekelerin gelişmesi tarzında ortaya çıkmaktadır. Meleke, daha önceden insan varlığında tohum halinde mevcut olan kudretlerin ortaya çıkmasıdır. Ariflerin hayatında; değişmeyen ve birbirini de dengeleyen korku, ümit ve sevgi üç prensip olarak yaşamaktadır. Korku,kendi kusurlarının; ümit, yakîn'in (kuvvetli imanın); sevgi,marifetin meyvesidir (Ariflerin Yolu, 2004: 54).

Düşünce, duygu, hareket, içgüdü ve cinsellik arasındaki dengenin bozulması sonucu; biri, diğerine baskın gelmektedir. İnsanın gelişmesini olumsuz engellenmesi; tek yönlü bir insan tipi meydana getirmektedir. Beş merkezin birbirleriyle uyumlu bir şekilde çalışması; insanı kendi içindeki birliğe ve sonsuzluğa ulaştırmaktadır. Mükemmeli tamamlanmış bir insan modelini meydan getiriyor.Beş merkezin birbirleriyle uyumlu fonksiyonel olarak gelişmesi; objektif şuur, objektif bilgilere doğrudan ve sürekli bağlantı içinde kalmasını sağlamaktadır. Yani, kendi içinde bağımsız ve tam olan bir hayat çemberine kilitlenmesi; yabancı tesirlerden veya kaza şoklardan soyutlanmak suretiyle Süleyman'ın Mührünü kendi benliğinde somutlaştırmaktadır. Süleyman Mührü'nün sembolünün açıklanması tam anlamıyla mümkün değildir. O, "kişinin kendini bilmesi" gibi sadece yaşanabilen bir olgudur (Ouspensky, 2010:437). Süleyman Mührü, ebedi hareketin bir şeması; sonsuz hareket makinesinin sembolüdür. Bu devrede insan, üzüntüsünün, öfkesinin, nefretinin, tutkusunun, aşkının, sevgisinin içinde onların içerisinde hamur halli olmak zorunda kalmaktadır. Onlarla beraber yürümekte, koşmaktadır. Bir kendiliğindenlik arkasında bizim bilmediğimiz, çok saklı, fakat çok büyük kanunlarla olmaktadır..

Süleyman Mührünü kendi benliğin de somutlaştırması, dini inançlara bağlılığını yansıtmaktadır. Birey, kişiliğini bir bütün olarak algılamaktadır. Bu durumun, aynı zamanda günlük yaşamdaki çeşitli işlevlere etkisi bulunmaktadır. Bu, bireyin yaşamını biçimlendirmesinde ortaya çıkan krizlerle mücadele edilmesinde etkin olmasını sağlamakta (Akın, 2009:49), iç kuvveti kazanmasına destek olmaktadır. Bu nedenle din; bilgi kaynağı olmaktan ziyade kuvvet kaynağıdır. Bundan dolayı ibadetler, ruhun kuvvetini artırmak için yapılır (Topçu, 2015c:35). Kendi benliğinde, Süleyman Mührünü somutlaştırılması tinsellik olarak değerlendirilebilir. Tinsellikten elde edilen sonuçlar, olumsuz duygulardan doğan negatif enerjinin üzerinde iyileştirici işlev meydana getirmektedir. Gartner (1996)'e göre, tinsellik ile psikoloji iyi olma modeli arasında doğru ilişki bulunmaktadır (Ball ve diğerleri, 2003). Din, insanın zorlu yaşamında mücadele etme ve krizlere karşı başa çıkması için mekanizma işlevi görmktedir (Diener ve diğerleri 1999). Tinsellik ve din; bireylerin kolektif bir kimlik ve sosyal bir bağ geliştirmesini sağlamaktadır.Aynı zamanda bireylerin benzer değer ve tutumları benimsemesine yardımcı olmaktadır,

önemli bir sosyal işlev görevini yerine getirmektedir.

Vicdan oluşumunda; çok saklı fakat çok büyük kanunlar diye adlandırdığımız unsurların yer aldığı söylenebilir. İnsanda gerçek vicdan oluşmuşsa, varlığını hissettirir. Çünkü vicdanı oluşturan kökleri, sonsuzluktan beslenir (Benjamin, 1995:71-72). Vicdanın, kılavuz rolünü oluşturan bir mekanizma olduğu söylenebilir. İnsanın kendini değiştirme kabiliyeti vardır. Bu kabiliyeti etkisizleştiren; dışarıdan gelen empozisyonlar, baskılar, hayat olayları dediğimiz beynin yıkanmasıdır. Manyetik güç tarafından insanın başka bir yöne çekilmek istenmesidir. Toplum içinde has tipik kişiliği oluşturan dış benlik, her türlü mekanizmalarla kendisini donatmıştır. Dış benliğin zayıflamasıyla vicdan enerjisiyle beslenen iç benlik ortaya çıkmaktadır (Ouspensky, 2010:499). İç benlik, duygularımızın bizi aldattığı veya aldatmadığı noktaları tespit etme işlevi görmektedir. İnsanın şuurlu olarak iş yapabilme kabiliyeti artırmaktadır. Yaşama kabiliyetinin artırılması; psikolojik iyi olma modelinin beşinci boyutudur (Ryff, 1989). Bu boyut, bireyin yaşamının anlam ve amacını kavramasıyla ilişkilidir.

Kendi kendini hatırlamanın yolu; vicdan sesini susturmamak ve bunun için tevil hattına bağlanmamaktır.İnsanın başına daha büyük olay geldiğinde, "Ben bir hiç'im!" diyemez. Asıl tevekkül sahibi olmak budur. Tevil, uykuda olan bir insanın yaptığı iştir. Tevilci, her işe güzel güzel kılıflar hazırlamak suretiyle bencilliğin ve nefsaniyetinin çıkarları uğrunda mücadele etmektedir. Böyle biri, ne vicdanını, ne de nefsini tatmin edememektedir (Ouspensky, 2010: 507). Bu şekilde, kendi kendini yok etmiş olmaktadır. Tevile bağlanmak, pozitif yöndeki düşünce gücünü arttırmamaktadır. Bundan dolayı birey negatif düşüncelerden uzaklaşamamaktadır.Tevile bağlanmamak, insanın kozmik ve beşeri felaketlerden kurtarılmasını sağlamaktadır.Tevil mekanizması zayıflatmak için amacına uygun tevekkül gücünü geliştirmek gerekmektedir.Tefekkür, zihin hâkimiyeti için aklı donatmaktan ziyade ruhumuzdaki güçlü duyguları ve tepkileri uyandırmaktır (Payot, 1939:93,94). Zararlı duygu ve düşüncelerden uzaklaşıp; varlığımızda olumlu duyguları uyandıracak sükûneti doğurmaktır (Payot, 1939:106). Tefekkür ile birlikte benler'in kontrolünden sıyrılıp; tefekkürün yönlendirilmesidir. Bunun sonucunda ruhunun derinliklerine yapılan yolculuk; iyi oluş düşüncelerin ortaya çıkartmasını sağlamaktadır (Payot, 1939:104). Dünyada büyük düşünürler, tefekkür gücü sayesinde büyük eserler ortaya çıkartmışlardır.

Dış tesirler tarafından kontrol edilen ve yönetilen ''benler'in'' insana kazandırdığı enerji sınırlıdır. Bu enerjiden doğan bilgiçlikler, heyecanlar, ihtiraslar insanı bir yere kadar götürecektir. Belli durumdan sonra insanda tükenmişlik sendromu başlamaktadır. Bu devrede, insan gelişimi durağan hale gelmektedir. İnsanın varlığını negatif enerji kuşatmaya başlamaktadır. İşte insanın felaketten kurtarılmasını sağlayacak vicdan enerjisidir. Başka bir ifadeyle vicdan gücünü kullanmak suretiyle nefsanî kaynaklı olan enerjileri, pozitif enerjisine çevrilmesidir. Negatif duygular, dalgaların deniz kıyısına çarpmasıyla oluşan falezler (yalıyar) gibidir. İnsan hayatı boyunca pozitif ve negatif hesabını; kendi içinde, her zaman yapması gerekmektedir. Hesap tefekkürü, vicdan enerjisini faaliyete geçirilmesidir. Uyanıklığın başlangıcı budur. Vicdan daima yapıcıdır. O, astral bedenimizde ge-

liştirdiğimiz bir merkezdir. İnsan, dış tesirlerden kurtulduğu nispetinde vicdanı o derecede baskın hale geçecektir.

Bütün olumsuzluklar; negatif enerjiler, dış tesirler tarafından kontrol edilen ve yönetilen 'benler'den doğmaktadır.Bu durum,nefisle ilişkilidir.Nefiste alınganlıklar, korkular, vesveseler doğabilir. Yanlış bilgi ve yanlış kanaatler bu durumu tetiklemektedir. Bu olumsuzluk durumları ortaya çıkmasında, gerçek benlik'liğin bir etkisi bulunmamaktadır. Bütün bunlar, dıştan görünen nefse aittir. O anda üzülen nefistir; gerçek ben değildir. Bu nedenle bütün darbeyi, bilgisizlik yüzünden nefs yemektedir. Üzüntü, onaylanmama hissi, pişmanlık ve endişe gibi olumsuz duygular, bireyin amaçlarına ulaşmasına ve kendine yardım eden davranışların geliştirilmesine engel olmaktadır. Aynı zamanda orta düzeyde duygusal sorunlara yol açmaktadır.(Akın, 2009:90) Bu bağlamda kişinin şuurlaşması;kendini tanıyabilmesi daha anlamlı hale gelmektedir. Bilgi edinimin, iç varlığımızın gelişimi ile birlikte yürütülmesi kaçınılmaz hale gelmektedir.Yani tamamıyla dıştan gelen tesirlerle yürümek, öz'ümüzüü geliştirmemektedir. Yani insan kendisini; tamponlardan, birtakım tevil mekanizmasından ve tahayyülden kurtarması gerekmektedir. Dış tesirler tarafından kontrol edilen ve yönetilen 'benler' öz'ü saran nefsin güçlenmesini sağlamaktadır. Duygu merkezinin olumsuz hislerinin kontrolünü zorlaştırmaktadır. Oysa negatif enerjini kaynağını oluşturan olumsuz duyguları, başka bir yola sevk etmek gerekmektedir. Bunun gerçekleştirilmesinde kibri yenmek, nefis terbiyesinde önemli metot olarak karşımıza çıkmaktadır (Ouspensky, 2010:513).

SONUÇ

Hayatın anlamına ve amacına ulaşılması;"kendini bilmesi";"kendini keşfetmesi"; "potansiyelini geliştirmesi";hayatına dair istediklerini "gerçekleştirmesi" ve bu süreçlerin yaşanması psikolojik iyi olma modeli arasında doğrudan bir ilişki olduğu söylenebilir. Kendini bilmek; kendi içinde gerçekçi ve bilinçli inşa etme sürecinde daimi bir ''ben"oluşturmaktır.Gerçek ben'in oluşumunu engelleyen dış tesirler tarafından kontrol edilen ve yönetilen 'benler'lere karşı''yüksek farkındalık"düzeyine geçerek; mücadele edilmesi gerekiyor.Bu mücadelede, fedakârlık yapmak fikri çok önemlidir. İnsanın ilerlemesini; ''gerçek ben'e"ulaşılmasını sağlayan şuurlu çabalara, ıstırap veya isyan ahlakı olarak da nitelendirilebilir.Mükemmeliyet anlayışı; iyilik yapmak, fedakârlık yapmak, görev ve sorumlulukların farkına varmak, sonsuz aşk'a ulaşmaktır.Bu davranışlar, psikoloji iyi olma modelinin üçüncü boyutu olan bireysel gelişimi ortaya çıkartmaktadır. Büyük ben'in, çok büyük bir iç kuvvetten doğmaya başlamasıdır. Büyük ben'in doğması; uyanmaktır. Kendi içindeki şeylerin gidişine hâkim olmaktır. İnsan zihninin sürüklenişini izleyen tanık olmaktan çıkıp; kendi vicdanın sürüklenişine tanıklık etmektir. Kendi hiçliğini anlayıp; sabır, anlayış, hoşgörü değerlerin ortaya çıkmasıdır.Bu durum, psikoloji iyi olma modelinin dördüncü boyutunu gerçekleştirmesidir.

Büyük ben; gerçek ben, vicdan enerjisiyle ortaya çıkan iç benlik'tir. İnsanın kazanabi-

leceği ilk yüksek idrak budur. Kendisini ve diğerlerini doğru bir biçimde yargılayabileceği doğru ve şaşmaz bir temel keşfetmiş; bilinçlilik düzeyine ulaşmıştır. İnsanın büyük ben'e; tek bir ben'e dönmesi ferdileşmesi demektir. Ferdiyetçilik, kendi içinde iç birlik kurması ve kendi içinde kontrol mekanizmasını kurup, tekâmülü yönünü ortaya çıkartmakdır. İnsanın tekâmülü; Büyük ben'in" doğması ile uyanan insana, şuur halleri veya şuur ışığı denilebilir.Tekâmül, insanın "olma" gücüdür. Kendi kişiliğindeki suni ben'leri tamamen tasfiye edip, kurutulmuş ve saflaştırmıştır.Mükemmele yürümeye başlaması, Süleyman Mührü'nün kendi benliğin de somutlaştırıp; Süleyman Mührü'nün sırrına ulaşabilmesidir. Artık insan dış dürtülerin değil; özünden aldığı tesirlerin etkisindedir. Varlığında adalet hâkimdir; bencilli, kibir, korku, yalan kalkmıştır.Vicdan enerjisiyle beslenen iç benlik;insanın şuurlu olma hali ve yaşama kabiliyetini artırılmasıdır.Bu durum, psikolojik iyi olma modelinin beşinci boyutudur.

Sonuç olarak; dış tesirler tarafından kontrol edilen ve yönetilen 'benler'in insana kazandırdığı enerji sınırlıdır. Bu enerjiden doğan bilgiçlikler, heyecanlar, ihtiraslar, insanı bir yere kadar götürmekte; daha sonra tükenmişlik sendromu başlatmaktadır.İşte insanın felaketten kurtarmasını sağlayacak vicdan enerjisidir.Kişinin şuurlanması;kendini tanıyabilmesi daha anlamlı hale geliyor. Bilgi edinimin, iç varlığımızın gelişimi ile birlikte yürütülmesi kaçınılmaz hale gelmektedir. Psikolojik iyi olma modeli ile kendini bilmek arasındaki ilişkisi bağlamında; insanı kozmik felaketten kurtarılmasını sağlayacak çalışmalar öne çıkarılmış ve bilimsel alanlarda bu yönde çalışmalara ağırlık verilmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir. Dolayısıyla insanın, dış tesirler tarafından kontrol edilen ve yönetilen bir dünyayı resmetme ya da bu dünyada bir oyuncu rol modeli olmaktan ziyade insanı keşfeden bir etkinlik alanı anlaşılması gerekmektedir.

Batı kültüründe, kendini bilmek ile psikolojide iyi olma modeli arasındaki ilişkiyi destekleyecek dini ve kültürel değerlerin uyarlaması şeklinde araştırmalar bulunmaktadır. Dini ve kültürel değerlerimizin, bu konu ile ilişkilendirecek stratejilerinin işlevsel/işlevsel olmayan bir şekilde belirlenmesine gereksinim vardır.Bu gereksinim doğrultusunda; kültürel dinamiklerin daha çok göz önünde bulundurulması, psikolojide iyi olma değerleri geliştirilebilir. Türk kültüründe kullanılan işlevsel kendini bilme ve psikolojide iyi olma stratejileri ve bunlar arasındaki ilişki hakkında kapsamlı araştırmalar ortaya konabilir. Hazırlanan programların içeriği kültürel ögelerle zenginleştirilebilir.

KAYNAKÇA

Arıkdal, E.(1998).*Yaşamın Amacı Kendini Bilmek*. İstanbul: Ruh ve Madde Yayınları.

Akın,A.(2017)..*Akılcı Duygusal Davranışcı Terapi Odaklı Grupla Psikolojik Danışmanın Psikolojik İyi Olma Ve Duyarlılık Üzerindeki Etkisi*.Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,

Budhananda, S.(2002). *Zihin Kontrolü*.İstanbul: Okyanus Yayıncılık.

Brown, K. W., Ryan, R. M., ve Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry* 18, 211–237.

Ball, J., Armistead, L., & Austin, B. (2003), "The relationship between religiosity and adjustment among African-American, female, urban adolescents". *Journal of Adolescence* 26, 431-446.

Benjamin,H.(1995).*Kendini Bilmenin Temelleri*. İstanbul: Ruh ve Madde Yayınları

Diener, E. (2006). "Guidelines for National Indicators of Subjective Well–Being and Ill Being". *Journal of Happiness Studies* 7 (4),397- 404.

Demirci İ., Şar,A. H. (2017). ''Kendini Bilme ve Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkinin İncelenmesi". *İnsan Ve Toplum bilimsel Araştırmaları Dergisi,* 6/5, 2710-2728

Diener, E., Suh, E., Lucas, R., Smith, H. (1999), "Subjective well-being: Three decades of progress".*Psychological Bulletin* 125(2), 276–302.

Fromm,E. (1990). *Sahip Olmak ya da Olmak*..İstanbul: Arıtan Yayınevi

Gartner, J. (1996).*Religious commitment, mental health, and pro-social behavior: A review of the empirical literature*. In E.P. Shafranske (Ed.), Religion and the clinical practice of psychology, Washington, DC: American Psychological Association.

Ghorbani, N., Watson, P. J., Bing, M. N., Davison, H. K. ve LeBreton, D. (2003). ''Two Facets of Self-Knowledge: Cross- cultural development of measures in Iran and the united states". *Genetic, Social, and General Psycholog Monographs* 129, 238–26.

Ghorbani, N., Watson, P.J., Hamzavy, F. ve Weathington, B. L. (2010). Self Knowledge and narcissism in Iranians: Relationships with empathy and self esteem. *Current Psychology*,29(2), 135-143.

Fınley, G.(2008). *Akışa Teslim Olmanın Sırrı*,.İstanbul, 2008: Gün Yayıncılık

İmam G.(2004).*Ariflerin Yolu*. Haz.Abdulhalık Duran.İstanbul:Hikmet neşriyet

Joshanloo, M. (2013). ''The influence of fear of happiness beliefs on responses to the satisfaction with life scale". Personality and Individual Differences, 54, 647-651.

Keyes, C. L., Shmotkin, D.Ryff, C. (2002), "Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions", *Journal of Personality and Social Psychology* 82, 1007–1022.

Maslov,A. H. (2000).İnsan olmanın Psikoljisi,Çev,Orhan Gündüz,İstanbul:Kuraldışı Yayınları

Morin, E. (2003).*Geleceğin Eğitimi İçin Gerekli Yedi Bilgi*.Çev:Dilli, H.). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları: İstanbul

Nıcoll, M.(2010). Gurdjieff ve Ouspensky Öğretisi Üstüne Psikolojik Yorumlar II. İstanbul: Ruh ve Madde Yayınları.

Ouspensky, P.D.(2010). *İnsanın Gerçeği "Kendini Bilmek*. İstanbul: Ruh ve Madde Yayınları.

Phillip R. Shaver, M.,(2010). "New Directions in Attachment Theory and Research", *Journal of Social and Personal Relationships*, Vol.27 (2)

Ryff, C. D. ve Singer, B. H. (2008). ''Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-Being". *Journal of Happiness Studies* b9(1), 13-39

Ryff, C. D., & Essex, M. J. (1992). "The interpretation of life experience and well being: The sample case of relocation", Psychology and Aging, 7, 507–517.

Payot, Jules (1932). *İnsan İradesi*. Ter. Münir Raşit.İstanbul:Kanaat Kütüphanesi.

Seligman,M. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). ''Positive psychology: An introduction". *American Psychologist* 55(1), 5-14.

Topçu, N.(2015). *İslam ve İnsan Mevlânâ ve Tasavvuf*. İstanbul: Dergâh Yayınları

Topçu, Nurettin(2015a). *Yarınki Türkiye.* İstanbul: Dergâh Yayınları.

Topçu, Nurettin(2015b). *İsyan Ahlâkı,*. İstanbul: Dergâh Yayınları

Topçu, Nurettin(2015c). *Ahlâk*. Dergâh Yayınları, İstanbul

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN VE OLMAYAN ÖĞRENCİLERDE GELİŞEN ZİHİN SETİ (MIND-SET) SÜRECİ UYGULAMALARI – ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Işın PARALİK[1]

Gül KAHVECİ[2]

İbrahim BAHTİYAR ORHAN[3]

Özet

Zihin seti (Mindset), yeteneklerin şekillendirilebilirliği kavramına odaklanan bir başarı motivasyon teorisidir. Bu teoriye göre, öğrenciler, sabit veya gelişen bir zihin setine sahip olabilir. Sabit zihin setine sahip olan öğrenciler, zekanın değiştirilemez olduğuna inanma eğilimindeyken, gelişen zihin setine sahip öğrenciler zekanın şekillendirilebilir ve değiştirilebilir olduğuna inanma eğilimdedirler. Bir öğrencinin sahip olduğu zihin seti; sebat ve çaba düzeyi, başarısızlığa tepki ve nihai olarak akademik başarıyı etkileyen önemli bir faktör olmakla birlikte, başarı beklentileri dahil olmak üzere önemli psikolojik ve davranışsal faktörleri de etkileyebilir. Gelişen zihin setine sahip olmak, öğrencilerin karşılaştıkları zorlukları bir gelişme fırsatı olarak görmelerini sağlamaktadır. Aynı zamanda öğrenmekten zevk alma ile ilişkili olduğundan okul derslerindeki motivasyonu da artırmaktadır. Bu araştırma çalışması, şu soruyu yanıtlamayı hedeflemektedir: Eğitimciler ve/veya özel eğitim öğretmenleri tarafından kullanılan gelişen zihin seti müdahaleleri öğrencilerde işe yarıyor mu ve güvenilir bir şekilde çalışıyor mu? Araştırma kapsamında, kullanılan veri toplama aracı olarak nitel araştırmalardan olan yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılar ile görüşülerek konu ile ilgili derinlemesine bilgiler toplandı. Derinlemesine görüşme yöntemi ile birlikte ilgili konunun detaylı biçimde ele alınması amaçlanmıştır. Hedefler kapsamında açık uçlu sorular ile ayrıntılı yanıtlar elde edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen verilerin kodlanmasında ve kodlama ile birlikte elde edilmiş gruplamalarda MAXQDA programı kullanılmıştır. 18 katılımcının yer aldığı çalışmada bir sınıf ve iki özel eğitim öğretmeni zihin seti sağaltım sürecinden yararlandığı belirlenmiştir. Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin okuma ve matematik becerilerinde kendi performanslarını yükselttikleri gözlemlenmiştir. Bunun yanında okuma akı-

[1] Girne Amerikan Üniversitesi, Beşeri Bilimler Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Girne – KKTC, isinparalik7@gmail.com Orcid: 0009-0007-7707-5544

[2] Lefke Avrupa Üniversitesi, Eğitim fakültesi, özel eğitim bölümü, KKTC, e-posta: gül.kahveci@eul.edu.tr, Orcid No: 0000-0002-1300-7397

[3] Girne Amerikan Üniversitesi, Beşeri bilimler, Psikoloji bölümü, KKTC, e-posta: ibrahim.bahtiyar@gau.edu.tr, Orcid No: 0000-0003-1755-6534

cılıklarının arttığı ve şema stratejisi ile birlikte kullanıldığında zihin seti uygulamalarının sözel ve matematik becerilerinde başarılı sonuçlar elde edildiği bilgisine ulaşılmıştır. Yeni nesil zihin seti araştırmaları, öğrenciler için uygun öğrenme stratejilerinin belirlenmesi ve uygulanmasına eşlik eder şekilde, sınıf içi öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin iyileştirilmesi, müdahalelerin daha etkili bir şekilde uygulanması ve öğrencilerin iyi oluş halini destekleyen süreçler üzerine inşa edilebilir.

Anahtar Kelimeler*: Zihin seti, öğrenme güçlüğü, eğitim psikolojisi, motivasyon, iyi oluş hali*

APPLICATION OF MIND-SET PROCEDURES AMONG CHILDREN WITH AND WITHOUT SPECIFIC LEARNING DISORDER-TEACHER OPINIONS

Abstract

Mindset is an achievement motivation principle that focuses on the concept of improvement of skills. According to this theory, students can have a fixed or growth mind set. Students with a fixed mindset believe that level of skills is unchangeable, while students with a growth mindset believe that skills can be shaped and changed. A student's mind set has a potential to affect their resilience, psychological well-being and ultimately their school success. Having a growth mindset allows students to see the challenges they face as an opportunity for improvement. The present study aims to answer the following question: Does procedures of growth mindset, applied by teachers, help to improve primary school students' skills and school success with and without a specific learning disorder. Within the present study, a semi-structured interview method was used for collecting data from 18 teachers. Within the scope of the objective, detailed answers were tried to be obtained with open-ended questions. The MAXQDA program was used in the coding of the obtained data. In the present study, it was found that one classroom and two special education teachers benefited from the mind set procedures. It has been observed that students with learning disabilities improve their own performance in reading and math skills as well as students without a specific learning disorder. In addition, it was found that reading fluency increased and when used with the schema strategy, mind set applications lead to better results in verbal and mathematical skills. Next generation mindset research can aim to implement this type of interventions more effectively to support students' well-being and resilience.

Keywords: *Mindset, learning disability, educational psychology, motivation, well-being*

GİRİŞ

Öğrenme güçlüğü (ÖG), genetik ve çevresel faktörlerden kaynaklanan nörogelişimsel bir bozukluklukolarak karşımıza çıkmaktadır (APA, 2013). Bu iki faktör arasındaki etkile-

şim, bireyin bilgiyi işleme yeteneğini etkilemektedir. Öğrenme güçlükleri, okuma, dinleme, konuşma, yazılı anlatım veya matematiksel hesaplamalar gibi temel eğitim becerilerindeki birtakım zorlukları içermektedir (Grigorenko vd., 2020). ÖG olan öğrenciler, öğrenme sürecinde yaşanan problemler ve akademik sorunlar gibi olumsuz durumlara maruz kalmaktadırlar. ÖG olan öğrencilerin karşılaştığı güçlükler onları, sosyal, duygusal ve psikolojik açıdan da zorlamaktadır. Öğrenme güçlükleri, okulda tekrarlanan başarısızlıkların bir sonucu olarak okulu bırakmaya kadar giden çeşitli olumsuzluklara yol açabilmektedir. Okulu bırakan öğrencilerin bu durumdan ötürü yaşam kalitelerinin olumsuz etkilenmesi muhtemeldir (Kohli vd., 2018). Böylece ÖG, hem okulda hem de okul dışında öğrencilerin yaşamlarında strese neden olabilmektedir. Norris vd. (2020) ÖG olan öğrencilerin yüzleştiği sosyal ve duygusal sorunların yetişkinlikte de devam edeceğini ve bu durumun hayatta başarılı olma olasılıklarını sınırlayacağını savunmaktadır.

Araştırmacılar öğrenme güçlüğünün hem olumlu hem de istenmeyen sonuçları öngörmesi nedeniyle bir risk faktörü olduğunu belirtmektedir (Haroardottir vd., 2015; Morrison & Cosden, 1997). ÖG olan birçok çocuk, yaşamlarındaki zorluklar karşısında direnemedikleri için başka bir takım rahatsızlıklar geliştirebilmektedir. Ancak ÖG olan bazı bireyler, ÖG'nin hayatlarında olmasına rağmen olumsuzluklarla baş etmeyi başarmış ve dirençli bir duruş sergilemiştir (Panicker & Chelliah 2016). Ungar (2019) dirençli olmanın, zorluklarla karşılaşıldığında, bunların aşılmasında belirgin rol oynadığını belirtir. Önceki çalışmalarda araştırmacılar, ÖG olan öğrencilerin karşılaştığı zorluklara rağmen başarılı ve uyumlu bireyler olabildiklerini saptamışlardır (Haroardottir vd., 2015). Holtge vd. (2021) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrencilerin sosyal çevresinde dayanıklılıklarını artırabilecek ve ÖG ne eşlik eden zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olabilecek faktörler olduğunu açıklamışlardır. Ebersöhn (2019; s:163) dayanıklılığın bireylerin hayatını olumsuz etkileyen risk faktörlerini azalttığına dikkat çekmekte ve 'direnç' kavramını şu şekilde tanımlamaktadır: "Stres veya travma kaynaklı durumlarla başa çıkma, bunları yönetme ve bu durumlara uyum sağlama sürecidir. Bireyin içindeki güç, sahip olduğu kaynaklar, yaşamı ve sosyal çevresi, bu uyum sağlama ve zorluklar karşısında yılmadan mücadele etme kapasitesini kolaylaştırır".

Masten (2014) dayanıklılığın, herkesin düşünce ve davranışları aracılığıyla geliştirebileceği bireysel bir yolculuk olduğunu ileri sürmekte ve zorluklardan kurtulabilmek için, bir kişinin etkili başa çıkma teknikleri geliştirmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Masten, dirençliliği, bir kişinin olumsuzluklar karşısında başarılı olma yeteneği olarak görür. Ungar (2013), dayanıklı kişinin, genellikle olumsuz sonuçları öngörebilen ve bu olumsuzluğa rağmen olumlu gelişim gösterebilen bireyler anlamına geldiğini savunmaktadır.

Zihin seti teorisi en çok eğitim alanında etkili olduğundan, öğrencilerin performansları hakkındaki inançlarını artırma umuduyla yapılan müdahaleler dünyanın her yerinde eğitim kurumlarına dahil edilmiştir. Bu nedenle okullarımız, hizmet ettikleri öğrencileri en iyi şekilde desteklemek için zihin seti teorisini okul ortamına dahil etmeyi planlamaları son derece önemlidir. Okul psikologları, eğitimciler ve özel eğitim öğretmenleri, okul personeline, velilere ve öğrencilere zihin seti teorisini anlama ve uygulama konusunda

yardımcı olarak bu ivmeyi destekleyebilmektedirler.

Zihin seti müdahalesi, öğrencileri gelişen bir zihin setine sahip olmaya teşvik etmek ve nihayetinde akademik başarıya ulaştırmak amacıyla onlara zihin ve zihnin kapasitesi hakkında verilen eğitim anlamına gelmektedir (Yeager & Dweck, 2020). Zihin seti müdahaleleri okullarda öğrencilere atölyeler, zihin geliştirme yeteneğini vurgulayan videolar veya yazılı bir açıklama aracılığıyla sunulabilmektedir. Öğrencilere nöroplastisite ve zihin geliştirme hakkında eğitim vermenin başarabileceklerine inançları üzerinde olumlu bir etkisi vardır ve bu da motivasyonlarını artırmada oldukça yardımcı olacaktır (Sarrasin vd., 2018).

Eğitimin İçeriği

Zihin seti müdahaleleri, kişilik, zeka ve öz düzenleme stratejileri dahil olmak üzere farklı zihin seti türleri hakkında kapsamlı bir içeriğe sahip olabilmektedir. Aynı zamanda bu müdahalelerin depresyon ve kaygıyı azaltmada da etkili olduğu bulunmuştur (Schleider ve Weisz, 2018). Gelişen bir zihin setine sahip bireyler, duygusal problemlerle yüzleşmeye ve bunlara tahammül etmeye yatkın olurlar. Sabit zihin setine sahip olan bireylerde ise, hüsran ve hayal kırıklığı gibi duyguların hissedilmesi kaçınılmazdır (Schroder, 2021).

Zihin seti kuramının temel kavramı, bireyin inanç sistemi ile bağlantılı olduğundan bilişsel davranışçı terapi (BDT) ile birlikte ele alınabilir. BDT'de terapistler, temel inançları anlamak ve incelemek için danışanlarıyla birlikte çalışırlar. Eğitimciler de çalışma ve etkinliklerin içine zihin seti teorisi bağlantılı görüşleri eklemeyi bir fırsat olarak değerlendirebilirler.

Öğrencilere zihinsel potansiyelin sabit olmadığını, beynin öğrenip gelişebileceğini öğrettikleri zaman, öğrencilerin zihinsel potansiyelin sabit birşey olduğuna dair inançları yıkılır ve bu onların düşünce ve davranışlarında olumlu değişikliklere yol açabilir (Dweck, 2017). Araştırılan alanlardan biri de, bir kişinin bir olay hakkında düşünme biçimini değiştirme yeteneği olan ve BDT›nin önemli bir bileşeni olan zihin ve bilişsel yeniden değerlendirme arasındaki ilişkidir (Schroder vd., 2015). Gelişmekte olan zihin setinde, bilişsel yeniden değerlendirme stratejileri kullanılmaktadır. Diğer yandan sabit zihin setinde, kaçınma stratejileri (Schroder vd., 2015) çok kullanılmakta olup bilişsel yeniden değerlendirme neredeyse hiç kullanılmamaktadır (De Castella vd., 2013).

Zihin seti müdahalelerinin en etkili şekilde ortaya konması için dikkate alınması gereken önemli husus okul ortamlarıdır. Okul psikologlarının ve rehber öğretmenlerin, öğretmenlere ve okul personeline destek verirken, gelişen zihin seti araştırmasına uygun stratejiler önermesi, tüm öğrencilerin yararına olacaktır. Öğrencilerin deneyimledikleri öğrenme ortamı, öğrencilerin gelişimzihin setini benimseyip benimsemediklerini etkileyecektir (Yeager vd., 2019). Bir araştırma, öğrenme güçlüğü çeken çocukların kendilerini yalnızca başkalarıyla karşılaştırdıklarında yetersiz olarak algıladıklarını tespit etmiştir (Renick ve Harter, 1989). Öğrenme ortamı öğrencilerin gelişme potansiyeline olan inancını

artırmak için uygun olmalıdır (Dweck, 2017). Şimdiye kadar yapılan araştırmalar, ebeveyn veya öğretmenlerin kendilerinin gelişen zihin setine sahip olup olmamalarından öte, gelişen zihin setini besleyen şeyin onların "eylemleri" olduğunu göstermektedir (Park vd., 2016; Yeager ve Dweck, 2020).

Örneğin, öğretmenlerin öğretim uygulamalarının, birinci ve ikinci sınıftan itibaren zihin seti gelişiminde rol oynadığı belirlenmiştir. Öğretmenler sınıfta performans odaklı öğretim uygulamalarını ne kadar çok vurguladıklarını bildirdiyse, öğrenciler zihin setinin sabit olduğunu o kadar çok onaylamışlardır (Park vd., 2016). Bu nedenle, okul personelinin, ebeveynlerin ve akranların eylemleri gelişme inancıyla uyumluysa, öğrencilerin gelişen zihin teorisini benimseme olasılığı daha yükselecektir. Rhew vd., (2018), eğitimcilere derslerinde azim, yapıcı geri bildirim ve gelişen zihin seti modelini dahil etmek için zekanın esnekliğine odaklanan bir müfredatı vurgulamalarını tavsiye etmiştir.

Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin yüksek yaygınlığı (Grigorenko vd., 2020) ve bununla ilişkili genel eğitim işleyişinin öğrenciler üzerindeki olumsuz etkisi (Kohli vd., 2018; Norris vd., 2020) göz önünde bulundurulduğunda, mevcut çalışmanın önemi ortaya çıkmaktadır. Zihin seti ve dayanıklılık üzerine yapılmış çalışmalar olmakla birlikte (Panzeri vd., 2021; Van Breda ve Theron, 2018) zihin seti ve öğrenme güçlüklerini içeren çalışmalar oldukça sınırlıdır. Dolayısıyla bu çalışma, artan bilgi birikimine katkıda bulunmaya ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde dayanıklılık oluşturmaya odaklanan gelecekteki çalışmalar ve müdahaleler için bir temel oluşturmak üzere gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf ve özel eğitim öğretmenlerin zihin seti kavramı üzerine var olan görüşlerini ve varsa deneyimlerini belirlemektir.

YÖNTEM

İlişkilerin, hareketlerin, durumların ya da materyallerin niteliklerini inceleyen araştırma çalışmaları sıklıkla nitel araştırmalar olarak adlandırılmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu çerçevede ele alındığında, eğitimcilerin zihin seti kavramı hakkındaki görüşlerini ve varsa deneyimlerini belirlemeyi amaçlamış olan bu araştırma, nitel veriler kullanılarak yapılmış olan betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemi, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme (Fraenkel ve Wallen, 2006) yapılarak belirlenmiştir. Veriler MAXQDA programı kullanılarak görsel olacak şekilde kodlanmış ve kategorilendirilmiştir (Rädiker, 2020).

Kodlama, bir röportajın metin pasajına bir kategori (kod) atamak anlamına gelir. Kodlar, bir çalışma sırasında derlenen tanımlayıcı veya çıkarımsal bilgilere sembolik anlamlar yükleyen etiketlerdir. Kodlar genellikle farklı boyutlardaki veri parçalarına eklenir ve basit, açıklayıcı bir etiket biçimini alabilir.

Katılımcıların Özellikleri

Araştırmada 11 sınıf öğretmeni ve 7 özel eğitim öğretmeni olmak üzere toplam 18

katılımcı yer almıştır. Sınıf öğretmenlerinden dokuzu kadın ikisi erkek, özel eğitim öğretmenlerinden dördü kadın, üçü erkektir. Tüm öğretmenler 35-45 yaş aralığında ve beş yılın üzerinde öğretmenlik deneyimi vardır. Veriler Ankara Gölbaşı ve Çankaya bölgelerinden toplanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Öğretmenlerin zihin seti kavramı hakkındaki görüşlerini ortaya koyan sorular Schroder'in vd. (2015) ilgili çalışmasında 4 aşamalı ve 6 Likert ölçekli olarak yer alan anket çalışmasından yararlanılarak oluşturulmuştur. Açık uçlu olarak hazırlanan sorular aşağıdaki gibidir ve açık uçlu anket görüşmesi yapılarak katılımcılara yöneltilmiştir. Beşinci ve son soru ise katılımcıların deneyimlerinin paylaşılmasının istendiği açık uçlu sorudur.

1.Kaygı temelli açık uçlu soru: Sahip olunan kaygı düzeyinin değiştirilebilirliğine ilişkin ne düşünüyorsunuz?

2. Zeka temelli açık uçlu soru: Sahip olunan zeka düzeyinin değiştirilebilirliğine ilişkin ne düşünüyorsunuz?

3. Duygu temelli açık uçlu soru: Sahip olunan duygu ve duygu düzeyinin değiştirilebilirliğine ilişkin ne düşünüyorsunuz?

4.Kişilik özelliği temelli açık uçlu soru: Sahip olunan kişiliğin değiştirilebilirliğine ilişkin ne düşünüyorsunuz?

5. Kaygı, zeka, duygu ve kişilik özelliklerinin değiştirilebileceğinizi düşünüyorsanız, sınıfınızdaki ilişkili deneyimler nasıldır? Açıklar mısınız?

İlköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf ve özel eğitim öğretmenlerinin zihin seti hakkındaki görüş ve deneyimlerini belirlemek üzere toplanmış olan verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Katılımcıların verdikleri yanıtlar MAXQDA ile gruplandırılarak aynı kategori altında yer alabilecek olan ifadeler görsel olacak şekilde bir araya toplanmıştır. Öğretmenlerin görüşleri ve ayrıca araştırmanın altyapısını zenginleştirmek için deneyimleride eklenmiştir.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Tablo 1. Katılımcılara yöneltilen ilk dört soru, kendilerinin kaygı, duygu ve duygu düzeyi, zeka düzeyi ve kişiliğin değiştirilebilirlik durumuna aittir. Alt kategoriler ise zihniyetin değiştirilemeyeceği diğer alt kategorilerde ise zihniyetin değiştirilebilir özelliklerini ortaya koyma ile ilgilidir. Bu alt kategoriler; olgunlaşma, bireysel destek ve ev/okul ortamlarında birlikte verilecek destek ile değişimin mümkün olabileceği fikrini benimseyen sınıf/özel eğitim öğretmenlerinin frekansını sunmaktadır.

Tablo 1. Sınıf ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin Zihniyet İlişkili Görüşlerinin Kategorilendirilmesi

Kategoriler ve Kategori Altındaki Görüşler	**Frekans**
Sahip olunan kaygı düzeyinin değiştirilebilirliğine ilişkin ne düşünüyorsunuz?	
Sabittir	15
Olgunlaşma ile yaş aldıkça değişebilir	1
Bireysel destek verildiğinde değişebilir	1
Ev ve okul ortamlarında birlikte destek verildiğinde değişebilir	1
Zeka temelli açık uçlu soru: Sahip olunan zeka düzeyinin değiştirilebilirliğine ilişkin ne düşünüyorsunuz?	
Sabittir	15
Olgunlaşma ile yaş aldıkça değişebilir	0
Bireysel destek verildiğinde değişebilir	1
Ev ve okul ortamlarında birlikte destek verildiğinde değişebilir	2
Duygu temelli açık uçlu soru: Sahip olunan duygu ve duygu düzeyinin değiştirilebilirliğine ilişkin ne düşünüyorsunuz?	
Sabittir	0
Olgunlaşma ile yaş aldıkça değişebilir	18
Bireysel destek verildiğinde değişebilir	0
Ev ve okul ortamlarında birlikte destek verildiğinde değişebilir	0
Kişilik özelliği temelli açıkuçlu soru: Sahip olunan kişiliğin değiştirilebilirliğine ilişkin ne düşünüyorsunuz?	
Sabittir	15
Olgunlaşma ile yaş aldıkça değişebilir	1
Bireysel destek verildiğinde değişebilir	1
Ev ve okul ortamlarında birlikte destek verildiğinde değişebilir	1

Öğretmenlere dört soruyu yanıtladıktan sonra beşinci bir soru daha sorulmuştur. Bu soruda gelişen zihin setine inancı olan katılımcıların yani kaygı, zeka, duygu durum, ve kişilik değişkenlerinin düzeylerinin değişebileceğini ve gelişebileceğini düşünen öğretmenlerin sınıf ortamındaki ilgili deneyimlerini kaydedebilmek amaçlanmıştır. Bu soru aşağıdaki gibidir,

"Kaygı, zeka, duygu ve kişilik özelliklerinin değiştirilebileceğinizi düşünüyorsanız, sınıfınızdaki ilişkili deneyimler nasıldır? Açıklar mısınız?"

Bu soruya verilen özgün bir cevap örneği aşağıdaki gibidir.

No: 16 (Sınıf Öğretmeni): Okulumuzdan üç erkek öğrencim ile dördüncü ve aynı sınıfa devam eden öğrencilerimin matematik dersinde başarısı oldukça düşüktü. Okuma yazmaları sınıf düzeyinin bir miktar üstünde olmasına rağmen matematik dersinden zayıf bir not aldıklarında kendilerine yediremiyorlardı. Uyku düzenleri bozulmuş ve okulun futbol takımına devam edemeyeceklerini bildirdiler. Mutsuzlukları yüzlerinden okunuyordu. Her geçen gün daha çok içe kapandılar. Arkadaşlıkları da etkilendi. Sınıf öğretmeni olarak benim dersimde de notları düşmeye başlayınca hepsi ile tek tek görüştüm. Hepsi de ne kadar çalışırlarsa çalışsınlar matematik dersinde başarılı olmayacaklarını,

soruların çok zor olduğunu ve matematik dersi için yeterince akıllı olmadıklarını ve artık denemekten vazgeçtiklerini söylediler. Böyle bir durum yaşarken sınıfımıza yeni bir matematik öğretmeni atandı. Rehberlikçi (okul rehber öğretmeni) ben ve yeni matematik öğretmeni bu konuyu birlikte konuştuk. Rehberlikçi çocuklara o zamanlar bilmediğim "zihin seti" kuramından bahsetmiş ve birinci sınıftayken nasıl futbol oynadıklarını sormuş. Bu konuyu şimdi kendiniz değerlendirin diyerek düzenli çalışmanın öneminden bahsetmiş ve kaslarınız gibi düşünce ve becerileriniz de gelişir diyerek konuşmuş. Matematik öğretmeni ise onlara her konu için on soru ve on cevap vermiş. Bir gün sonra da aynı konuyla ilgili on çalışma sorusu vermiş. Sınavda her konudan benzer sorular sorduğunu öğrendim. Sınav sonuçlarını duyduklarında çocukların sevincini görmeliydiniz. Anneleri de unutmayayım; onlar belki de çocuklardan da çok mutluydu. Hiç unutmam o seneyi.

Kaygı Düzeyinin Değiştirilebilirliği

Çalışmaya katılan 18 öğretmenden 15i öğrencilerin kaygı düzeyinin değişmeyeceğini düşünmektedir. Bu tarz bir inanç, sabit zihin seti anlayışının bir parçasıdır ve böyle bir inanca sahip olmanın olumsuz bir durum olduğu söylenebilir. Bunun sebebi öğrencinin kaygısını azaltmak için harekete geçme ihtimalinin düşecek olmasıdır. Oysaki literatürdeki mevcut çalışmalara baktığımız zaman öğrencilerin kaygı düzeylerinin çeşitli girişimlerle düşürebildiğini görmekteyiz (Vitasari vd., 2010). Gelişebilen zihin setine inancı olan öğretmenlerin kaygı düzeyinin değişebilirliğine daha fazla inancı olacağı idda edilebilir. Bu yüzden bu bulgu çalışmaya katılan öğretmenlerin kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilere yardım edebilmekle zorluk yaşadığı şeklinde yorumlanabilir.

Kaygı düzeyiyle akademik başarı arasında negatif bir korelasyon olduğu daha önceki çalışmalar tarafından ortaya konulmuştur (Zeng vd., 2023). Bu yüzden öğretmenlerin kaygının değişebilecek bir değişken olduğuna yönelik her türlü girişim değerli olacaktır. Özellikle ÖG olan çocukların kaygı düzeylerinin düşürülmesine yönelik öğretmen tafından uygulanabilecek stratejiler bu çocukların akademik başarısının artmasına yardımcı olabilir.

Zeka Düzeyinin Değiştirilebiliriliği

Çalışmaya katılan öğretmenlerin 15i zeka düzeyinin değişmeyeceğine inandıklarını belirtmiştir. Bu inanç, sabit zihin seti çerçevesi içindedir. Diğer yandan, gelişebilen zihin seti fikrini özümsemiş bir öğretmenin zekanın gelişebilecek bir yapı olduğuna inanması beklenilebilir. Literatürdeki çalışmalar bu konuyla ilgili olarak gelişen zihin seti fikrini destekler niteliktedir. Mevcut çalışmalar zekayı çoklu bir yapı olarak ele almıştır. Zekanın gelişebilmesi için dikkat, hafıza, görsel-uzamsal beceriler, akıl yürütme, ve yönetici fonksiyonlar gibi bileşenlerin tek tek daha iyi hale getirilmesi gerektiği ortaya konulmuştur (Sala vd., 2019).

Bu bağlamda, sınıf ortamında yapılabilecek ve bilişsel yapıları çalışmaya zorlayacak her türlü aktivite aslında zeka gelişimine yardımcı olacaktır. Diğer yandan bazı çalışmalar zekanın içinde bulunduğumuz çevrenin niteliği ile de yakından ilişkili olduğunu ortaya koymuş ve kaliteli uyaranların bol olduğu bir çevrede yetişen çocukların zihinsel becerilerinin daha yüksek olduğu kanıtlanmıştır (Meghir vd.,2023). Bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda, sınıf ortamında öğretmenlerin çocuklara kaliteli ve spesifik bilişsel becerileri çalıştırmaya yönelik aktiviteler sunması zeka gelişimini olumlu yönde etkileyecektir. Bu yüzden öğretmenlerin bu konuyla ilgili olarak gelişen zihin seti çerçevesinde zekanın gelişebilecek bir yapı olduğuna inanmaları kritik öneme sahiptir.

Duyguların Değiştirilebilirliği

Çalışmaya katılan eğitimcilerin tümü öğrencilerin duygusal olgunluğunun yaş ve destek gibi değişkenlere bağlı olarak değişebileceğine inandıklarını ifade etmişlerdir. Bu inancın gelişebilen zihin seti fikri ile uyumlu olduğu söylenebilir. Duyguların eğitim ortamındaki rolü son zamanlarda yapılan bilimsel çalışmalarda daha fazla ele alınmaya başlanmıştır. Öğrencilerin derslerle, öğretmenle ve arkadaşlarıyla ilgili duygularının okul uyumunu ne şekilde etkilediğine bakan çalışmalara rastlamak mümkündür (Quinlan, 2016). Literatürdeki bulgular daha iyi bir duygu durumuna sahip olan öğrencilerin akademik başarısınında daha yüksek olduğu yönündedir (Val›ente vd., 2012).

Duygu motivasyonun kaynağıdır ve okul ortamı ile ilgili olumlu duyguları olan öğrencilerin akademik motivasyonlarının daha yüksek olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda bizim çalışmamıza katılan öğretmenlerin duyguların olumlu yönde değişip gelişebileceğini düşünmesi eğitimin kalitesinin yükselmesine katkı koyabilecek bir faktördür. Duygusal olgunlaşma bazı kaynaklarda duygusal zeka ile eş anlamlı kullanılmaktadır ve bu yüzden öğretmenlerin bu tutumlarının çocukların duygusal zeka gelişimini destekleyeci bir nitelikte olduğu söylenebilir.

Duygusal kontrolü daha iyi olan öğrencilerin derslerinde, öğretmenlerle ve arkadaşlarıyla olan ilişkilerinde daha başarılı oldukları bilinmektedir (Fried, 2011). Yapılan başka bazı çalışmalar ise öğrencilerde duygusal kontrolün ve olgunluğun uygun girişimlerle gelişebileceğini göstermiştir (Wong, 2014). Literatürdeki ilgili bilgiler göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin duygusal olgunluğun gelişebilecek bir yapı olduğunu düşünmeleri ve bu doğrultuda davranmaları öğrencilerin akademik motivasyonlarını oldukça yükseltebilecek bir olgudur.

Kişilik Özelliklerinin Değiştirilebilirliği

Çalışmaya katılan 15 öğretmen kişilik özelliklerinin değişmeyeceğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu görüşün sabit zihin seti çerçevesi içerisinde olduğu söylenebilir. Kişilik çeşitli boyutları olan bir yapıdır. Örneğin, çok yaygın şekilde kişilikle ilgili araştırma-

larda kullanılan Büyük Beşli kişilik Anketi isimli araç, kişiliği beş boyutta değerlendirir ve her bireyin deneyime açıklık, sorumluluk, duygusallık, dışa dönüklük, ve uyumluluk özelliklerine az yada çok miktarda sahip olduğunu savunur (Gosling vd., 2003). Bu özelliklerin çocuklarda dört yaş itibari ile gözlenebildiği gösterilmiştir (Asendorpf & Aken, 2003).

Caspi ve Roberts (2001) kişiliğin hayat boyunca değişmeye devam eden bir yapı olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu perspektiften bakıldığında çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun bunun aksini düşünüyor olması kendi kendini gerçekleştiren kehanet sürecinin çalışması için uygun bir ortam yaratma potansiyeline sahiptir. Hakimi vd. (2011) geniş katılımlı bir çalışma ile çocuklar arasında kişilik özellikleri ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. Yazarlar çalışmalarında hiyerarşik regresyon analizini kullanarak kişilik özelliklerinin, akademik başarının %48 ini açıklayabildiğini göstermiştir. Dahası, bu çalışmada sorumluluk sahibi olma kişilik özelliğinin akademik başarıyı en yüksek düzeyde yordayan değişken olduğu ortaya çıkmıştır.

Literatürdeki ilgili bilgiler göz önünde tutulduğunda, kişilik özelliklerinin 4 yaş itibariyle belirginleştiği, kişiliğin değişip gelişebilen bir yapı olduğu ve sorumluluk sahibi olma özelliğinin akademik başarıyla yüksek bir ilişkisi olduğu ortaya çıkıyor. Bu yüzden öğretmenlerin gelişebilen zihin seti bağlamında kişiliğin gelişebilen bir yapı olduğuna inanmaları kritik önemlidir. Bu inanç içinde olan öğretmenlerin çocukların sorumluluk kişilik özelliğini geliştirmeye yönelik davranışlarda bulunma potansiyeli daha yüksek olacaktır. Böylece kişilik daha olumlu hale getirilirken çocuklarında akademik başarısının yükselmesine yardımcı olunabilir.

SINIRLILIKLAR

Bu araştırma ilköğretim okullarında görev yapmakta olup bu araştırmaya katılmış olan sınıf ve özel eğitim öğretmenleri ile bu öğretmenlerin kendilerine yöneltilen beş açık uçlu soruya vermiş oldukları yanıtlarla sınırlıdır. Zihniyet çalışmalarına sınıflarında yer veren öğretmenlerin sınıf içi deneyimleri ile sınırlıdır.

SONUÇ

Çalışmaya katılan öğretmenlerin %83ü zeka, kişilik ve kaygı düzeyinin değiştirilemeyeceğini düşünmektedir. Bu bize çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun sabit zihin seti çerçevesinde düşündüğünü gösteriyor. Bu durumun öğrencilerin daha fazla akademik motivasyona sahip olmaları ve potansiyellerini gerçekleştirmeleri anlamında destekleyici olmadığı sonucu çıkarılabilir. Literatürdeki çalışmalar gelişebilen zihin setine inanan öğretmenlerin öğrencilerine daha faydalı olabildiğini göstermektedir. Bu yüzden, Kongre, çalıştay, hizmet içi eğitim gibi ek zenginleştirmeler ile desteklenen öğretmenlerin gelişen zihin seti anlayışına olan inançlarının artırılması öğrencilerin iyi oluş hallerinin ve dayanıklılıklarının artmasına yol açacaktır.

Gelişebilen zihin seti fikrini benimseyen ve uygulamaları kullanan öğretmenlerin olumlu sonuçlara ulaştığı ortadadır. Bu öğretmenlerin öğrencilerinde sözel ve matematik beceriyle ilgili artış olduğu ortaya çıkmıştır. Buda gelişen zihin seti fikir ve uygulamasının eğitim ortamındaki kullanışlılığını göstermektedir. Gelecekte öğretmenlerin eğitimiyle ilgili ve uygulamaların standart hale getirilmesi için çalışmaların yapılması gerekmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerinin becerilerini geliştirebileceklerine inanmalarına yardımcı olmaları bu öğrencilerin mevcut potansiyellerini kullanabilmeleri için ilk adımın atılması anlamın gelecektir.

KAYNAKÇA

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Association.

Asendorpf, J. B., & Van Aken, M. A. (2003). Validity of Big Five personality judgments in childhood: A 9 year longitudinal study. *European Journal of Personality*, *17*(1), 1-17.

Brooks, R. (2004). To touch the hearts and minds of students with learning disabilities: The power of mindsets and expectations. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 2(1), 9-18.

Brooks, R., & Goldstein, S. (2004). *The power of resilience: Achieving balance, confidence, and personal strength in your life*. New York: McGraw-Hill.

Caspi, A., & Roberts, B. W. (2001). Personality development across the life course: The argument for change and continuity. *Psychological inquiry*, *12*(2), 49-66.

De Castella, K., Goldin, P., Jazaieri, H., Ziv, M., Dweck, C. S., & Gross, J. J. (2013). Beliefs about emotion: Links to emotion regulation, well-being, and psychological distress. *Basic and Applied Social Psychology*, 35, 497–505.

Ebersöhn, L. (2019). *Flocking together: An indigenous psychology theory of resilience in Southern Africa*. New York: Springer International Publishing.

Fraenkel, J. R. &Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*: 6th Ed. New York, The McGraw-Hill.

Gosling, S. D., Rentfrow, P. J., & Swann Jr, W. B. (2003). A very brief measure of the Big-Five personality domains. *Journal of Research in personality*, *37*(6), 504-528.

Grigorenko, E. L., Compton, D. L., Fuchs, L. S., Wagner, R. K., Willcutt, E. G., & Fletcher, J. M. (2020). Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 years of science and practice. *American Psychologist*, *75*(1), 37.

Hakimi, S., Hejazi, E., & Lavasani, M. G. (2011). The relationships between personality traits and students' academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *29(2)*, 836-845.

Harðardóttir, S., Júlíusdóttir, S., &Guðmundsson, H. S. (2015). Understanding resilience in learning difficulties: Unheard voices of secondary school students. *Child and Adolescent Social Work Journal*, *32(2)*, 351-358.

Howell, A. J. (2017). Believing in change: Reviewing the role of implicit theories in psychological dysfunction. *Journal of Social and Clinical Psychology, 36*(6), 437–460.

Höltge, J., Theron, L., Cowden, R. G., Govender, K., Maximo, S. I., Carranza, J. S., Ungar, M. (2021). A cross-country network analysis of adolescent resilience. *Journal of Adolescent Health*, *68*(3), 580-588.

Kohli, A., Sharma, S., &Padhy, S. K. (2018). Specific learning disabilities: Issues that remain

unanswered. *Indian journal of psychological medicine*, *40*(5), 399-405.

Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, *85*(1), 6-20.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis*: A methods sourcebook (3rd ed.). SAGE.

Morrison, G. M., & Cosden, M. A. (1997). Risk, resilience, and adjustment of individuals with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, *20*(1), 43-60.

Norris, M., Hammond, J., Williams, A., & Walker, S. (2020). Students with specific learning disabilities experiences of pre-registration physiotherapy education: a qualitative study. *BMC Medical Education*, *20*, 1-11

Panicker, A. S., & Chelliah, A. (2016). Resilience and stress in children and adolescents with specific learning disability. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *25*(1), 17.

Panzeri, A., Bertamini, M., Butter, S., Levita, L., Gibson-Miller, J., Vidotto, G., & Bennett, K. M. (2021). Factors impacting resilience as a result of exposure to COVID-19: The ecological resilience model. *Plos one*, *16*(8),

Park, D., Gunderson, E. A., Tsukayama, E., Levine, S. C., &Beilock, S. L. (2016). Young children's motivational frameworks and math achievement: Relation to teacher-reported instructional practices, but not teacher theory of intelligence. *Journal of Education & Psychology, 108*(3), 300–313.

Quinlan, K. M. (2016). How emotion matters in four key relationships in teaching and learning in higher education. *College Teaching*, *64*(3), 101-111.

Rädiker, S. (2020). *Focused analysis of qualitative interviews with* MAXQDA: Step by step.

Renick, M. J., & Harter, S. (1989). Impact of social comparisons on the developing self-perceptions of learning disabled students. *Journal of Education & Psychology, 81(2)*, 631–638.

Sala, G., & Gobet, F. (2019). Cognitive training does not enhance general cognition. *Trends in cognitive sciences*, *23*(1), 9-20.

Sarrasin, J. B., Nenciovici, L., Foisy, L. M. B., Allaire-Duquette, G., Riopel, M., & Masson, S. (2018). Effects of teaching the concept of neuroplasticity to induce a growth mindset on motivation, achievement, and brain activity: A meta-analysis. *Trends in Neuroscience and Education, 12(1)*, 22–31.

Schleider, J. L., Burnette, J. L., Widman, L., Hoyt, C., &Prinstein, M. J. (2020). Randomized trial of a single-session growth mind-set intervention for rural adolescents' internalizing and externalizing problems. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 49*(5), 660–672.

Schleider, J., & Weisz, J. (2018). A single-session growth mindset intervention for adolescent

anxiety and depression: 9-month outcomes of a randomized trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 59*(2), 160–170.

Schroder, H. S. (2021). Mindsets in the clinic: Applying mindset theory to clinical psychology. *Clinical Psychology Review*, *83*, 101957.

Schroder, H. S., Dawood, S., Yalch, M. M., Donnellan, M. B., & Moser, J. S. (2015). The role of implicit theories in mental health symptoms, emotion regulation, and hypothetical treatment choices in college students. *Cognitive therapy and research*, *39*, 120-139.

Ungar, M. (2013). Resilience, trauma, context, and culture. *Trauma, Violence, & Abuse*, *14*(3), 255-266.

Ungar, M. (2019). Designing resilience research: Using multiple methods to investigate risk exposure, promotive and protective processes, and contextually relevant outcomes for children and youth. *Child Abuse & Neglect*, *96*, 104098.

Vaughn, S., &Elbaum, B. (1999). *The self-concept and friendships of students with learning disabilities: A developmental perspective*. In R. Gallimore, L. P. Bernheimer, D. L. MacMillan, D. L. Speece, & S. Vaughn (Eds.), Developmental perspectives on children with high-incidence disabilities (pp. 15–31). Erlbaum.

Van Breda, A. D., & Theron, L. C. (2018). A critical review of South African child and youth resilience studies, 2009–2017. *Children and Youth Services Review*, *91*, 237-247.

Vitasari, P., Wahab, M. N. A., Othman, A., & Awang, M. G. (2010). The use of study anxiety intervention in reducing anxiety to improve academic performance among university students. *International Journal of Psychological Studies*, *2*(1), 89-96.

Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2020). What can be learned from growth mindset controversies? *American Psychologist, 75*(9), 1269–1284.

Windle, G. (2011). What is resilience? A review and concept analysis. *Reviews in Clinical Gerontology*, *21*(2), 152-169.

Windle, G., Bennett, K. M., MacLeod, C., & Cfas Wales Research Team. (2020). The influence of life experiences on the development of resilience in older people with co-morbid health problems. *Frontiers in Medicine*, *7*, 502314.

Wong, A. S., Li-Tsang, C. W., & Siu, A. M. (2014). Effect of a social emotional learning programme for primary school students. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, *24*(2), 56-63.

Zanin, A. C., Adame, E. A., Niess, L. C., & Martinez, L. V. (2020). Negotiating identity and the development of incremental mindset in a female adolescent sport context. *Journal of Applied Sport Psychology. 12(2)* 1–25.

Zeng, Y., Sun, W., Wang, M., Wei, J., Sun, G., & Hu, J. (2023). The association between online class-related anxiety and academic achievement among undergraduates. *Social Behavior and Personality: an international journal*. *10*(1), 210-223.

Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin ve Öğretim Elemanlarının Karşılaştığı Sorunlar

Uğurcan TAŞDELEN[1]

Özet

Günümüz dünyasında ikinci dil/yabancı dil büyük önem kazanmıştır. İnsanlar hangi sektörde çalışırlarsa çalışsınlar, bir hatta ikinci bir yabancı dil öğrenme ihtiyacı hissederler Yabancı dil öğreniminin yaygınlaşması beraberinde çeşitli problemleri getirmektedir. Bu problemler hem öğrenciler hem öğretim elemanları açısından çeşitli nedenlere bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Yabancılara Türkçe Öğretimi alanında ortaya çıkan problemlerin tespiti ve çözümü önem arz etmektedir.Bu araştırmanın amacı KKTC'de bulunan özel bir üniversitenin 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler ile yabancılara Türkçe öğretimi dersini veren öğretim elemanlarının karşılaştıkları sorunları belirlemek ve bunlara yönelik çözüm önerileri sunmaktır. Araştırmada nitel model kullanılarak derinlemesine bilgiler elde edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrenciler ile öğretim elemanlarından yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerden 10, yabancılara Türkçe öğretimi derslerini veren 7 öğretim elemanı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Toplanan veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda öğrenci ve öğretim elemanlarının yaşadıkları sorunlara çözüm önerileri sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yabancı dil, yabancılara Türkçe öğretimi sorunları, eğitim*

FOREİGN STUDENTS AND INSTRUCTORS LEARNİNG TURKİSH PROBLEMS ENCOUNTERED

Abstract

Second language/foreign language has gained significant importance in today's world. No matter what sector people work in, people need to learn a foreign language or even a second one. However, the spread of foreign language learning brings with it various problems. These problems arise due to various reasons in terms of both students and instructors. Therefore, it is crucial to identify and solve the problems that arise in Teaching Turkish to Foreigners. This research aims to determine the problems faced by in-

[1] Öğretim Görevlisi Uğurcan Taşdelen, Uluslararası Final Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Girne/Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti , ugurcan.tasdelen@final.edu.tr, Orcid:0009-0007-8659-9198

ternational students learning Turkish and the instructors teaching Turkish to foreigners in the 2022-2023 academic year of a private university in the TRNC and to find solutions. To offer suggestions—the research aimed to obtain in-depth information using the qualitative model. Within the scope of the research, data were collected from international students learning Turkish and instructors using a semi-structured interview form. Interviews were held with ten international students learning Turkish and seven instructors teaching Turkish to foreigners. Content analysis was performed on the collected data. In line with the data obtained, solutions to the problems experienced by students and instructors in teaching Turkish as a foreign language were presented.

Keywords: *Teaching Turkish as a foreign language*, *foreign language*, *problems of teaching Turkish to foreigners*, *education*

GİRİŞ

Yabancı dil öğrenimi ve öğretimi, anadili olmayan başka bir dilin yaygın olarak konuşulduğu ortamın dışında öğrenimi veya öğretimi olarak tanımlanabilir. Küreselleşen dünya ile kültürel ve dilsel etkileşim hızla ilerlemektedir. Mcluhan (2001), teknolojinin gelişmesiyle insanların arasındaki sınırların hızla kalktığını vurgulamaktadır dolayısıyla toplumsal iletişim önem kazanmakta ve dünyada yabancı dil öğrenimi ve öğretimi ihtiyaç haline gelmektedir. Yabancı dil öğrenimi daha iyi iş fırsatlarına kapı açan ve bireylere, ülkelere ve ekonomilere ekonomik faydaları olan bir araç olarak görülmektedir. Ülkeler eğitim-öğretim programlarını hazırlarken yabancı dil öğrenimi üzerine de çalışmalara yer vermektedir. Yabancı dil öğreniminde karşılaşılan yaygın problemler söz konusudur. Bireyler yabancı dil öğrenirken başka bir dilin yapısını öğrenmek, başka bir dilde düşünebilmek, yeni bir kültür öğrenmek, geçmişte dil öğrenimi ile ilgili olumsuz duygulara sahip olma gibi zorluklarla karşılaşabilmektedirler (Kazakov, G.2021). Yabancı dil öğreniminin öğrencilerde kaygı uyandırabilecek birçok yönü vardır. Öğrencilerin öğretmen davranışlarına yönelik olumsuz algılarının sınıftaki yüksek yabancı dil kaygısı ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Noels ve diğerleri, 1994). Kleinmann ve ayrıca Steinberg ve Horwitz (Horwitz ve diğerleri, 1986'da) tarafından yapılan araştırmalar, kaygının öğrencilerin dil dersinde kullandıkları iletişim stratejilerini etkileyebileceğini göstermiştir. Yoshida (2010), öğrencilerin yabancı dil sınıfına sıklıkla kaygı ile girdiklerini belirtmiştir. Tsiplakides ve Keramida (2009) ise, sınıfta kaygı yaşayan öğrencilerin konuşmada iyi olmadıklarına inandıkları ve sınıf arkadaşlarının kendilerini olumsuz değerlendireceğinden korktukları için konuşma etkinliklerine katılma konusunda isteksiz olduklarını bulmuşlardır.

Köklü bir geçmişi olan Türkçe de dünya üzerinde en fazla konuşulan diller arasında yer almakta ve günümüzde yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi yaygınlaşmaktadır. Durmuş ve Okur (2013)'a göre yabancılara Türkçe öğretiminin tarihi Türklerin tarihte var oldukları ilk döneme kadar geriye gitmektedir. Göktürk devletinden günümüze kadar bu alanda eserler söz konusudur. UNESCO verilerine göre, uluslararası öğrencilerin en çok tercih ettiği ülkeler arasında Türkiye 10. Sıradadır. Türkiye'de eğitim gören yabancı öğrenci sayısı

ise 200 bin civarındadır. YÖK verilerine göre; bu öğrencilerin içerisinde en çok Suriyeli öğrenciler yer almakta, daha sonra; Azerbaycan, Türkmenistan, Irak ve İranlı gelmektedir. Yabancı dil öğrenimi sitelerinde de Türkçe çok tercih edilmektedir. Örneğin, Duolingo'da 1,5 milyon kişi Türkçe öğrenmek istemektedir. Uygulamadaki popüler diller sıralamasında Türkçe 12. sırada bulunmaktadır.

Türkçe, dünyada ortak dil olarak kabul görmüş İngilizce ve İngilizceyle aynı kökten gelen diğer dillerden (Batı Cermen Dilleri) farklı olarak eklemeli bir dil olması, alfabesinde Türkçeye özgü seslerin yer alması gibi dilbilgisel nedenler başta olmak üzere çeşitli sebeplerle öğrenimde ve öğretimde güçlüklere sahiptir. Yabancılara Türkçe eğitiminde bir başka sorun ise nitelikli öğretim elemanının eksikliği olarak karşımıza çıkar (Yüce, 2016). Bu eksikliğin altında uzmanlık sorunu yatar (Özbay ve Bahar, 2016). Bu alanda birçok yöntem vardır ve her öğrencinin öğrenme biçimi farklıdır, Türkçe öğretilirken kitleye göre doğru yöntemler seçilmelidir (Kara, 2010). Doğru yöntemle birlikte doğru materyaller kullanılmalıdır. Bu alanda materyal tasarımı ile ilgili eksiklikler söz konusudur (Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012).

Bu araştırmanın amacı yabancılara Türkçe öğretimi dersi alan öğrenciler ile yabancılara Türkçe dersi veren öğretim elamanlarının karşılaştıkları sorunları belirlemek ve çözüm önerileri sunmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Türkçe dinleme becerisi kazandırırken / edinirken yaşadığınız sorunlar nelerdir?

2. Türkçe okuma becerisi kazandırırken / edinirken yaşadığınız sorunlar nelerdir?

3. Türkçe yazma becerisi kazandırırken / edinirken yaşadığınız sorunlar nelerdir?

4. Türkçe kelime öğretiminde / öğreniminde yaşadığınız zorluklar nelerdir?

5. Türkçe konuşma becerisi kazandırırken / edinirken öğrencilerin psikolojik durumlardan dolayı yaşadığınız sorunlar nelerdir?

6. Yabancılara Türkçe öğretim / öğrenim sürecinde öğrencilerin kültür uyumu ile ilgili yaşadığınız sorunlar nelerdir?

7. Türkçedeki sözcük türlerini (isim, fiil, sıfat, zarf, edat, bağlaç, ünlem) öğretirken / öğrenirken yaşadığınız sorunlar nelerdir?

8. Türkçe kelimelerde var olan çekim eklerini (hal ekleri, ilgi eki gibi) öğretirken / öğrenirken yaşadığınız sorunlar nelerdir?

9. Türkçe yazım ve noktalama kurallarını öğretirken / öğrenirken yaşadığınız sorunlar nelerdir?

10. Türkçe öğretirken / öğrenirken alfabe farklılığından dolayı yaşadığınız sorunlar nelerdir?

11. Türkçedeki atasözü, deyim gibi kalıplaşmış ve mecaz anlamlı sözleri öğretirken / öğrenirken yaşadığınız sorunlar nelerdir?

12. Eş anlamlı ve eş sesli kelimeleri öğretirken / öğrenirken yaşadığınız sorunlar nelerdir?

13. Türkçedeki bağlaçları anlamada ve görevlerini öğretirken / öğrenirken yaşadığınız sorunlar nelerdir?

14. Türkçenin fonetik özelliklerini öğretirken / öğrenirken yaşadığınız sorunlar nelerdir?

15. Türkçedeki yardımcı fiilleri (et-, ol-, bul-, kıl-, yap-) öğretirken / öğrenirken yaşadığınız sorunlar nelerdir?

YÖNTEM

Bu çalışmada, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin ve öğretim elemanlarının karşılaştığı sorunları anlamak ve belirlemek için içerik analizi kullanacak bir araştırma modeli önerilmektedir.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, nitel veri toplama araçlarından görüşme yöntemi içerisinde yer alan "yarı yapılandırılmış" görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma soruları hazırlanırken literatür taraması yapılmış olup 3 alan uzmanından da görüş alınmıştır.

Araştırma Amaçları

- Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı dil bariyerleri, kültürel farklılıklar ve eğitim sistemiyle ilgili sorunları belirlemek.
- Öğretim elemanlarının, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilere yönelik öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunları belirlemek.
- Bu sorunların öğrencilerin eğitim başarıları, motivasyon ve adaptasyon süreci üzerindeki etkilerini araştırmak.

Çalışma Grubu

Katılımcılar KKTC'de bulunan özel bir üniversitenin Türkçe hazırlık bölümünde görev alan öğretim elamanları ve Yabancılara Türkçe dersi alan öğrencilerden oluşmaktadır.

Tablo 1. *Öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler*

Öğretim Elemanları				
Rumuz	Yaş	Cinsiyet	Kıdem yılı	Eğitim Durumu
Ö.E1	36	Kadın	6	Yüksek Lisans
Ö.E2	30	Kadın	2	Yüksek Lisans
Ö.E3	30	Erkek	3	Yüksek Lisans
Ö.E4	26	Erkek	2	Lisans
Ö.E5	37	Erkek	6	Doktora
Ö.E6	36	Kadın	5	Yüksek Lisans
Ö.E7	29	Kadın	2	Yüksek Lisans

Tablo 1'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretim görevlilerinin %42.85'inin (n=3) erkek, %57.15'inin (n=4) kadın, %71.42'sinin (n=5) 1–5 yıllık, %28.58'sinin (n=2) 6–10 yıllık mesleki deneyime sahip olduğu, %14.29'nun (n=1) lisans ve %71.42'sinin (n=5) yüksek lisans, %14.29'nun (n=1) doktora mezunu olduğu görülmüştür.

Tablo 2. Öğrencilere ilişkin demografik bilgiler

Tablo 2	Öğrenciler			
Rumuz	Branş	Yaş	Cinsiyet	Öğrenim Kademesi
K1	Uluslararası Hukuk	18	Kadın*	1
K2	Yazılım Mühendisliği	21	Kadın*	1
K3	Mimarlık	20	Erkek	1
K4	Psikoloji	19	Erkek	1
K5	Diş Hekimliği	21	Kadın*	1
K6	Bankacılık ve Finans	18	Kadın*	1
K7	İşletme	18	Kadın*	1
K8	İç Mimarlık	25	Erkek	1
K9	Psikoloji	19	Kadın*	1
K10	Turizm	18	Kadın*	1
K11				

Tablo 2'e bakıldığında araştırmaya öğrencilerin %30.00'nun (n=7) erkek, %70.00'nin (n=3) kadın, %90.00'nın (n=9) 18–21 yaş arası, %10.00'nun (n=1) 21-25 yaş arasında olduğu görülmüştür.

Veri Toplama Süreci

Öğretim elemanlarının ve öğrencilerin Türkçe öğretimi / öğrenimine ilişkin sorunlarını belirlemeye yönelik olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmadan önce yapılan literatür taramasında makaleler incelenmiştir. Bu alan yazın taraması sonucunda yarı yapılandırılmış görüşme formu elde edilmiş ve uzman görüşleri alındıktan sonra forma son şekli verilmiştir. Uygulama formu 2 bölümden oluşmaktadır. Formun İlk kısımda her öğretim elemanına ve öğrenciye 4 demografik değişken ile ilgili soru, formun ikinci kısmında ise 15 adet yarı yapılandırılmış görüşme sorusu kullanılmıştır. Görüşmeler yüz yüze yapılmış olup verilerin araştırma dışında başka bir yerde paylaşılmayacağı belirtilmiştir. Araştırmaya 7 öğretim elemanı ve 10 öğrenci katılmış olup her görüşme ortalama

20 dakika sürmüştür. İzin veren katılımcılardan ses kaydı alınmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşme A1 / temel düzeyde Türkçe eğitimi alan öğrencilerle yapıldığından ingilizce dilinde yapılmış, sonrasında araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada toplanan veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiş olup, temalara ilişkin değerler sayı ve yüzde olarak betimsel olarak da ifade edilmiştir. Her görüşmeden sonra, görüşmeler çözümlenmiştir. Belirli kategorilere ait içerikler, kodlama şemaları kullanılarak belirlenmiş ve kodlanmıştır. Kodlar analiz edilmiş ve bu kodlar temalar altında gruplanmıştır. İlgili temalar ve alt kategoriler arasındaki ilişkiler ve eğilimler belirlenmiştir. Bulguların anlamlandırılması ve yorumlanması sürecinde, önceden belirlenen amaçlar ve literatür bilgisi dikkate alınmış, önemli bulgular vurgulanarak destekleyici örnekler sunulmuştur.

Güvenirlik ve Geçerlilik

Nitel verilerin analizinde Miles & Huberman (1994) güvenirlik formülü (Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) kullanılmıştır. Kodlayıcılar arasındaki uyum oranı %95 olarak hesaplanmıştır. %75'in üzerinde olması literatürde güvenilir kabul edildiğinden bu oranın güvenilir olduğu söylenebilir.

BULGULAR

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin ve öğretim elemanlarının karşılaştığı sorunlar çeşitli faktörlere bağlı olarak değişebilir. Genel olarak karşılaşılan bazı sorunlar ve bu sorunlarla ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Öğrencilerden Elde Edilen Bulgular

Tablo 3. Öğrencilerin Dinleme Yaparken Algılamada ve Cevap Vermede Yaşadığı Sorunlar (N=11)

Kategori	Tema	Belirtilme sıklığı (N)	Yüzdelik (%)
Dinleme	Kelimeleri kaçırma	6	%54,54
	Konsantre olmada zorluk	3	%27,27
	Pratik ihtiyacı	3	%27,27
	Zorluk yaşanmama	3	%27,27

Tablo 3'de araştırma kapsamına alınan öğrencilerin dinleme becerisine yönelik görüşlerin analizi sunulmuştur.

Belirtilme sıklıkları dikkate alındığında "kelime kaçırma" (N=6, %54,54) en yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum metnin seslendirilme hızıyla ilişkilendirilebilir. Bunun yanı sıra katılımcılar "Konsantre olmada zorluk" (N=3, %27,27), "Pratik ihtiyacı" (N=3,%27,27) belirtmişlerdir. Dinlemede zorluk yaşamadığını ifade eden 3 katılımcının olduğu da görülmektedir.

Örnek görüşler aşağıda sunulmuştur.

(K1): "Evet başlangıç seviyesinde konsantre olamıyorum, kelimeleri dinlerken kaçırıyorum."

(K2): "Dinleme etkinliklerinde zorlanıyorum, anlamakta güçlük çekiyorum, pratik yapmaya ihtiyacım var."

(K8): "Dinlemede zorluk yaşamıyorum."

Tablo 4. Öğrencilerin Okuma Yaparken Algılamada ve Cevap Vermede Yaşadığı Sorunlar (N=11)

Kategori	Tema	Belirtilme sıklığı (N)	Yüzdelik (%)
Okuma	Anlamada güçlük	8	%72,72
	Türkçe seslerin telaffuzunda güçlük	3	%27,27
	Zorluk yaşanmama	3	%27,27
	Kelime ve dilbilgisi eksikliği	2	%18,18
	Alfabenin zorluğu	2	%18,18

Tablo 4'te araştırma kapsamına alınan öğrencilerin okuma becerisine yönelik görüşlerin analizi sunulmuştur.

Belirtilme sıklıkları dikkate alındığında "Anlamada güçlük" (N=8, %72,72) en yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra katılımcılar "Türkçe seslerin telaffuzunda güçlük" (N=3, %27,27), "Zorluk yaşanmama" (N=3, %27,27), "Kelime bilgisi eksikliği" (N=2,%18,18) belirtmişlerdir. Alfabede zorluk yaşadığını ifade eden 2 katılımcının olduğu görülmektedir. Burada Latin alfabesinde yer alan harflerin Türkçe' de farklı seslendirilmesinin alfabe öğrenimini etkilediği söylenebilir. (Örneğin İngilizcede bulunan "e" sesi ile Türkçedeki "i" sesinin aynı sesletimi)

Örnek görüşler aşağıda sunulmuştur.

(K9): "*Çok iyi okuyabiliyorum ama kelimeleri bilmediğim için okuduğumu anlayamıyorum dolayısıyla okumak benim için zor.*"

(K6): *"Seslerin doğru telaffuzunu bilmediğim için kelimeleri yanlış okuyorum bu yüzden okumakta zorlanıyorum."*

(K5): *"İlk defa gördüğüm kelime ve gramerleri anlayamıyorum."*

Tablo 5. *Türkçe Yazma Çalışması Yaparken Cümle Kurmada Yaşanan Zorluklar (N=11)*

Kategori	Tema	Belirtilme sıklığı (N)	Yüzdelik (%)
Yazma	Dilbilgisi kurallarının zorluğu	5	%45,45
	Türkçe harflerin zorluğu	2	%18,18
	Günlük hayatta kullanılan kelimelerde zorluk yaşamama	2	%18,18
	Dilbilgisi kurallarının çokluğu	1	%9,09
	Alfabenin zorluğu	1	%9,09
	Kelimelerin yazımının zorluğu Zorluk yaşanmama	1	%9,09

Tablo 5'te araştırma kapsamına alınan öğrencilerin yazma becerisine yönelik görüşlerin analizi sunulmuştur.

Belirtilme sıklıkları dikkate alındığında "Dilbilgisi kurallarının zorluğu" (N=5, %45,45) en yüksek olduğu görülmektedir. Dilbilgisi kurallarının zorluğu Türkçe'nin eklemeli bir dil olmasından kaynaklanabilir. "Türkçe harflerin zorluğu" (N=2,%18,18) zorluk derecesine göre ikinci sırada yer almaktadır. Türkçede "noktalı ünlüler" in ve "yumuşak g" ünsüzünün kullanımının yazmayı güçleştirdiği anlaşılabilir. Bunun yanı sıra katılımcılar " Günlük hayatta kullanılan kelimelerde zorluk yaşamama" (N=2,%18,18), "Dilbilgisi kurallarının çokluğu" (N=1,%9,09), "Alfabenin zorluğu" (N=1,%9,09), "Kelimelerin yazımının zorluğu" (N=1,%9,09), belirtmişlerdir. Yazmada zorluk yaşamadığını ifade eden 1 katılımcının olduğu da görülmektedir.

Örnek görüşler aşağıda sunulmuştur.

(K3): "*Günlük hayatta kullandığım kelimeler de yazmak zor gelmiyor ama dilbilgisi kuralları zor.*"

(K7): "*Ben İngiliz alfabesine alışkınım ve Türkçe ile İngilizce arasında çok fark var. Alfabe bana zor geliyor dolayasıyla yazma çok zor.*"

(K9): "*Çok iyi yazamıyorum çünkü Türkçe harfleri kullanamıyorum, mesela*; "ğ", "ö, ü, o, u" gibi."

Tablo 6. Türkçe Kelime Öğrenimi ve Ezberinde Yaşanan Zorluklar (N=11)

Kategori	Tema	Belirtilme sıklığı (N)	Yüzdelik (%)
Kelime Öğrenimi ve Ezberi	Kelime öğrenimi ve ezberinin kolaylığı	8	%72,72
	Uzun kelimelerin zorluğu	2	%18,18

	Kelimenin kullanıldığı bağlamın bilinmemesi	1	%9,09
	Pratiğin gerekliliği	1	%9,09
	Fransızca-Arapça kökenli olmayan kelimelerin zorluğu	1	%9,09

Tablo 6'da araştırma kapsamına alınan öğrencilerin Türkçe kelime öğrenimi ve ezberinde yaşanan zorluklara yönelik görüşlerin analizi sunulmuştur.

Belirtilme sıklıkları dikkate alındığında "Kelime öğrenimi ve ezberinin kolaylığı" (N=8, %72,72) en yüksek olduğu görülmektedir. Türkçe'nin konuşulduğu bir ortamda yaşamanın, dile maruz kalmanın etkisi olduğu söylenebilir. İkinci sırada "Uzun kelimelerin zorluğu" (N=2,%18,18) belirtilmiştir. "Kelimenin kullanıldığı bağlamın bilinmemesi" (N=2,%18,18) kelimenin cümle içerisinde öğrenilmediğine işaret edebilir. "Pratiğin gerekliliği" (N=1%9,09) ve "Fransızca-Arapça kökenli olmayan kelimelerin zorluğu" %9,09 belirtilmiştir.

Örnek görüşler aşağıda sunulmuştur.

(K1): "*Kökenleri Fransızca ve Arapça olan kelimeleri öğrenmek kolay ama diğerleri birbirine benziyor ve kafa karıştırıcı dolayısıyla kelime öğrenmek kolay değil.*"

(K8): "*Kelime öğrenmek kolay ama öğrendiğim kelimeleri kullanmak zor çünkü bağlamı bilmiyorum. Yani ezberimde kelimeler var ama ne zaman kullanılır nasıl kullanılır hangi dil bilgisi kuralı ile kullanılır bilemiyorum.*"

(K9): "*Zor maalesef, uzun kelimeler çok ben bu kelimeleri ezberleyemiyorum.*"

Tablo 7. *Konuşma Sırasında Psikolojik Durumlardan Dolayı Yaşanan Zorluklar (N=11)*

Kategori	Tema	Belirtilme sıklığı (N)	Yüzdelik (%)
Psikolojik Durumların Olumlu Etkisi	Bilinmeyen bir dilde rahat hissetmeme, çekingenlik	5	%45,45
	Arapça bilmenin verdiği kolaylık ve güven	2	%18,18
Psikolojik Durumların Olumsuz Etkisi	Psikolojik durumlardan zorlanmama	4	%36,36
	Hata yapmaktan korkma	2	%18,18

Tablo 7'de araştırma kapsamına alınan öğrencilerin konuşma sırasında psikolojik durumlardan dolayı yaşanan zorluklara yönelik görüşlerin analizi sunulmuştur.

Belirtilme sıklıkları dikkate alındığında "Bilinmeyen bir dilde rahat hissetmeme, çekingenlik" (N=5,%45,45) en yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca "Hata Yapmaktan Korkma"

(N=2,%18,18) belirtilmiştir. Bu da öğrencinin Türkçe öğrenim sürecinde pasif olmasına neden olabilir. "Psikolojik durumlardan zorlanmama" (N=4, %36,36) ikinci sırada yer almaktadır. "Arapça bilmenin verdiği kolaylık ve güven" (N=2,%18) öğrencinin Türkçe öğrenim sürecinde kendini rahat hissettiğine işaret edebilir.

Örnek görüşler aşağıda sunulmuştur.

(K3): "*Evet, rahat hissetmiyorum, yabancı bir dilde konuşmak ya da yazmak kolay değil.*"

(K5): "*Sanmıyorum, psikolojik olarak bir etkinin olduğunu ama Arapça bilmek Türkçe öğrenmeyi kolaylaştırıyor.*"

(K4): "*Evet, ben hata yapmaktan korkuyorum o yüzden Türkçe öğrenmemi olumsuz etkiliyor diye düşünüyorum.*"

Tablo 8. Türkçe Öğrenirken Kültür Uyumu Açısından Yaşanan Zorluklar (N=11)

Kategori	Tema	Belirtilme sıklığı (N)	Yüzdelik (%)
Kültür uyumunda zorlanmama	Kültür benzerliği	10	%90,90
Kültür uyumunda zorlanma	Yeni kültüre uyumda zorluk	1	%9,09

Tablo 8'de araştırma kapsamına alınan öğrencilerin Türkçe öğrenirken kültür uyumu açısından yaşanan zorluklara yönelik görüşlerin analizi sunulmuştur.

Belirtilme sıklıkları dikkate alındığında "Kültür Benzerliği" (N=10,%90,90) en yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum Türk kültürüne benzer kültürlere sahip öğrencilerin çoğunluğu oluşturduğunu gösterebilir. "Yeni kültüre uyumda zorluk" (N=1%9,09) belirtilmiştir. Dil-kültür ilişkisi göz önüne alındığında yeni kültüre uyum sürecinde yaşanan zorluklar dil öğrenimini etkileyebilir.

Örnek görüşler aşağıda sunulmuştur.

(K5): "*Ben Pakistanlıyım ve benim kültürüm Türk kültürü ile benzer. Bu yüzden kültürel uyumdan dolayı zorlandığım olmuyor.*"

(K4): "*Evet, yeni bir kültür ve alışmak gerekir. Türkçede de kültürel birçok şey var. Okuma etkinliklerinde çok şey görüyorum.*"

(K11): "*Benim için kültür uyumu problem değil, benim problemim zaman yetersizliği. Haftada 2 saat ile dil öğrenimi olmuyor.*"

Tablo 9. Türkçedeki Sözcük Türlerini (İsim, Fiil, Sıfat, Zarf, Edat, Bağlaç, Ünlem) Öğrenimi Açısından Yaşanan Zorluklar (N=11)

Kategori	Tema	Belirtilme sıklığı (N)	Yüzdelik (%)
Sözcük Türleri Öğreniminde Güçlük	Kullanım yeri bilgisizliği	5	%45,45
	İşlevlerden habersizlik	5	%45,45
Sözcük Türleri Öğreniminde Kolaylık	Kuralları ezberlemekte güçlük	1	%9,09
	Fiillerin Arapça ile olan benzerliği	1	%9,09

Tablo 9'da araştırma kapsamına alınan öğrencilerin Türkçedeki sözcük türlerini (isim, fiil, sıfat, zarf, edat, bağlaç, ünlem) öğrenimine yönelik görüşlerin analizi sunulmuştur.

Belirtilme sıklıkları dikkate alındığında "Kullanım Yeri Bilgisizliği" (N=5,%45,45) en yüksek olduğu görülmektedir. Bu da öğrencilerin dilin yapısı hakkında yetersiz bilgiye sahip olabileceklerine işaret edebilir. İkinci sırada yer alan "İşlevlerden habersizlik" (N=5,%45,45) aynı oranda belirtilmiştir. Öğrencinin sözcük türlerinin işlevlerini/görevlerini bilmemesi ve "Kuralları ezberlemekte güçlük" (N=1%9,09) konuyu ana dilinde de bilmediğine işaret edebilir. "Fiillerin Arapça ile olan benzerliği" (N=1%9,09) sözcük türleri öğreniminde kolaylık olarak belirtilmiştir.

Örnek görüşler aşağıda sunulmuştur.

(K1): "*Bence fiiller kolay Arapça ile benzer sadece söylenişleri biraz daha farklı ama diğer sözcük türlerini öğrenmekte zorlanıyorum. Bana çok yabancılar.*"

(K6): "*Sözcük türleri zor çünkü cümle içinde hangisini nerede kullanacağımı bilmiyorum*."

*(*K9): "*Türkçede sözcük türlerini ayırt etmek zor, hangisi isim, sıfat, zamir anlayamıyorum*."

Tablo 10. Türkçe Kelimelerde Var Olan Çekim Eklerinin (Hal Ekleri, İlgi Eki gibi) Tanımlanması Açısından Yaşanan Zorluklar (N=11)

Kategori	Tema	Belirtilme sıklığı (N)	Yüzdelik (%)
Çekim Ekleri Kullanım Kolaylığı	Kullanım kolaylığı	6	%54,54
Çekim Ekleri Kullanım Güçlüğü	Kullanım yeri bilgisizliği	4	%36,36
	Kullanımın unutulması	1	%9,09

Tablo 10'da araştırma kapsamına alınan öğrencilerin Türkçe kelimelerde var olan çekim eklerinin (hal ekleri, ilgi eki gibi) tanımlanması yönelik görüşlerin analizi sunulmuştur.

Belirtilme sıklıkları dikkate alındığında "Kullanım kolaylığı" (N=6,%54,54) en yüksek olduğu görülmektedir. "Kullanım yeri bilgisizliği" (N=4, %36,36) eklerin hangi sözcük türünde ve ne zaman kullanacaklarına dair bilgi eksikliği olduğunu gösterebilir. "Kullanımın unutulması" (N=1%9,09) belirtilmiştir.

Örnek görüşler aşağıda sunulmuştur.

(K1): "*Türkçe ekleri kullanmak benim için zor, neyi ne zaman kullanacağımı bilemiyorum.*"

(K5): "*Tabii zorlanıyorum, ekleri kullanmayı unutuyorum. Genelde ekleri kullanmadan direkt isimleri olduğu gibi kullanıyorum.*"

(K5): "*Bence Türkçedeki en kolay konu Türkçedeki çekim ekleri, hepsini yapabiliyorum.*"

Tablo 11. Türkçe Yazım ve Noktalama Kurallarını Açısından Yaşanan Zorluklar (N=11)

Kategori	Tema	Belirtilme sıklığı (N)	Yüzdelik (%)
Yazım ve Noktalama Kuralları Kullanım Zorluğu	Türkçeye özgü Kullanımların Bilinmemesi	8	%72,72
	Kuralların çokluğu	1	%9,09
Kullanımın kolaylığı	Fransızcayla benzerliği	1	%9,09
	İngilizceyle benzerliği	1	%9,09

Tablo 11'de araştırma kapsamına alınan öğrencilerin Türkçe yazım ve noktalama kurallarını açısından yaşanan zorluklara yönelik görüşlerin analizi sunulmuştur.

Belirtilme sıklıkları dikkate alındığında "Türkçeye özgü Kullanımların Bilinmemesi" (N=8,%72,72) en yüksek olduğu görülmektedir. Bu da Türkçenin eklemeli bir dil olması nedeniyle yazım kuralları ve noktalama işaretleri açısından çekimli dillere göre farklı kurallara sahip olduğunu gösterebilir. "Kuralların çokluğu" (N=1%9,09) belirtilmiştir. Kuralların "Fransızcayla benzerliği" (N=1%9,09) ve "İngilizceyle benzerliği" (N=1%9,09) Türkçe yazım ve noktalama kurallarının kolaylığı olarak belirtilmiştir.

Örnek görüşler aşağıda sunulmuştur.

(K5): "*Noktalama işaretlerini genel olarak biliyorum ama Türkçedeki özel kullanımlarını bilmiyorum.*"

(K6): "*Kolay, özellikle noktalama işaretleri İngilizceyle çok benzer o yüzden zorlanmıyorum.*"

(K9): "*Türkçe yazım ve noktalama kuralları zor, kelimelerin yazımı zor ve noktalama işa-*

retlerini nereye koyacağımı bilmiyorum."

Tablo 12. *Türkçe Öğrenirken Alfabe Farklılığı Açısından Yaşanan Zorluklar (N=11)*

Kategori	Tema	Belirtilme sıklığı (N)	Yüzdelik (%)
Alfabe Farklılığı	Öğrenme Zorluluğu yaşanmaması	9	%81,81
	Öğrenme zorluluğu yaşanması	2	%18,18
	Türkçe seslerin zorluğu	2	%18,18

Tablo 12'de araştırma kapsamına alınan öğrencilerin Türkçe öğrenirken alfabe farklılığı açısından yaşanan zorluklarına yönelik görüşlerin analizi sunulmuştur.

Belirtilme sıklıkları dikkate alındığında "Öğrenme zorluluğu yaşanmaması" (N=9,%81,81) en yüksek olduğu görülmektedir. "Öğrenme zorluluğu yaşanması" (N=2,%18), "Türkçe seslerin zorluğu" (N=2,%18) belirtilmiştir. Türkçe seslerin telaffuz ve yazımlarındaki güçlüğün alfabe öğrenimini etkilediği söylenebilir.

Örnek görüşler aşağıda sunulmuştur.

(K7): *"Alfabenin farklı olması öğrenmemi zorlaştırıyor. Türkçe sesler kolay değil."*

(K3): "*Alfabe farklılığı önemli değil, öğrendim."*

(K5): "*Alfabenin farklı olması en çok zorlandığım durum."*

Tablo 13 *Türkçedeki Atasözü, Deyim Gibi Kalıplaşmış ve Mecaz Anlamlı Sözleri Anlama Açısından Yaşanan Zorluklar (N=11)*

Kategori	Tema	Belirtilme sıklığı (N)	Yüzdelik (%)
Atasözü, Deyim gibi Kalıplaşmış ve Mecaz Anlamlı Sözler	Zorluğun yaşanması	9	%81,81
	Kelime bilgisi eksikliği	2	%18,18
	Kelime bilgisine rağmen zorluk yaşanması	1	%9,09

Tablo 13'de araştırma kapsamına alınan Türkçedeki atasözü, deyim gibi kalıplaşmış ve mecaz anlamlı sözleri anlamaya yönelik görüşlerin analizi sunulmuştur.

Belirtilme sıklıkları dikkate alındığında "Zorluğun yaşanması" (N=9,%81,81) en yüksek olduğu görülmektedir. "Kelime bilgisi eksikliği" (N=2,%18), "Kelime bilgisine rağmen zorluk yaşanması" (N=1%9,09) belirtilmiştir. Bu da kelimelerin yalnızca temel anlamlarının öğrenildiği veya temel anlamdaki kelimelerin bağlam içerisinde kazandığı yeni anlamlarının (yan anlam, mecaz anlam) fark edilmediğine işaret etmektedir.

Örnek görüşler aşağıda sunulmuştur.

(K3,): *"Kelimeleri bilirsem anlarım belki ama çok kelime bilmiyorum."*

(K7): "*Mecazlar çok zor, okuduğumda bazı kelimelerin anlamını bilsem de mecaz olduğu için anlamıyorum."*

(K9): *"Ben mecazları hiç anlamıyorum. Cümleleri okuyorum ama bir anlam ifade etmiyor."*

Tablo 14. *Eş Anlamlı ve Eş Sesli Kelimeleri Öğrenme/Ayırt Etme Açısından Yaşanan Zorluklar (N=11)*

Kategori	Tema	Belirtilme sıklığı (N)	Yüzdelik (%)
Eş Anlamlı Ve Eş Sesli Kelimelerde Öğrenim Zorluğu	Bilgi eksikliği	7	%63,63
	Kelimeleri fark edememe	1	%9,09
	Bağlam içinde öğrenme	2	%18,18
Eş Anlamlı Ve Eş Sesli Kelimelerde Öğrenim Kolaylığı	Arapça karşılığının olması	1	%9,09

Tablo 14'te araştırma kapsamına alınan anlamlı ve eş sesli kelimeleri öğrenme/ayırt etmeye yönelik görüşlerin analizi sunulmuştur.

Belirtilme sıklıkları dikkate alındığında "Bilgi eksikliği" (N=7,%63,63) en yüksek olduğu görülmektedir. "Kelimeleri fark edememe" (N=1%9,09) bilgi eksikliğine dayandığı söylenebilir. "Bağlam içinde öğrenme" (N=2,%18), "Arapça karşılığının olması" (N=1%9,09) eş sesli ve eş anlamı kelimelerin öğrenim kolaylığı olarak belirtilmiştir.

Örnek görüşler aşağıda sunulmuştur.

(K2): *"Eş sesli ve eş anlamlı kelimeleri öğrenmedim* (K9): *"Eş anlamlı kelimeleri anlamak ve kullanmak benim için kolay. Çoğunun Arapça karşılığı var."*

(K11): "*Eş sesli ve eş anlamlı sözcükler ile ilgili hiçbir fikrim yok dolayısıyla kullanamıyorum.*

Tablo 15. *Türkçedeki Bağlaçları Anlamada ve Görevlerini Bilme Açısından Yaşanan Zorluklar (N=11)*

Kategori	Tema	Belirtilme sıklığı (N)	Yüzdelik (%)
Bağlaçların Kolaylığı	Anlama kolaylığı	6	%54,54
Bağlaçların Zorluğu	Anlam karmaşası	4	%36,36
	Yazma da güçlük	1	%9,09

Tablo 15'te araştırma kapsamına alınan öğrencilerin Türkçedeki bağlaçları anlama ve görevlerini bilmeye yönelik görüşlerin analizi sunulmuştur.

Belirtilme sıklıkları dikkate alındığında "Anlama kolaylığı" (N=6,%54,54) en yüksek olduğu görülmektedir. "Anlam karmaşası" (N=4,%36,36) , "Yazma da güçlük" (N=1%9,09) belirtilmiştir. Bağlaçların kullanımında anlamlarının ayırt edici olmasının doğru bağlaç kullanımı için önemli olduğu söylenebilir.

Örnek görüşler aşağıda sunulmuştur.

(K3): *"Bağlaçlar kolay hepsini kullanabiliyorum."*

(K9): "*Bağlaçların anlamlarını karıştırıyorum, kullanamıyorum."*

(K9): "*Konuşma sırasında anlamak kolay ama yazmada zorlanıyorum."*

Tablo 16. *Türkçenin Fonetik Özelliklerine Hâkim Olma Konusunda Yaşanan Zorluklar (N=11)*

Kategori	Tema	Belirtilme sıklığı (N)	Yüzdelik (%)
Fonetik Özelliklerin zorluğu	Telaffuz ve yazım zorluğu	6	%54,54
	Seslerin ayırt edilememesi	3	%27,27
	Fransız fonetiğine benzerliğinden dolayı yaşanılan karışıklık	1	%9,09
	İnceltme ünlüsünün zorluğu "â" ve Art damak "L"sinin zorluğu	1	%9,09

Tablo 16'da araştırma kapsamına alınan öğrencilerin Türkçenin fonetik özelliklerine hâkim olmalarına yönelik görüşlerin analizi sunulmuştur.

Belirtilme sıklıkları dikkate alındığında "Telaffuz ve yazım zorluğu" (N=6,%54,54) en yüksek olduğu görülmektedir. "Seslerin ayırt edilememesi" (N=3,%27,27), "Fransız fonetiğine benzerliğinden dolayı yaşanılan karışıklık" (N=1%9,09), "İnceltme ünlüsünün zorluğu "â" ve art damak "L"sinin zorluğu" (N=1%9,09) belirtilmiştir.

Örnek görüşler aşağıda sunulmuştur.

(K1): "*Türkçedeki sesler zor Fransız fonetiği ile karışıyor."*

(K3): *"Çok kolay diyemem. Türkçede şapkalı â (ince ünlü) söyleyemiyorum mesela rüzgâr diyemiyorum. Art damak l'sini söyleyemiyorum mesela hâlâ."*

(K10): "*Çoğu zor çünkü Türkçe sesleri hem söylemek zor hem yazarken karışıyor."*

Tablo 17. *Türkçedeki Yardımcı Fiilleri (*et-, ol-, bul-, kıl-, yap-) Öğrenmede ve Anlamlandırmada Yaşanan Zorluklar (N=11)

Kategori	Tema	Belirtilme sıklığı (N)	Yüzdelik (%)
Yardımcı fiillerin zorluğu	Sayılarının fazlalığı	6	%54,54
	Ezberleme ve kullanmada güçlük	3	%27,27
	Birbirlerine benzerliği	2	%18,18

Tablo 17'de araştırma kapsamına alınan öğrencilerin Türkçedeki yardımcı fiilleri (et-, ol-, bul-, kıl-, yap-) öğrenme ve anlamlandırmalarına yönelik görüşlerin analizi sunulmuştur.

Belirtilme sıklıkları dikkate alındığında "Sayılarının fazlalığı" (N=6,%54,54) en yüksek olduğu görülmektedir. "Ezberleme ve kullanmada güçlük" (N=3,% 27,27), "Birbirlerine benzerliği" (N=2,%18) belirtilmiştir.

Örnek görüşler aşağıda sunulmuştur.

(K1): *"Yardımcı fiiller zor çünkü çok fazlalar hangi kelimeye geliyorlar bilmiyorum."*

(K4): "*Çok bilmiyorum bence kolay değil, hepsini öğrenmek zor*."

(K1): "*Yardımcı fiiller zor, hangisini kullanacağım bilmiyorum."*

Öğretim Elemanlarından Elde Edilen Bulgular

Tablo 18. *Türkçe Dinleme Becerisi Kazandırırken Yaşanan Zorluklar (N=7)*

Kategori	Tema	Belirtilme sıklığı (N)	Yüzdelik (%)
Dinleme Becerisi Kazandırma	Dinleme metninin hızlı olması	4	%57,14
	Seviyeye uygun kaynak eksikliği	2	%28,57
	Türkçe seslerin zorluğu	2	%28,57
Eğitim Süreci	Ders saatlerinin yetersizliği	1	%14,28

Tablo 18'de araştırma kapsamına alınan öğretim elemanlarının Türkçe dinleme becerisi kazandırırken yaşanılan sorunlara yönelik görüşlerin analizi sunulmuştur.

Belirtilme sıklıkları dikkate alındığında "Dinleme metninin hızlı olması" (N=4,%57,14) en yüksek olduğu görülmektedir. "Seviyeye uygun kaynak eksikliği" (N=2,%28,57) de dinleme metinlerinin hızları yanı sıra ses metinlerinin içeriklerini anlamlandırmada da zorlanıldığını gösterebilir. Ayrıca katılımcılar "Türkçe seslerin zorluğu" (N=2,%28,57) ve "

Ders saatlerinin yetersizliği" (N=2,%28,57) belirtmiştir. Haftalık ders saatlerinin yetersizliği dört temel beceri üzerine odaklanmak için yeterli olmayabilir.

Örnek görüşler aşağıda sunulmuştur.

(ÖE1): *"Kaynak sıkıntısı yaşıyorum, dinleme öğretiminde seviyeye uygun seslendirilmiş metin bulmak zor."*

(ÖE4): *"Hızlı seslendirilmiş ses dosyalarında öğrenciler zorlanabiliyor, anlamakta güçlük çekiyorlar."*

(ÖE4): *"Dinleme becerisinde malzeme çeşitliliği olması gerekmektedir. Geniş bir yelpaze çerçevesinde ele alınırken zaman yetersizliği de önemli sorunların başında geliyor. Haftalık ders saatleri de yetersizdir."*

Tablo 19. *Türkçe Okuma Becerisi Kazandırırken Yaşanan Zorluklar (N=11)*

Kategori	Tema	Belirtilme sıklığı (N)	Yüzdelik (%)
Okuma Becerisi Kazandırma	Türkçe seslerin telaffuz edilememesi	2	%28,57
	Uzun kelimelerin okunamaması	2	%28,57
	Soyut kavramların olduğu metinlerin öğretiminde zorluk	1	%14,28
	Ana diline yakın telaffuz etme	1	%14,28
	Ünlü uyumlarını kavramada zorluk	1	%14,28

Tablo 19'da araştırma kapsamına alınan öğretim elemanlarının Türkçe okuma becerisi kazandırırken yaşanılan sorunlara yönelik görüşlerin analizi sunulmuştur.

Belirtilme sıklıkları dikkate alındığında "Türkçe seslerin telaffuz edilememesi" (N=2,%57,14) en yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra katılımcılar "Uzun kelimelerin okunamaması" (N=2,%57,14), "Soyut kavramların olduğu metinlerin öğretiminde zorluk" (N=1, %14,28), "Ana diline yakın telaffuz etme" (N=1, %14,28), ve "Ünlü uyumlarını kavramada zorluk" (N=1, %14,28) belirtmiştir.

Örnek görüşler aşağıda sunulmuştur.

(ÖE3): *"Uzun olan kelimelerde problem yaşıyorlar ve küçük ünlü uyumu, büyük ünlü uyumunu kavramakta zorlanıyorlar."*

(ÖE4): *"Öğrenciler Türkçe sesleri telaffuz etmekte zorlanıyorlar ayrıca okurken İngilizce gibi düşünüp kelimeleri yuvarladıkları oluyor. Uzun kelimelerin okunmasında problemler oluyor ayrıca soyut kavramların yer aldığı metinlerin öğretimi zor oluyor."*

(ÖE7): *"Okurken İngilizce bildikleri için İngilizce okur gibi okuyorlar. Fransızca bilenler ise Fransız alfabesinde olduğu gibi telaffuz ediyor."*

Tablo 20. *Türkçe Yazma Becerisi Kazandırırken Yaşanan Zorluklar (N=11)*

Kategori	Tema	Belirtilme sıklığı (N)	Yüzdelik (%)
Yazma Becerisi Kazandırma	Alfabe farklılığından kaynaklanan problemler	4	%57,14
	Dilin yapısına uygun olmayan cümlelerin çokluğu	2	%28,57
	Öğretimde kendini yetersiz görme	1	%14,28
	Öğrenciyi güdülemede zorluk	1	%14,28
	Eklerin kullanımında eksiklikler	1	%14,28

Tablo 20'de araştırma kapsamına alınan öğretim elemanlarının Türkçe yazma becerisi kazandırırken yaşanılan sorunlara yönelik görüşlerin analizi sunulmuştur.

Belirtilme sıklıkları dikkate alındığında "Alfabe farklılığından kaynaklanan problemler" (N=4,%57,14) en yüksek olduğu görülmektedir. Dilin yapısına uygun olmayan cümlelerin çokluğu" (N=2,%57,14) ikinci sırada yer almaktadır. Devrik cümle kullanımı, yüklemin sonda kullanılmaması gibi durumlar dilin yapısının tam anlamıyla öğrenilememesinden kaynaklanabilir. Bunun yanı sıra katılımcılar "Eklerin kullanımında eksiklikler" (N=1, %14,28) ve "Öğrenciyi güdülemede zorluk" (N=1, %14,28) belirtmiştir. Öğrencilerin Türkçe'yi yabancı dil olarak öğrenmesinin zorunlu olması, gönüllülük esasına dayanmaması da güdülenmesine etki edebilir. "Öğretimde kendini yetersiz görme" (N=1, %14,28) yazma eğitimindeki zorlukları göstermektedir. Yazma becerisi üzerine özel zaman ayrılması ve çalışılması yazma öğretiminde başarıyı arttırabilir.

Örnek görüşler aşağıda sunulmuştur.

(ÖE1): *"Yazmayı öğrenciye sevdirmek, öğrenciyi güdülemek çok zor. Kendi adıma yöntem, teknik açısından yetersiz olduğumu düşünüyorum. Yazma öğretiminde alfabe farklılığı da problem yaratıyor."*

(ÖE4): *"Eklerin kullanımında eksiklikler görüyorum. Hangi eki ne zaman kullanacaklarını kestiremeyebiliyorlar. Genellikle fiil çekimleri doğru olsa da isimlere gelen ekler hep unutuluyor."*

(ÖE5): *"Yazım hataları ve cümlenin yapısında çokça hatalar oluyor."*

Tablo 21.*Türkçe Kelime Öğretiminde Yaşanan Zorluklar (N=7)*

Kategori	Tema	Belirtilme sıklığı (N)	Yüzdelik (%)
Kelime öğretiminde yaşanan zorluklar	Kelime telaffuzlarında hatalar görülmesi	2	%28,57
	Kelime gruplarının (tamlamalar) öğretiminde zorluk yaşanması	1	%28,57
Kelime öğretiminde yaşanan kolaylıklar	Sık tekrarla kalıcı öğretimin sağlanması	3	%42,85
	Arapça bilen öğrencilerin kelimeleri rahat öğrenmesi	1	%14,28

Tablo 21'de araştırma kapsamına alınan öğretim elemanlarının Türkçe kelime öğretimine yönelik görüşlerin analizi sunulmuştur.

Belirtilme sıklıkları dikkate alındığında "Kelime telaffuzlarında hatalar görülmesi" (N=2,%57,14), en yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra katılımcılar "Kelime gruplarının (tamlamalar) öğretiminde zorluk yaşanması" (N=1, %14,28), "Sık tekrarla kalıcı öğretimin sağlanması" (N=3, %42,85) ve "Arapça bilen öğrencilerin kelimeleri rahat öğrenmesi" (N=1, %14,28) belirtmiştir. Türkçede çoğu ismin Arapça eş anlamlarının da bulunması Arap ülkelerinden gelen öğrenciler için kelime öğrenimini kolaylaştırabilir.

Örnek görüşler aşağıda sunulmuştur.

(ÖE3): *"Görsel kullanmadığımda kelime öğretimi yapamıyorum, öğrenci eğlenmeden öğrenmiyor."*

(ÖE5): *"Sürekli tekrarlarla sorun yaşanmıyor."*

(ÖE6): *"Özellikle telaffuzda birçok sorun yaşanmaktadır."*

Tablo 22. *Türkçe Konuşma Becerisi Kazandırırken Öğrencilerin Psikolojik Durumlardan Dolayı Yaşanan Zorluklar (N=7)*

Kategori	Tema	Belirtilme sıklığı (N)	Yüzdelik (%)
Öğrencilerin Psikolojik Durumlardan Dolayı Yaşadığı Zorluklar	Aile özlemi	3	%42,85
	Öğrencinin hata yapma korkusu	2	%28,57
	Uykusuzluk problemi	1	%14,28
Öğrencilerin Psikolojik Durumların Olumlu Yönleri	Öğrencinin öğrenmeye istekli olması	1	%14,28
Eğitim ortamının düzenlenmesi	Türkçeye yatkın öğrencilere sürekli cevap hakkı verilmesi	1	%14,28

Tablo 22'de araştırma kapsamına alınan öğretim elemanlarının Türkçe konuşma becerisi kazandırırken öğrencilerin psikolojik durumlardan dolayı yaşanılan zorluklara yönelik görüşlerin analizi sunulmuştur.

Belirtilme sıklıkları dikkate alındığında "Aile özlemi" (N=3, %42,85) en yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra katılımcılar "Öğrencinin hata yapma korkusu" (N=2,%57,14), "Uykusuzluk problemi" (N=1, %14,28), "Öğrencinin öğrenmeye istekli olması" (N=1, %14,28) ve "Türkçeye yatkın öğrencilere sürekli cevap hakkı verilmesi" (N=1, %14,28) belirtmiştir. Sınıf içerisinde özellikle Orta Asya ülkelerinden gelen öğrencilerin Türkçe 'ye hâkimiyeti söz konusu olabilir. Sınıf içerisinde bu öğrencilerin sorulan sorulara sık cevap vermesi diğer ülkelerden gelen öğrencilerin öz güvenini kırabilir. Dolayısıyla

öğretim elemanlarının demokratik bir ortam oluşturması gerekebilir.

Örnek görüşler aşağıda sunulmuştur.

(ÖE2): *"Öğrencilerin ailelerinin yanına gidememeleri derslerini etkiliyor, özellikle Nijerya, Kamerun gibi ülkelerden gelenler. Kalabalık evlerde yaşayanlar uykusuzluk problemi yaşayabiliyor."*

(ÖE4): *"Öğrencilerin konuşmaya çekinmesi, hata yapma korkusu, farklı gruplarla birlikte ders alması vb. derse etkin atılımı olumsuz etkilemektedir."*

(ÖE4): *"Psikolojik durumları öğrenmeye istekli ve hazır bulunuşları önemlidir."*

Tablo 23. *Türkçe Öğretim Sürecinde Öğrencilerin Kültür Uyumu İle İlgili Yaşadığı Sorunlardan Dolayı Yaşanan Zorluklar (N=7)*

Kategori	Tema	Belirtilme sıklığı (N)	Yüzdelik (%)
Öğrencilerin Kültür Uyumu İle İlgili Yaşadığı Sorunlar	Farklı milletlerden gelen öğrencilerin Türk kültürüne uyum problemi	3	%42,85
	İnanç farklılıklarından kaynaklanan problemler	2	%28,57
Kültürün eğitimdeki yansımaları	Afrikalı öğrencilerin derslerdeki rahat tavırları	1	%14,28
	Ders kaynaklarında yalnızca Türk kültürüne yer verilmesi	1	%14,28

Tablo 23'te araştırma kapsamına alınan öğretim elemanlarının Türkçe öğretim sürecinde öğrencilerin kültür uyumu ile ilgili yaşanılan sorunlara yönelik görüşlerin analizi sunulmuştur.

Belirtilme sıklıkları dikkate alındığında "Farklı milletlerden gelen öğrencilerin Türk kültürüne uyum problemi" (N=3, %42,85) en yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra katılımcılar "İnanç farklılıklarından kaynaklanan problemler" (N=2,%57,14) olduğuna değinmiştir. Öğrencilerin kendi aralarında yaşadığı problemlerin yanı sıra dil öğretimi sırasında metinlerde yer alan dini söylemlerin öğretiminde de zorluklar görülebilir. Örneğin; bereket, nazar vb. Ayrıca "Ders kaynaklarında yalnızca Türk kültürüne yer verilmesi" (N=1, %14,28) ve "Afrikalı öğrencilerin derslerdeki rahat tavırları" (N=1, %14,28) belirtmiştir. Sınıftan izinsiz ayrılma, sırada rahat oturuş sergileme vb. hareketler Türk kültüründe ve dolayısıyla Türk eğitim sisteminde görülmeyen durumlardır. Farklı kültürden gelen öğrencilerde bu davranışlar normal karşılanmaktadır.

Örnek görüşler aşağıda sunulmuştur.

(ÖE7): *"Afrikalı ve Rus öğrenciler kültürü anlamakta zorlanıyor. Örneğin kahvaltı kültürü, bayramlaşma, el öpme gibi kavramlar onlarda yok. Orta Asya ülkelerinden gelenler kültür*

ortaklığı nedeniyle daha kolay adapte olabiliyor."

(ÖE4): *"Afrikalı öğrencilerin derslerdeki rahat tavırlarını kendi kültürlerine bağlıyorum."*

(ÖE1): *"Ortak bir etkinlikte inanç farklılıklarından dolayı sıkıntılar yaşanabiliyor, örneğin sınıf dışı etkinlikte biri alkol getiriyor, diğeri rahatsız oluyor."*

Tablo 24. *Türkçedeki Sözcük Türlerini (isim, fiil, sıfat, zarf, edat, bağlaç, ünlem) Öğretirken Yaşadığınız Yaşanılan Zorluklar (N=7)*

Kategori	Tema	Belirtilme sıklığı (N)	Yüzdelik (%)
Sözcük Türlerinin Öğretiminde Zorluk	Öğretimin zorluğu	6	%85,71
	Fiil çekimlerinin öğretiminde zorluk	2	%28,57
	Cümle içinde kullanılacağı yeri bilememe	1	%14,28
	Öğrencinin ana dilinde düşünmesi	1	%14,28

Tablo 24'te araştırma kapsamına alınan öğretim elemanlarının Türkçedeki sözcük türlerini (isim, fiil, sıfat, zarf, edat, bağlaç, ünlem) öğretirken yaşanılan zorluklara yönelik görüşlerin analizi sunulmuştur.

Belirtilme sıklıkları dikkate alındığında "Öğretimin zorluğu" (N=6,%85,71), en yüksek olduğu görülmektedir. Sözcük türleri birbiriyle ilişkili temel dilbilgisi konuları olduğundan birinin öğrenilmemesi diğerini de olumsuz etkiler dolayısıyla öğrenci bir konuyu anlamazsa devamında gelecek olan konuları da anlayamayabilir. Bunun yanı sıra katılımcılar "Fiil çekimlerinin öğretiminde zorluk" (N=2,%57,14), "Cümle içinde kullanılacağı yeri bilememe" (N=1, %14,28) ve "Öğrencinin ana dilinde düşünmesi" (N=1, %14,28) belirtmiştir.

Örnek görüşler aşağıda sunulmuştur.

(ÖE5): *"Anlamakta zorlanıyorlar, önceden araştırıp gelmelerini istiyorum."*

(ÖE7): *"Farklı bir yapıda olan bir dil öğreniyorlar dolayısıyla öğrenci önce kendi diliyle düşünüp cevap vermeye çalışıyor."*

(ÖE1): *"Özellikle ekleri, fiil çekimleri işlenirken öğrenciler çok zorlanıyorlar."*

Tablo 25. *Türkçe Kelimelerde Var Olan Çekim Eklerini (hal ekleri, ilgi eki gibi) Öğretirken Yaşadığınız Sorunlar Yaşanılan Zorluklar (N=7)*

Kategori	Tema	Belirtilme sıklığı (N)	Yüzdelik (%)
Çekim Eklerinin Öğretiminde Zorluk Yaşanması	Konunun kaynaklarda bütün olarak verilmeyişi	2	%28,57
	Fiil çekimlerinin öğretiminde zorluk	2	%28,57
	Çekim eklerinin doğru kullanılamaması	2	%28,57
	Bağlam içerisinde öğretimin kolaylığı	1	%14,28

Tablo 25'te araştırma kapsamına alınan öğretim elemanlarının Türkçe kelimelerde var olan çekim eklerini (hal ekleri, ilgi eki gibi) öğretirken yaşanılan sorunlar yaşanılan zorluklara yönelik görüşlerin analizi sunulmuştur.

Belirtilme sıklıkları dikkate alındığında "Konunun kaynaklarda bütün olarak verilmeyişi" (N=2,%57,14), en yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra katılımcılar "Fiil çekimlerinin öğretiminde zorluk" (N=2,%57,14), "Çekim eklerinin doğru kullanılamaması" (N=2,%57,14) ve "Bağlam içerisinde öğretimin kolaylığı" (N=1, %14,28) belirtmiştir. Çekim ekleri anlamı değiştirmediğinden görevlerini/işlevlerini sezdirmek gerekir dolayısıyla bolca örnek gerekebilir. Eklerin farklı dillerdeki karşılıkları tam manasıyla olmadığından Türkçe olarak bağlam içerisinde öğretilmelidir.

Örnek görüşler aşağıda sunulmuştur.

(ÖE5): *"Kullandığımız kaynağa göre öğretince zorlanıyorlar çünkü kitapta bir bütün olarak verilmemiş."*

(ÖE6): *"Çekim eklerini öğretirken çekim ve yapım eklerini doğru sıralayamaması sıkıntı oluyor."*

(ÖE4): *"Eklerin farklı dillerdeki karşılıkları tam manasıyla olmadığından Türkçe olarak bağlam içerisinde öğretilmelidir. Bu konuyu pekiştirdiğim sürece öğretirken problem yaşamıyorum"*

Tablo 26. *Türkçe Yazım ve Noktalama Kurallarını Öğretirken Yaşadığınız Sorunlar Yaşanılan Zorluklar (N=7)*

Kategori	Tema	Belirtilme sıklığı (N)	Yüzdelik (%)
Yazım ve Noktalama Kurallarının Öğretimi	Öğretimde zorluk yaşanmaması	3	%42,85
	Türkçe ünlülerin yazımı ve telaffuzunda zorluk	2	%28,57
	Ders kaynağında konuya az yer verilmesi	1	%14,28
	Büyük harf kullanımının bilinmemesi	1	%14,28

Tablo 26'da araştırma kapsamına alınan öğretim elemanlarının Türkçe yazım ve noktalama kurallarını öğretirken yaşanılan sorunlar yaşanılan zorluklara yönelik görüşlerin analizi sunulmuştur.

Belirtilme sıklıkları dikkate alındığında "Öğretimde zorluk yaşanmaması" (N=3,%42,85), en yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra katılımcılar "Türkçe ünlülerin yazımı ve telaffuzunda zorluk" (N=2,%57,14), "Ders kaynağında konuya az yer verilmesi" (N=1, %14,28) ve "Büyük harf kullanımının bilinmemesi" (N=1, %14,28) belirtilmiştir.

Örnek görüşler aşağıda sunulmuştur.

(ÖE4): *"Türkçe ünlülerin yazımı ve telaffuzu öğrenciler için genelde zor oluyor. Dolayısıyla bu seslerin öğretimi kolay değil"*

(ÖE1): *"Ders kayağında bu konuya çok az yer veriliyor ve biz de üzerinde çok durmuyoruz."*

(ÖE1): *"Türkçe yazım ve noktalama kurallarını öğretirken sorun olmuyor."*

Tablo 27. *Türkçe Öğretirken Alfabe Farklılığından Dolayı Yaşadığınız Sorunlar Yaşanılan Zorluklar (N=7)*

Kategori	Tema	Belirtilme sıklığı (N)	Yüzdelik (%)
Türkçe Öğretiminde Alfabe Farklılığı	Türkçe ünlülerin telaffuzunda zorluk	7	%100
	Türkçe ünlülerin yazımında zorluk	2	%28,57
	İngilizce – Türkçe alfabelerinin karıştırılması	1	%14,28

Tablo 27'de araştırma kapsamına alınan öğretim elemanlarının Türkçe öğretirken alfabe farklılığından dolayı yaşanılan sorunlara yönelik görüşülen analizi sunulmuştur.

Belirtilme sıklıkları dikkate alındığında "Türkçe ünlülerin telaffuzunda zorluk" (N=7,%100), en yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra katılımcılar "Türkçe ünlülerin yazımında zorluk" ve "İngilizce – Türkçe alfabelerinin karıştırılması" (N=1, %14,28) belirtmiştir. İngilizce de "e" sesi ile Türkçe de "i" sesinin telaffuzları aynı olduğundan öğrenciler karıştırabilir.

Örnek görüşler aşağıda sunulmuştur.

(ÖE1): *"Türkçe seslerin öğretimi, özellikle; "ğ" millet fark etmeksizin hepsi sıkıntı yaşıyor. İngilizce- Türkçe alfabe karıştırılıyor. Yazma da problemler oluyor."*

(ÖE5): *"Konuşurken Türkçe sesleri doğru çıkartamıyorlar."*

(ÖE3): *"Türkçe sesleri öğrenmekte zorlanıyorlar özellikle "ç-ş" ile "c-j" karıştırıyorlar."*

Tablo 28. *Türkçedeki Atasözü, Deyim gibi Kalıplaşmış ve Mecaz Anlamlı Sözleri Öğretirken Yaşanılan Zorluklar (N=7)*

Kategori	Tema	Belirtilme sıklığı (N)	Yüzdelik (%)
Atasözü, Deyim gibi Kalıplaşmış ve Mecaz Anlamlı Sözlerin Öğretimi	Konunun öğretiminin zorluğu	4	%57,14
	Konunun derste işlenmemesi	2	%28,57
	Yalancı eşdeğerlik	1	%14,28
	Konuyu anlamak için kültürün bilinmesinin gerekliliği	1	%14,28

Tablo 28'de araştırma kapsamına alınan öğretim elemanlarının Türkçedeki atasözü, deyim gibi kalıplaşmış ve mecaz anlamlı sözleri öğretirken yaşanılan sorunlara yönelik görüşlerin analizi sunulmuştur. Belirtilme sıklıkları dikkate alındığında "Konunun öğretiminin zorluğu" (N=4,%57,14), en yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra katılımcılar "Konunun derste işlenmemesi" (N=2,%57,14),"Konuyu anlamak için kültürün bilinmesinin gerekliliği" (N=1, %14,28) ve "Yalancı eşdeğerlik" (N=1, %14,28) belirtmiştir. Bir kelime başka dillerde de kullanılabilir fakat farklı anlamlara sahipse yalancı eş değerlik söz konusudur. Öğrenciler bildiği kelimeleri Türkçe öğrenirken gördüğünde kendi dilindeki manayla aynıymış gibi düşünebilir.

Örnek görüşler aşağıda sunulmuştur.

(ÖE1): *"Öğrenciler genelde mecazları anlamıyorlar. Kitaptaki birkaç metni atasözü, deyim, kalıplaşmış mecaz anlamlı sözleri yoğunlukta olduğu için işlemiyorum.Somutlaştırma yapmaya çalışıyorum. Yalancı eşdeğerlikte söz konusu. Özellikle yansıma sözcükler de bizim kullandığımız kelimeler öğrencilerin dilinde bambaşka anlamlara karşılık geliyor."*

(ÖE4): *"Türkçede en çok zorlanılan alan mecazlı söyleyişlerdir. Kimi zaman Türk bir öğrenci bile zorlanabiliyor. Bu ifadeleri yabancılara öğretmek zor."*

(ÖE7): "A1 seviyesinde deyim ya da mecaz anlatmak çok zor. Üst seviyelerde anlatılabilir diye düşünüyorum ayrıca öğrenci kültürü de bilmeli yoksa deyimlere anlam veremez. Mesela İngilizce "gökten kedi köpek yağıyor" deyimini ingiliz kültürünü bilmezssek anlayamayız."

Tablo 29. *Eş Anlamlı ve Eş Sesli Kelimeleri Öğretirken Yaşanılan Zorluklar (N=7)*

Kategori	Tema	Belirtilme sıklığı (N)	Yüzdelik (%)
Eş Anlamlı Ve Eş Sesli Kelimeleri Öğretim Kolaylığı	Arap ve Orta Asya ülkelerinden gelenlerin kolay öğrenimi	1	%14,28
	Arapça ve Farsça bilen öğrencilerin kolay öğrenimi	1	%14,28
	Görsellerle öğretim ile kolay öğrenim	1	%14,28
	Bağlam içerisinde kolay öğrenim	1	%14,28
Eş Anlamlı Ve Eş Sesli Kelimeleri Öğretim Zorluğu	Öğretimin zorluğu	1	%14,28

Tablo 29'da araştırma kapsamına alınan öğretim elemanlarının eş anlamlı ve eş sesli kelimeleri öğretirken yaşanılan sorunlara yönelik görüşlerin analizi sunulmuştur.

Belirtilme sıklıkları dikkate alındığında "Arap ve Orta Asya ülkelerinden gelenlerin kolay öğrenimi" (N=1, %14,28) görülmektedir. Bunun yanı sıra katılımcılar "Arapça ve Farsça bilen öğrencilerin kolay öğrenimi" (N=1, %14,28), "Görsellerle öğretim ile kolay öğrenim" (N=1, %14,28), "Bağlam içerisinde kolay öğrenim" (N=1, %14,28) ve "Öğretimin zorluğu" (N=1, %14,28) belirtilmiştir.

Örnek görüşler aşağıda sunulmuştur.

(ÖE1): *"Öğrenci grupları genelde Arap ülkeleri ve Orta Asya'daki Türk ülkelerinden olduğu için eş anlamlı kelimeleri öğretirken zorlanmıyorum."*

(ÖE2): *"Arapça ve Fransızca bilen öğrenciler eş anlamlı kelimeleri kolay öğreniyor çünkü dilimize geçen çok fazla kelime var."*

(ÖE4): *"Eş seli kelimelerin bağlam içerisinde verilmesi öğretimde çok zorluk çıkartmıyor."*

Tablo 30. *Türkçedeki Bağlaçların Görevlerini Öğretirken Yaşanılan Zorluklar (N=7)*

Kategori	Tema	Belirtilme sıklığı (N)	Yüzdelik (%)
Türkçedeki Bağlaçların Görevlerini Öğretimde Kolaylık	Öğretimin kolaylığı	4	%57,14
	İngilizceyle benzerliğinden kaynaklanan kolaylık	1	%14,28
Türkçedeki Bağlaçların Görevlerini Öğretimde Zorluk	Öğretimin zorluğu	2	%28,57
	Yüklemleri anlamayan öğrencilerin bağlaçları kullanamaması	1	%14,28

Tablo 30'da araştırma kapsamına alınan öğretim elemanlarının Türkçedeki bağlaçları görevlerini öğretirken yaşanılan sorunlara yönelik görüşlerin analizi sunulmuştur.

Belirtilme sıklıkları dikkate alındığında "Öğretimin kolaylığı" (N=4, %57,14) en yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra katılımcılar "İngilizceyle benzerliğinden kaynaklanan kolaylık" (N=1, %14,28), "Öğretimin zorluğu" (N=2,%57,14), ve "Yüklemleri anlamayan öğrencilerin bağlaçları kullanamaması" (N=1, %14,28) belirtilmiştir.

Örnek görüşler aşağıda sunulmuştur.

(ÖE1): *"Öğrenci bağlaçları bağlam içerisinde öğreniyor ve zorlanmıyorum, en az sıkıntı yaşadığım konudur."*

(ÖE2): *"Yüklemleri anlamayan öğrenciler bağlaçları kullanamıyor."*

(ÖE4): *"Bağlaçları öğretmek, anlamını sezdirmek zordur."*

Tablo 31. *Türkçenin Fonetik Özelliklerini Öğretirken Yaşanılan Zorluklar (N=7)*

Kategori	Tema	Belirtilme sıklığı (N)	Yüzdelik (%)
Türkçenin Fonetik Özelliklerini Öğretimi	Öğretimin zorluğu Türkçe seslerin telaffuzunda yaşanan zorluk	6	%85,71
	Ünlü uyumlarını öğretmekte zorluk	1	%14,28
	Öğretimde sık tekrarlara ihtiyaç duyma	1	%14,28

Tablo 31'de araştırma kapsamına alınan öğretim elemanlarının Türkçenin fonetik özelliklerini öğretirken yaşanılan sorunlara yönelik görüşlerin analizi sunulmuştur.

Belirtilme sıklıkları dikkate alındığında "Türkçe seslerin telaffuzunda yaşanan zorluk" (N=6, %85,71) en yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra katılımcılar "Ünlü uyumlarını öğretmekte zorluk" (N=1, %14,28) ve "Öğretimde sık tekrarlara ihtiyaç duyma" (N=1, %14,28) belirtmiştir. Tekrarların fazlalığı öğrenimi kolaylaştırabilir dolayısıyla çeşitli etkinliklerle konuyu pekiştirmek gerekebilir.

Örnek görüşler aşağıda sunulmuştur.

(ÖE5): *"Türkçe sesleri çıkartırken problem yaşıyorlar."*

(ÖE7): *"İlk derslerde zorluk yaşıyorum. Büyük ünlü uyumu, küçük ünlü uyumuna anlam veremiyorlar. Türkçenin kendine has müzikalitesi vardır, uyum vardır."*

(ÖE3): *"Sık tekrarlarla öğretmeye çalışıyorum."*

Tablo 32. *Türkçedeki Yardımcı Fiilleri (et-, ol-, bul-, kıl-, yap-) Öğretirken Yaşanılan Zorluklar (N=7)*

Kategori	Tema	Belirtilme sıklığı (N)	Yüzdelik (%)
Türkçenin Yardımcı Fiillerini Öğretiminde Zorluk	Öğretimin zorluğu	5	%71,42
	Kullanım yerlerini öğretmede zorluk	2	%28,57
Türkçenin Yardımcı Fiillerini Öğretiminde Kolaylık	Temel kelimelerde problem yaşamama	1	%14,28

Tablo 32'de araştırma kapsamına alınan öğretim elemanlarının Türkçedeki yardımcı fiilleri (et-, ol-, bul-, kıl-, yap-) öğretirken yaşanılan sorunlara yönelik görüşlerin analizi sunulmuştur.

Belirtilme sıklıkları dikkate alındığında "Öğretimin zorluğu" (N=6, %71,42) en yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra katılımcılar "Kullanım yerlerini öğretmede zorluk" (N=2, %28,57) ve "Temel kelimelerde problem yaşamama" (N=1, %14,28) belirtmiştir.

Örnek görüşler aşağıda sunulmuştur.

(ÖE2): "*Temel kelimelerde problem yaşamıyorlar.*"

(ÖE3): *"Yardımcı fiillerin nerede kullanacaklarını öğretmede zorlanıyorum."*

(ÖE4): *"Yardımcı fiilleri öğretmek zor çünkü öğrencinin bol bol okumasından başka öğrenme yolu yok maalesef."*

TARTIŞMA VE SONUÇ

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ve öğreniminde karşılaşılan çeşitli sorunlar vardır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin öğrenim sürecinde en çok zorlandığı konunun Türkçes seslerin teleffuzu, yazımı, yazım ve noktalama işaretlerinin Türkçe özgü kullanımları, atasözleri, deyizm ve mecazlı ifadelerin öğrenimi olduğu tespit edilmiştir. Türkçe'de bazı seslerin farklılıkları ve Türkçe'deki hece vurgusu gibi özellikler, öğrencilerin doğru bir şekilde telaffuz etmelerini zorlaştırabilir. Bu da iletişim becerilerinin gelişmesini engelleyebilir ve öğrencilerin Türkçeyi anlamalarını ve konuşmalarını güçleştirebilir. Türkçe'de kullanılan bazı deyimler ve deyimsel ifadeler, doğrudan kelime anlamlarından farklı bir anlama sahip olabilir ve bu da öğrencilerin dilin gerçek kullanımını anlamalarını güçleştirebilir. Ayrıca Türkçenin dilbilgisel yapısı, çoğu yabancı dil öğrencisi için zorlu bir konudur. Türkçede isimlerin çekimlenmesi, zamirlerin kullanımı ve fiil çekimleri gibi karmaşık dilbilgisi kuralları bulunmaktadır. Bu kuralların öğrenimi, özellikle farklı dil ailelerinden gelen öğrenciler için zaman alıcı ve karmaşık olabilir. Bu çalışmada öğretim elemanlarından toplanan veriler incelendiğinde elde edilen en yüksek değerlerin öğrencilerden elde edilen değerlerle paralel olduğu söylenebilir. Öğretim elamanları da Türkçe seslerin, yazım ve noktalama kurallarının, deyim, atasözü ve mecaz gibi kalıplaşmış ifadelerin öğretiminde güçlük çektiğini belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak sözcük türlerinin ve yardımcı fiillerin öğretinde yaşanan güçlükler ön plana çıkmaktadır. Sözcük türleri, öğrencilerin kelime dağarcığını genişletme ve cümle yapısını doğru bir şekilde kurma becerilerini geliştirmelerini gerektirir. İsim, fiil, sıfat, zarf gibi sözcük türlerinin tanımlanması ve doğru kullanılması, öğrenciler için karmaşık olabilir. Özellikle çoklu anlamlı kelimeler ve aynı kelimenin farklı sözcük türleri arasındaki ince ayrımlar, öğrencilerin anlam karmaşası yaşamasına neden olabilir. Benzer şekilde, yardımcı fiillerin kullanımı da öğrenciler için bir zorluk olabilir. Türkçede birçok farklı yardımcı fiil bulunur ve bunların doğru zamanda, doğru kişi ve doğru çekimle kullanılması gerekmektedir. Yardımcı fiillerin kullanımındaki hatalar, anlamı ve zamanı net bir şekilde ifade etme yeteneğini etkileyebilir. Kültürel farklılıklar da Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimi ve öğretiminde zorluk yaratan bir etkendir. Dil, kültürle sıkı bir şekilde bağlantılıdır ve dilin gerçek anlamını ve kullanımını anlamak için kültürel bağlamı da anlamak önemlidir. Türk kültürü ve gelenekleri, Türkçeyi öğrenen yabancı dil öğrencileri için tamamen yeni olabilir ve bu da dilin pratik kullanımını anlamalarını güçleştirir. Öğretmenler ve öğrenciler arasında etkili iletişim, öğrencilerin dilbilgisi kurallarını anlamalarını ve dilin gerçek kullanımını öğrenmelerini sağlayabilir.

Bu araştırma sonuçlarından biri de dinleme metinlerinin hızlı seslendirilmiş olması, seviyelere uygun olmayışıdır. Özaltun ve Erdem (2020), dinleme metinlerindeki hızın din-

lenebilirlik üzerinde negatif yönde anlamlı bir etkisi olduğu gözlemlediklerini belirtir. Bununla birlikte Türkçe seslerin zorluğu da önemli sorunların kaynağını oluşturmaktadır. Güneş (2014), dinleme becerisinin sadece seslerin işitilmesi olarak anlaşılmamasını, bu seslerin beyin tarafından işlenen ve anlamlandırılan bir sürece tabi olduğunu vurgulayarak dinlemede seslerin anlaşılmasının önemine değinir. Dinlenebilirliğin karakterize edilmesinde konuşma hızı, ses kalitesi gibi unsurların etkisi görülürken (Messerklinger, 2006; Kotani ve Yoshimi, 2014) okunabilirlikte metinlerde yer alan kelimerin ve cümlelerin uzunluğu gibi ölçütler ön plana çıkar (Ateşman,1997) dolayısıyla metinlerin dil yönü önem arz etmektedir. Bulgulara göre öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadığı zorluğun yüksek oranda olması metinlerdeki kelime ve cümlelerin zorluğu ile ilişkilendirilebilir. Yazma becerisine yönelik elde edilen bulgularda ise dilbilgisi kurallarının zorluğu önemli bir sorun olarak görülmüştür. Dilbilgisi kurallarının zorluğu Türkçe'nin eklemeli bir dil olmasından kaynaklanabilir. Plancı ve Saltık (2018), ses, biçim ve söz dizimi özelliklerinin Türkçe'yi diğer dillerden ayırdığını ve zenginlik kattığını vurgulayarak yabancı öğrencilerin dilbilgisinde zorlandığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte bulgularda alfabe farklılığından kaynaklanan problemler tespit edilmiş ve özellikle Türkçe 'ye özgü seslerin kullanımında sorun olduğu görülmüştür. Şengül (2014), de yaptığı araştırmada çalışma grubunu oluşturan yabancı öğrencilerin Türk alfabesine özgü olan "ö, ü, ş, ç, ı, ğ" sesleri anlamakta ve kullanmakta zorlandıklarını belirterek bu durumu desteklemektedir. Türkçenin kelime öğrenimine yaşanan sorunlar kapsamında görüşülen sekiz öğrenci kelime öğreniminin kolay olduğunu bildirirken öğretim elemanları sık tekrarlarla kelime öğretiminde başarı yakaladıklarını belirtmiştir. Tanın (2004), öğretilmesi gereken kelimelerin sık sık tekrar edilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir.

Çekim eklerinin öğretiminde yaşanan sorunlar içerisinde öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda konunun kaynaklarda bütün olarak verilmeyişi, fiil çekimlerinin öğretiminde zorluk yaşanması konusunda olduğu görülmüştür. Melanlıoğlu (2012)'ya göre; eklerin gereksiz yerde kullanılması, gerekli yerlerde kullanılmaması, fiillerle kullanımında yaşanan problemler, hataların ana kaynağını oluşturmaktadır. Çekim eklerinin öğretiminde yaşanan soruna ilişkin ortaya koyulan bu sonuç öğretim elemanlarının görüşlerini destekler niteliktedir.

Türkçe öğreniminde, öğrencilerin aktif bir şekilde Türkçe konuşmalarını teşvik etmek önemlidir. Bunun için iletişim odaklı bir yaklaşım benimsenmelidir. Öğrencilerin sınıf içinde ve gerçek hayatta Türkçeyi kullanma fırsatları yaratılmalıdır. Öğretim elemanları, öğrencileri konuşmaya teşvik etmeli, onlara güven vermelidir. Tartışmalar, grup çalışmaları, role-play gibi etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin iletişim becerileri geliştirilmeli ve günlük yaşamda Türkçeyi rahatlıkla kullanmaları sağlanmalıdır. Böylece öğrenciler, dilbilgisi kurallarını uygulama becerilerini geliştirirken, aynı zamanda özgüvenleri de artar. İletişim odaklı yaklaşım, öğrencilerin Türkçeyi etkili bir şekilde kullanmalarını sağlarken, aynı zamanda dilin pratik ve işlevsel yönlerini de vurgular. Öğrenme deneyimini zenginleştirmek için farklı kaynaklardan materyaller kullanmak büyük önem taşır. Öğrencilere çeşitli materyaller sunarak, farklı öğrenme stillerine ve tercihlere hitap edebiliriz.

Kitaplar, dergiler, gazeteler, çevrimiçi kaynaklar, sesli ve görsel materyaller gibi çeşitli kaynaklar kullanılabilir. Bu materyaller, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olurken, aynı zamanda Türk kültürünü ve güncel olayları da keşfetmelerini sağlar. Öğrencilere çeşitli metinler, öyküler, şarkılar, videolar ve filmler aracılığıyla Türkçe dilini gerçek hayatta deneyimleme fırsatı sunulmalıdır. Bu, dilbilgisi kurallarını anlamalarına ve kelime dağarcığını geliştirmelerine yardımcı olurken, aynı zamanda Türkçeyi daha etkili bir şekilde kullanmalarını sağlar. Farklı kaynaklardan materyaller kullanmak, öğrencilerin motivasyonunu artırır ve öğrenme sürecini daha ilgi çekici hale getirir. Ayrıca, öğrencilere kendilerini ifade etme, araştırma yapma ve farklı konular hakkında bilgi edinme fırsatı sunar. Bu da öğrenme deneyimini daha etkileşimli ve kişiselleştirilmiş hale getirir.

Sözcük dağarcığını genişletmek için çeşitli oyunlar oynatılabilir. Etkileşimli oyunlar, öğrenciler arasında işbirliğini teşvik eder ve iletişim becerilerini geliştirir. Öğrenciler, gruplar halinde veya ikili çalışmalarla bu oyunları oynayabilir ve birbirlerine yardımcı olabilirler. Bu şekilde, kelime öğrenme süreci daha etkileşimli bir deneyim haline gelir ve öğrencilerin birbirleriyle etkileşim kurarak daha fazla kelime pratiği yapmalarına olanak sağlar. Öğrencilere eğlenceli ve etkileşimli oyunlar sunmak, sadece sözcük dağarcığını genişletmekle kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin kelime kullanımında daha doğal ve akıcı hale gelmelerine de yardımcı olur. Öğrencilerin aktif katılımını teşvik etmek ve öğrenme sürecini daha eğlenceli hale getirmek, dil öğrenimine olan ilgiyi artırır ve öğrencilerin dil becerilerini daha hızlı geliştirmelerini sağlar.

Türkçenin dilbilgisel yapısını öğrenmek ve uygulamak için hedefe yönelik dilbilgisi pratikleri yapmak büyük bir öneme sahiptir. Dilbilgisi pratikleri, öğrencilere dilbilgisi kurallarını anlamalarını ve doğru bir şekilde kullanmalarını sağlar. Bu pratikler, dilbilgisi kurallarının öğrenciler tarafından aktif olarak öğrenilmesine yardımcı olur. Öğrencilere, cümle tamamlama, doğru fiil şekillerini kullanma, kelime türlerini belirleme gibi dilbilgisi alıştırmaları sunulabilir. Öğrenciler, bu tür pratiklerle dilbilgisi kurallarını tekrar ederken, aynı zamanda dilbilgisel yapıyı anlama ve uygulama becerilerini geliştirirler. Hedefe yönelik dilbilgisi pratikleri, öğrencilerin günlük yaşamda karşılaşabilecekleri iletişim durumlarını da dikkate alır. Örneğin, işaretlemeli diyaloglar, kısa yazılı metinler veya gerçek hayattan örnekler üzerinden dilbilgisi pratiği yapılabilir. Bu tür pratikler, öğrencilerin dilbilgisi kurallarını gerçek hayatta uygulayabilme becerisini geliştirir ve dilin pratik ve işlevsel kullanımını anlamalarını sağlar.

Türkçe öğrenen öğrencilerin dilbilgisi ve kelime dağarcığının yanı sıra, Türk kültürünü de anlamaları ve değerlendirmeleri önemlidir.Türk kültürüne odaklanmak, öğrencilerin dilin sadece bir iletişim aracı olmadığını, aynı zamanda kültürel bir bağlamı da olduğunu fark etmelerini sağlar. Öğrencilere Türk edebiyatı, müzik, gelenekler, yemekler, tarihi ve coğrafyası hakkında bilgi verilerek, Türk kültürünün zenginliklerini keşfetmeleri sağlanır. Bu kültürel odaklanma, öğrencilerin dil öğrenme motivasyonunu artırır ve dilbilgisi ve kelime öğrenimini daha anlamlı hale getirir. Türk kültürüne dair materyaller, öğrencilerin dil becerilerini geliştirirken aynı zamanda kültürel farkındalıklarını da artırır. Öğrenciler, Türk kültürüyle ilgili örnekler üzerinden dilbilgisi ve kelime pratiği yaparak, dilin gerçek

hayatta nasıl kullanıldığını daha iyi anlarlar. Türk kültürüne odaklanmak aynı zamanda öğrencilerin kültürel etkileşimlerini ve anlayışlarını geliştirir. Dil öğrenimi sadece bir dilin kurallarını ezberlemekten daha fazlasıdır; dil, bir toplumun değerlerini, düşünce yapısını ve kimliğini yansıtır. Bu nedenle, Türk kültürüne odaklanmak, öğrencilerin Türk toplumunu ve insanlarını daha iyi anlamalarını sağlar.

Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek ve onlara özgü ihtiyaçlarına yönelik ekstra destek sağlamak, öğrenme verimliliğini artıran önemli bir adımdır. Her öğrencinin farklı öğrenme tarzları, hızları ve ilgi alanları vardır. Bu nedenle, öğretim elemanlarının öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını tanımaları ve buna göre öğrenme deneyimlerini şekillendirmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin güçlü yönlerini belirlemek, onları motive eder ve özgüvenlerini artırır. Öğretmenler, öğrencilerin ilgi duydukları konuları, başarılı oldukları alanları ve öğrenme stillerini gözlemleyerek bu güçlü yönleri tespit edebilir. Bu bilgiye dayanarak, öğretim elemanları öğrencilere özgü materyaller, projeler veya görevler sunarak onları destekleyebilirler.Zayıf yönlerin belirlenmesi ise, öğrencilerin gelişmesi gereken alanlarda daha fazla özen gösterilmesini sağlar. Öğrencilerin hangi konularda zorluk yaşadığını ve nedenlerini anlamak, öğretim elemanlarına özel destek stratejileri geliştirme imkanı verir. Bu destek, ek öğrenme materyalleri, bireysel veya küçük grup çalışmaları, özel rehberlik veya ekstra zaman gibi farklı yöntemleri içerebilir.

KAYNAKÇA

Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. A.Ü. *TÖMER Dil Dergisi,* 58, 171-174.

Clement, R. & Dörnyei, Z., & Noels, K. (1994). Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44, 417.

Durmuş, M. ve Okur, A. (Editörler) (2013). Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı. Ankara*: Grafiker Yayınları*,13

Özaltun, H. & Erdem, İ. (2020). Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Sesli Metinlerin Dinlenebilirliğini Etkileyen Faktörler . *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi* , 9 (3) , 1193-1208

Güneş, F. (2000). Çocuk kitaplarında okunabilirlik ilkeleri. *Yaşadıkça Eğitim,* 67, 35-40.

Kazakov, G. (2021). Developments In Language Education, *Polyglottery, 25,1*

And Geolinguistics. Moscow State Institute of International Relations (University)76, *Prospekt Vernadskogo,* Moscow, 119454, Russia,6.

McLuhan, M. (2001). Understanding Media, The extensions of man. London and New York, pp. 1, 1–16.

Özaltun, H. ve Erdem, İ. (2020). Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Sesli Metinlerin Dinlenebilirliğini Ekileyen Faktörler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9/3 2020 s. 1193-12083-10

Plancı, H. & Saltık O. (2018). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dilbilgisi İçeriğini Etkileyen Faktörler: A1, A2 Düzeyleri. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 4,9.

Tanın, R. (2004). "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sözcük Bilgisi ve Öğretimi". (Yüksek Lisans Tezi). Erişilen veri tabanı adı. (Sıra no:146620) İstanbul

Tsiplakides, I., & Keramida, A. (2009). Helping students overcome foreign language speaking anxiety in the English classroom: Theoretical issues and practical recommendations. *International Education Studies,* 2(4), 39–44.

Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 3/1 2014 s. 325-339, TÜRKİYE *International Journal of Turkish Literature Culture Education* Volume 3/1 2014 p. 325-339.

Yoshida, K. (2010). Coping with anxiety in the foreign language classroom: Japanese students on study-abroad language courses in the UK. *The Journal of Language and Culture,* pp. 14, 59–80

İnternet Erişim Adresleri:

Kotani, K., Ueda, S., Yoshimi, T. and Nanjo, S. (2014). A listenability measuring method for an adaptive computer-assisted language learning and teaching system. http://www.aclweb.org/anthology/Y14-1045 adresinden 02.05.2023 tarihinde edinilmiştir.

Most Preferred Countries By International Students (2023, 5 Mayıs). Address: https://www.unesco.org/en/search?f%5B0%5D=source-website%3Aa8408b86-f0b0-48be-b255-140df27e8910&category=Unesco.org&text=most+preferred+countries+by+international+students&sort_by=search_api_relevance

Uyruğa Göre Öğrenci Sayıları (2023, 5 Mayıs). Erişim adresi: https://istatistik.yok.gov.tr/

Öğrenci Velilerinin Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılık Düzeyleri (Mersin İli Örneği)

Mehmet Burçin Özkan[1]

Hilal Tezcan[2]

Özet

Günümüzde internet teknolojisinin gelişmesi ve çevrimiçi dünyanın öğrencilere kapılarının daha fazla açılması ile okullarda sıkça karşılaşılan okul zorbalık yerini siber zorbalığa bırakmaya başlamıştır. Siber zorbalık, bir araç olarak bilgi ve iletişim teknolojisini (BİT) kullanan bir grup veya birey tarafından gerçekleştirilen kasıtlı, tekrarlanan ve saldırgan eylem veya davranıştır (Von Marées ve Petermann, 2012). Siber zorbalığın okullarda daha fazla görülmesi ile eğitim paydaşlarının bu konuda aldığı önlemler artmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı bu konuda 2022-2023 yılından itibaren okullarda "Siber Zorbalığa Karşı Farkındalık" Psikoeğitimi vermeye ve bu sorunun üstesinden gelmeye çalışmaktadır. Yaptığı çalışmada siber zorbalığa şahit olan öğrenci oranını yüzde 52,2 bulan Millî Eğitim Bakanlığı okullarda çeşitli faaliyetler yürütmeye başlamıştır. Eğitimin önemli bir paydaşı olan öğrenci velilerinin siber zorbalığı önlemede daha etkili olabilmesi için Millî Eğitim Bakanlığı veli sunuları hazırlamış ve okul rehber öğretmenleri aracılığıyla öğrenci velilerine eğitimler verilmesini sağlamıştır. Okullarda siber zorbalığı önlemeye yönelik yapılan faaliyetler sadece ulusal çalışmalarla sınırlı değil uluslararası kuruluşlarda bu konuda faaliyetler yürütmektedir. UNICEF (2020) siber zorbalık nedir ve nasıl önlenir belgesini yayınlayarak hem bu konuda farkındalık oluşturmuş hem de alınacak bir dizi önlemleri sıralamıştır.

Siber zorbalığın okullarda görülme oranının artması ile araştırmacıların bu konuda yaptığı araştırmalarda artmış ve bu okullarda siber zorbalık çeşitli yönleri ile irdelenmiştir. Bu çalışmada eğitim önemli bir paydaşı olan öğrenci velilerinin siber zorbalığa karşı duyarlılığı incelenmektedir. Örneklem olarak Mersin ili Mezitli ilçesinde bir ortaokul belirlenmiştir. Bu okulda 150 öğrenci velisine Tanrıkulu, Kınay ve Arıcak (2013) tarafından hazırlanan "Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılık Ölçeği" uygulanmıştır. Veriler SPSS 25 ile değerlendirilmiştir. Ölçek uygulandıktan sonra daha detaylı bilgi alabilmek için 10 öğrenci velisine yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Öğrenci velilerinin görüşme formuna verdikleri yanıtlar değerlendirilmiştir.

Yapılan çalışma göstermektedir ki öğrenci velileri siber zorbalık konusunda son yıllar-

[1] Kuyuluk Belediye Ortaokulu, Mersin, Türkiye m.burcinozkan@gmail.com, Orcid No: 0000-0002-2372-4269

[2] Kuyuluk Belediye Ortaokulu, Mersin, Türkiye hsagliyan@gmail.com, Orcid No: 0009-0004-3320-3979

da yapılan çalışmalardan olumlu yönde etkilenmişlerdir. Öğrenci velileri hem kendilerine yönelik hem de çocuklarına yönelik siber zorbalığa karşı önlemler almaktadırlar. Ayrıca öğrenci velileri siber zorbalığın öğrencilerin okullardaki akademi başarılarını olumsuz yönde etkilediğini düşünmektedirler. Bu çalışmamızdan elde edilen veriler öğrenciler arasında siber zorbalığı azaltmada özellikle okul dışında alınabilecek önlemleri belirlemede eğitimde kanun koyuculara yardımcı olacaktır. Aynı zamanda bu çalışmadan elde edilen veriler okullarda siber zorbalığa karşı öğrenci velilerini bilinçlendirmeye yönelik çalışmalarının verimliliği hakkında araştırmacılara fikir verecek ve yapılacak olan yeni çalışmalara ışık tutacaktır.

Anahtar Kelimeler: *Siber Zorbalık*, *Akran Zorbalığı*, *Öğrenci Velileri*, *Ortaokul Düzeyi*

Sensitivity Levels of Students' Parents to Cyberbullying (Mersin Province Sample)

Abstract

In recent days, with the development of internet technology and the opening of the doors of the online world to students, school bullying, which is frequently encountered in schools, has started to leave its place to cyber bullying. Cyberbullying is a deliberate, repeated, and aggressive act or behavior performed by a group or individual using information and communication technology (ICT) as a tool (Von Marées & Petermann, 2012). With the prevalence of cyberbullying in schools, the measures taken by education stakeholders in this regard have increased. The Ministry of National Education has been trying to provide "Awareness Against Cyberbullying" Psychoeducation in schools since 2022-2023 and to overcome this problem. The Ministry of National Education, which found the rate of students witnessing cyberbullying at 52.2 percent in its study, started to carry out various activities in schools. In order for the parents of students, who are an important stakeholder of education, to be more effective in preventing cyberbullying, the Ministry of National Education has prepared parent presentations and provided training to parents of students through school counselors. Activities to prevent cyberbullying in schools are not limited to national studies, but international organizations carry out activities in this regard. UNICEF (2020) has published the document what is cyberbullying and how to prevent it, both to raise awareness on this issue and to list a series of measures to be taken.

With the increase in the rate of cyberbullying in schools, the researchers conducted by researchers on this subject have increased and cyberbullying in these schools has been examined from various aspects. In this study, the sensitivity of students' parents, who are an important stakeholder in education, to cyberbullying is examined. As a sample, a secondary school was determined in the Mezitli district of Mersin province. In this school, the "Scale of Sensitivity to Cyberbullying" prepared by Tanrıkulu, Kınay, and Arıcak (2013) was applied to 150 parents of students. Data were evaluated with SPSS 25.

After the scale was applied, a semi-structured interview form was applied to 10 students' parents in order to get more detailed information. The answers given by the parents of the students to the interview form were evaluated.

The study shows that the parents of the students have been positively affected by the studies on cyberbullying in recent years. Parents of students take precautions against cyberbullying both against themselves and their children. In addition, parents of students think that cyberbullying has a negative impact on students' academic achievement at schools. The data obtained from this study will help legislators in education, especially in determining the measures that can be taken outside of school to reduce cyberbullying among students. At the same time, the data obtained from this study will give an idea to the researchers about the efficiency of their efforts to raise awareness of students' parents against cyberbullying in schools and will shed light on new studies to be done.

Keywords: *Cyberbullying, peer bullying, parents of students, secondary school level*

GİRİŞ

Günümüzde internet teknolojisinin kullanımının yaygınlaşması ile bireylerin karşılaştıkları problemlerde değişmeye başlamaktadır. Bu problemlerden birisi de son yılarda çok fazla görülmekte olan sanal zorbalıktır. Von Marées ve Petermann (2012) siber zorbalığı; bir araç olarak bilgi ve iletişim teknolojisini (BİT) kullanan bir grup veya birey tarafından gerçekleştirilen kasıtlı, tekrarlanan ve saldırgan eylem veya davranışlardır diye tanımlamaktadırlar.

Siber zorbalığın yaygınlaşması ile ülkemizde eğitim veren çeşitli seviyelerdeki okullarda siber zorbalıkla ilgili yapılan akademik çalışmalar artmıştır. Yılmaz (2011) ortaokul düzeyinde görülen siber zorbalık üzerine yaptığı çalışmada araştırmaya katılan 756 öğrencinin önemli bir bölümünün (%45,7) dolaylı ya da direkt olarak siber zorbalığa maruz kaldığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda bu çalışmada erkek öğrencilerin siber zorbalığa hem daha fazla maruz kaldığını hem de daha fazla siber zorbalık yaptığını gözlemlemiştir. Arslan vd., (2012) ilkokul düzeyinde yaptıkları çalışmada; 8-11 yaş arası öğrencilerin siber zorbalığa uğrama oranını %27 olarak tespit etmişlerdir aynı zamanda bu çalışma göstermiştir ki çalışmada yer alan öğrencilerin %15 siber zorbalığın hem faali hem de mağduru olmuşlardır. Baker ve Tanrıkulu (2012) ortaokul düzeyindeki öğrencilerle yaptıkları çalışmada siber zorbalığın öğrencilerin psikolojik gelişimlerini olumsuz etkilediği ve siber zorbalığın öğrenciler üzerindeki psikolojik etkilerini azaltmak için danışmanlık hizmetlerinin yapılması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Ortaokul ve liselerde okul paydaşlarının siber zorbalık farkındalığını inceleyen Kavuk (2016) yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin siber zorbalığın genel özelliklerini bilme, tanılama, siber zorbalığı önleme çalışmaları yapma ve siber zorbalığa doğru müdahale etme konularında yeterli farkındalığa sahip olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Ergenlerin siber zorbalıkla ilgili deneyimlerini ve ebeveynlerinin siber zorbalık sorununa ilişkin farkındalıklarını inceleyen Uludasdemir ve Kucuk (2018) ebeveynlerin ergenlik dönemindeki gençlere güveni internet konusun-

da verdikleri eğitimin düşük olduğu bunun yanında onarın siber zorbalığa maruz olup olmadıkları konusunda habersiz oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Siber zorbalığın okullarda daha fazla görülmesi ile eğitim paydaşlarının bu konuda aldığı önlemler artmıştır. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından Siber Zorbalık Rehber Öğretmen / Psikolojik Danışman Kitapçığı, veli ve öğretmen broşürleri, ilkokul-ortaokul-lise düzeylerinde öğretmen ve veli sunumları, ilkokul-ortaokul-lise psikoeğitim programları hazırlanıp erişime açılmıştır (ÖRGM, 2022). Millî Eğitim Bakanlığı bu konuda 2022-2023 yılından itibaren okullarda "Siber Zorbalığa Karşı Farkındalık" Psikoeğitimi vermeye ve bu sorunun üstesinden gelmeye çalışmaktadır. Yaptığı çalışmada siber zorbalığa şahit olan öğrenci oranını yüzde 52,2 bulan Millî Eğitim Bakanlığı okullarda çeşitli faaliyetler yürütmeye başlamıştır. Eğitimin önemli bir paydaşı olan öğrenci velilerinin siber zorbalığı önlemede daha etkili olabilmesi için Millî Eğitim Bakanlığı veli sunuları hazırlamış ve okul rehber öğretmenleri aracılığıyla öğrenci velilerine eğitimler verilmesini sağlamıştır. Okullarda siber zorbalığı önlemeye yönelik yapılan faaliyetler sadece ulusal çalışmalarla sınırlı değil uluslararası kuruluşlarda bu konuda faaliyetler yürütmektedir. UNICEF (2021) siber zorbalık nedir ve nasıl önlenir belgesini yayınlayarak hem bu konuda farkındalık oluşturmuş hem de alınacak bir dizi önlemleri sıralamıştır.

Eğitimin önemli bir parçası olan öğrenci velilerinin siber zorbalığa karşı olan duyarlılıkları dolaylı yoldan öğrencilerin hem sosyal hem de akademik açıdan etkilemektedir. Bu çalışmada çalışma da ortaokul düzeyinde eğitim görmekte olan öğrencilerin ebeveynlerinin siber zorbalığa ilişkin duyarlılıkları incelenmiştir. Öğrenci velilerinin siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeyleri nedir sorusuna cevap aranmıştır.

YÖNTEM

Örneklem olarak Mersin ili Mezitli ilçesinde bir ortaokul belirlenmiştir. Bu okulda 150 öğrenci velisine Tanrıkulu, Kınay ve Arıcak (2013) tarafından hazırlanan "Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılık Ölçeği" uygulanmıştır. Ölçek 13 maddeden oluşmaktadır. Ölçek "evet", "bazen" ve "hayır" seçeneklerinden oluşmaktadır. Veriler SPSS 25 programı kullanılmış olup verilerin değerlendirilmesinde frekans ve yüzdelerden yararlanılmıştır. Ölçek uygulandıktan sonra daha detaylı bilgi alabilmek için 10 öğrenci velisine yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Öğrenci velilerine sanal zorbalık eğitim ilişkisi ve zarar zorbalığa karşı alınan önlemler ve sanal zorbalığa maruz kalındığında yapması gerekenler konusunda bilinçli olma düzeylerini ortaya koymak için üç soruluk yarı yapılandırılmış görüşme uygulanmış ve öğrenci velilerinin görüşme formuna verdikleri yanıtlar değerlendirilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrenci Velilerinin Tanımlayıcı Özellikleri

Tanımlayıcı Özellikler		Sayı	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	72	79,3
	Erkek	28	
Yaş	20-25	14	9,3
	26-35	29	19,3
	36-45	84	56
	46-55	20	13,3
	56-65	3	2,0
Eğitim Durumu	İlkokul	32	21,3
	Ortaokul	15	10,0
	Lise	59	39,3
	Ön Lisans	9	6,0
	Lisans	30	20,0
	Lisansüstü	5	3,3

Araştırmaya katılan ebeveynlerin %72'si kadın, %28'i ise erkektir. Ebeveynlerin 9,3'ü 20-25 yaş aralığında, %19,33'ü 26-35, %56'sı 36-45, %13,3'ü 46-55, %2,81'i ise 56-65 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin %21,3'ü ilkokul, %10,0'ı ortaokul, %39,3'ü lise, %9,0'ı ön lisans, %20,0'ı lisans, %3,3'ü ise lisansüstü eğitim mezunudur.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu başlık altında, öğrenci velilerinin "Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılık Ölçeği" envanterine verdikleri yanıtlardan ortaya çıkan bulgular sunulacak ve tartışılacaktır. Aynı zamanda yapılan görüşmelerden elde edilen verilere de değinilecektir.

Tablo 2. İnternete girdiğimde bilgilerimin başkaları tarafından çalınabileceğini göz önünde bulundurma durumu

Maddeler	Sayı	Yüzde
Evet	119	79,3
Bazen	22	14,7
Hayır	9	6,0

Öğrenci velilerine yöneltilen internet ortamındaki kişisel bilgilerinin başkaları tarafından ele geçirilme durumuna yönelik ölçek maddesinin sonuçların bakıldığında katılıcıların bu tehlikenin farkında oldukları ortaya çıkmaktadır.

Tablo 3. Sosyal paylaşım sitelerinde özel bilgilerimin başkaları tarafından kötü amaçlı olarak kullanılabileceğini göz önünde bulundurma durumu

Maddeler	Sayı	Yüzde
Evet	131	87,3
Bazen	11	7.3
Hayır	8	5,3

Önceki ölçek maddesine benzer şekilde internet kullanıcısı velilerin internet ortamındaki özel bilgilerinin kötü niyetli olarak kullanılma ihtimaline yönelik ölçek maddesine verilen yanıtlara baktığımızda öğrenci velilerinin yaklaşık %87 gibi büyük bir oranının bu tehlikenin farkında oldukları görülmektedir.

Tablo 4. Gerçek yaşamda sorun yaşadığım insanlarla sanal ortamlarda da karşılaşmamaya çalışma durumu

Maddeler	Sayı	Yüzde
Evet	116	77,3
Bazen	20	13,3
Hayır	14	9,3

Öğrenci velilerine sorulan gerçek yaşamda sorun yaşadığınız insanlarla sanal ortamda karşılaşmak isteme davranışlarına yönelik ölçek maddesine katılımcıların yaklaşık %77 oranında karşılaşmak istemiyorum yanıtı gelişmiştir. Bu durum göstermektedir ki öğrenci velileri gerçek hayattaki olumsuz durumların sanal ortama taşınacağını düşünmektedir.

Tablo 5. Sanal ortamlarda başkalarının bana zarar vermemesi için bazı tedbirler alma ihtiyacı hissetme durumu

Maddeler	Sayı	Yüzde
Evet	118	78,7
Bazen	21	14,0
Hayır	11	7,3

Öğrenci velilerinin sanal ortamda başkaları tarafından kendilerine verilebilecek zararları engelleme durumlarının sorgulandığı ölçek maddesine velilerin yaklaşık %78'i önlem alma ihtiyacı hissettekileri yanıtını vermiştir. Öğrenci velileri tarafından verilen bu yanıt, katılımcıların sanal ortamdaki tehlikeler konusunda bilinçli olduklarını göstermektedir.

Tablo 6. Sanal ortamlardayken bir bilgisayar korsanının benim için de tehlike oluşturabileceğini göz önünde bulundurma durumu

Maddeler	Sayı	Yüzde
Evet	126	84,0
Bazen	18	12,0
Hayır	6	4,0

Sanal ortamlara bireylere zarar veren bilgisayar korsanları konusunda öğrenci velilerinin bilinçli olma durumunu sorgulayan ölçek maddesinin sonuçlarına bakıldığında katılıcıların %84'ünü bilgisayar korsanlarının kendilerine zarar verebileceklerinin farkında oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 7. Bana zarar vermek isteyen birisinin bunu internet, cep telefonu vb. aracılığıyla da yapabileceğini düşünme durumu

Maddeler	Sayı	Yüzde
Evet	123	82
Bazen	19	12,7
Hayır	8	5,3

Ölçek maddesi incelendiğinde öğrenci velilerinin gerçek yaşam ortamlarında olduğu gibi sanal ortamlarda da başkalarının kendilerine zarar verebileceklerinin farkında oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 8. İnternetteki e-posta, forum siteleri vb. üyelik şifrelerimi kimseyle paylaşma durumu

Maddeler	Sayı	Yüzde
Evet	143	95,3
Bazen	5	3,3
Hayır	2	1,3

Ölçek maddelerine öğrenci velilerinin verdikleri yanıt incelendiğinde başkaları tarafından ele geçirildiğinde kendilerine zarar verilebilecek olan şifrelerin başkaları tarafından bilinmesi durumunda zarar görebileceklerinin farkında olukları sonucuna varılmaktadır.

Tablo 9. Sanal ortamlarda küfür veya hakarette bulunan kişilerle iletişimimi kesme durumu

Maddeler	Sayı	Yüzde
Evet	137	91,3
Bazen	10	6,7
Hayır	3	2,0

Ölçek maddesine öğrenci velileri tarafından verilen yanıtlar incelendiğinde katılımcıların yaklaşık %91'inin sanal ortamda kendilerine hakarette bulunan kişilerle iletişimi kesecekleri sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 10. Görülmesini istemediğim bir resim ya da görüntümün benden habersiz olarak yayılabileceği tehlikesini düşünme durumu

Maddeler	Sayı	Yüzde
Evet	111	74
Bazen	23	15,3
Hayır	16	10,7

Ölçek maddesine katılımcılar tarafından verilen yanıtlar incelendiğinde öğrenci velilerinin kendilerinden habersiz olarak görüntü ve resimlerinin sanal ortamda yayılabileceğinin farkında oldukları sonucuna ulaşılmaktadır.

Tablo 11. Sanal ortamlardaki iletişimde hakkımda gerçek olmayan söylentilerin de yayılabileceğini düşünme durumu

Maddeler	Sayı	Yüzde
Evet	107	71,3
Bazen	24	16,0
Hayır	19	12,7

Ölçek maddesinde verilen yanıtlardan yola çıkılarak öğrenci velilerinin gerçek hayatta olduğu gibi sanal ortamda da kendileri hakkında gerçek dışı bilgilerin yayılabileceğinin farkında oldukları sonucuna varılmaktadır.

Tablo 12. İnternete girdiğimde internetin aynı zamanda başkalarına zarar verme amacıyla kullanılabileceğini aklımda tutma durumu

Maddeler	Sayı	Yüzde
Evet	117	78
Bazen	23	15,3
Hayır	10	6,7

Ölçek maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde öğrenci velilerinin internetin iyi amaçlar için kullanılabileceği gibi kötü amaçlar içinde kullanılabileceğinin farkında oldukları ortaya çıkmaktadır.

Tablo 13. Benimle ilgili doğru olmayan bir bilginin internette yayılması durumda ne yapacağımı düşünme durumu

Maddeler	Sayı	Yüzde
Evet	92	61,3
Bazen	37	24,7
Hayır	21	14,0

Ölçek maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde öğrenci velilerinin kendileri hakkında gerçek dışı bilgiler yayıldığında ne yapmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmaktadır.

Tablo 14. E-posta ya da cep telefonundan kısa mesaj (SMS) yoluyla tehdit alabileceğim kişilerle sanal ortamlarda iletişimde bulunma durumu

Maddeler	Sayı	Yüzde
Evet	114	96,0
Bazen	2	1,3
Hayır	4	2,7

Ölçek maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde öğrenci velilerinin sanal ortamda kendileri ile iletişimde bulunmaktan sakındıkları sonucuna ulaşılmaktadır.

Yarı yapılandırılmış Görüşme Sonuçları:

Tablo 15. Siber zorbalık akademik başarı ilişkisi

Siber zorbalığın çocuklarınızın okul başarısını etkilediğini düşünüyor musunuz? Neden?	
Çocuğumu duygusal ve psikolojik olarak etkilenir okula gitmek istemez ve bu arada da konulardan geri kaldığı için notları düşer	Frekans
Moral motivasyonunu olumsuz etkiler	1
Psikolojik ve duygusal olarak etkiler	2
Okuldan bir arkadaşının siber zorbalığına maruz kalıyorsa okula gitmek istemez.	1
Stresten verimi düşer	1
Dikkat dağınıklığına yol açar	1
Zaman kaybına yol açar	1
Okul başarısına etkisi olmaz	1
	1

Siber zorbalığı önleme ve bu konuda öğrencileri bilinçlendirme okullardaki eğitsel bir faaliyetken, akademik başarı okullardaki öğretimsel bir faaliyeti içermektedir. Eğitsel bir durumun öğretimsel bir soruna yol açıp açmama konusunda öğrenci velilerine sorulan soruda 10 öğrenci velisi sanal zorbalığın öğrenci akademik başarısını olumsuz yönde etkilediğini ifade ederken 1 öğrenci velisi ise sanal zorbalığın akademik başarıya etkisi olmadığını ifade etmiştir.

Tablo 16. Siber zorbalığa karşı alınan önlemler

Sanal zorbalığa karşı çocuklarınız için ne gibi önlemler alıyorsunuz?	
	Frekans
Çocuğumun sosyal medya hesaplarını sık sık kontrol ediyorum.	1
İnternet profilimizi koruma altına alıyoruz. Çocuk veya aile korumalı profil kullanıyoruz.	1
Siber zorbalığın ne olduğu ve yapılması gerekenleri anlatıyorum	1
Resim, kişisel bilgiler, yabancı link mesaj v.b., konularda bilgilendirme yapıyor çocukların böyle durumda yardımda bulunuyorum	1
Online oyunlara kontrollü izin veriyorum	2
Siber zorbalık hakkında bilgi verip kişisel bilgilerini koruması, yardıma ihtiyacı olursa çekinmemesi gerektiğini söylüyorum.	1
Tanımadığı insanlarla iletişim kurmanın tehlikelerini anlatıyorum	1
Telefonunu uzun süreli vermiyorum	2

Öğrencilerin sanal zorbalığa maruz kalmamasını sağlamak için velilerin aldıkları tedbirler sorulduğunda sanal ortamda geçirdikleri sürelerin kısa tutulmasını sağlayarak öğrencilerin siber zorbalığa maruz kalmalarını önlemeye çalıştıkları görülmektedir.

Tablo 17. Siber zorbalığa maruz kalındığında yapılacaklar

İnternette sizinle ilgili gerçek dışı bir bilgi yayılsa ne yaparsınız?	
	Frekans
Hemen haberin ya da bilginin kaynağına ulaşmaya çalışırım	1
Savcılığa suç duyurusunda bulunurum	2
Adli ve kolluk makamlarına başvuru yaparım	3
Ben de gerçek olmadığına dair bilgi yayarım	1
Siber suçlar birimine başvururum	2
Sanırım siber zorba suçlar birimini arayıp ne yapmam gerektiği konusunda bilgi akıp ona göre hareket ederdim	1

Siber zorbalığa maruz kalındığında öğrenci velilerinin yapması gerekenler konusunda bilinçli olma düzeylerini ortaya koymaya yönelik görüşme sorularına verilen yanıtlar incelendiğinde resmi makamlara başvuru yapmayı düşündükleri ortaya çıkmaktadır.

Son yıllarda özellikle Covid-19 salgını ile eğitim sınıf ortamından online ortama kaymıştır. Salgından sonraki dönemde de online eğitim araçları ve ortamları yaygın bir şekilde kullanılmaya devam etmektedir. Online eğitimle birlikte öğrencilerin sanal ortamda vakit geçirme sıklığının da arttığı görülmektedir. Bu sebeple Milli Eğitim bakanlığı çeşitli

önlemler almıştır, bu önlemler arasında velileri sanal ortamın tehlikelerine karşı bilinçlendirmekte vardır. Okullarda akran zorbalığı ve sanal zorbalık önleme ve bu olumsuz durumlar ortaya çıktığında gereken müdahaleleri yapma konusunda sınıf rehber öğretmenleri okul rehber öğretmenleri ile koordinasyon içerisinde çalışmaktadır. Rehber öğretmenlerin sanal zorbalığa karşın farkındalık düzeylerini inceleyen Horzum ve Ayas (2011) yaptıkları çalışmada teknolojiyi daha yakından takip eden rehber öğretmenlerin sanal zorbalığa karşı farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucunu ortaya koymuşlardır. Eğitimin ve okullarda yürütülen rehberlik işlemlerinin bir diğer paydaşı olan öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık durumunu inceleyen Yenilmez ve Seferoğlu (2013) öğretmenlerin kendi deneyimlerinin ve internet kullanım amaçlarının ve internetteki riskler hakkındaki bilgilerinin sanal zorbalık hakkındaki öğretmenlerin görüşlerini etkilediğini ortaya koymuşlardır. Kavuk (2016) yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin siber zorbalığın genel özelliklerini bilme, tanılama, siber zorbalığı önleme çalışmaları yapma ve siber zorbalığa doğru müdahale etme konularında yeterli farkındalığa sahip olmadıkları sonucuna ulaşmasının aksine son yıllarda yapılan siber zorbalık farkındalık çalışmalarının etkisi ortaya çıkmaya başlamış ve velilerin siber zorbalık konusunda daha bilgili oldukları yapılan bu çalışmada ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin sanal zorbalıkla başa çıkma stratejilerini inceleyen Altundağ ve Ayas (2018) okullarda sanal zorbalık olaylarına sıklıkla tanık olan öğretmenlerin yaşanılan olayların sanal zorbalık olduğunu ve bu ortaya çıkan durumla nasıl başa çıkabileceklerini tam olarak bilemediklerini ortaya koymuşlardır. Ortaokul öğrencilerinin sanal zorbalık farkındalık, sanal zorbalık yapma ve mağdur olma durumlarını inceleyen Sarı ve Seferoğlu (2019) ise sanal zorbalık eğitimi almış öğrencilerin sanal zorbalık yapma ve sanal zorbalığa maruz olma durumlarının düşük olduğunu diğer taraftan sanal zorbalık farkındalık durumlarının yüksek olduğunu gözlemlemişlerdir. Öğrenci, öğretmen ve veli gözünden ortaokul öğrencilerinin sanal zorbalık farkındalık durumlarını araştıran Bulut (2018)ortaokul öğrencilerinin sanal zorbalık farkındalık durumunun yüksek olduğunu, öğretmen ve velilerin, öğrencilerin sanal zorbalık konusunda bilinçli olduklarını düşündüklerini ortaya koymaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışma sonuçları, yapılan faaliyetlerin öğrenci velilerini olumlu yönde etkilediğine işaret etmektedirr. Öğrenci velileri siber zorbalığa ve diğer sanal ortam tehlikelerine karşı bilinçlidirler. Yarı yapılandırılmış görüşme sonuçları göstermektedir ki öğrenci velileri siber zorbalığın öğrenci başarısını etkilediğini düşünmektedir ve siber zorbalığa karşı çocukları için çeşitli önlemler almaktadırlar. Aynı zamanda anne-babalar siber zorbalığa uğradıklarında yapmaları gerekenlerin bilincindedirler. Bu çalışmadan elde edilen bulgular ışığında öğrenci velileri ile yapılacak olan çalışmalar öğrencilerin sanal zorbalığa maruz kalmalarını önleyerek sosyal ve psikolojik olarak iyi oluşlarına katkı sağlayacaktır. Okullarda yer alan ders dışı etkinlik çalışmalarında ve öğrenci kulüplerinde siber zorbalığı önleme faaliyetlerine yer verilebilir. Sınıf rehberlik planları arasına siber zorbalığı önlemeye yönelik etkinlikler eklenebilir. Gelecek çalışmalarda öğrenci velilerine siber zorbalık eğitimi verilerek bu eğitimin sonuçları analiz edilebilir. Siber zorbalığı önlemek amacıyla Türkiye ve AB ülkelerinde yapılan faaliyetlerin karşılaştırmalı analizi yapılabilir.

KAYNAKÇA

Altundağ, Y., & Ayas, T. (2018). Öğretmenler için Sanal Zorbalıkla Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 19(1).

Arslan, S., Savaser, S., Hallett, V., & Balci, S. (2012). Cyberbullying among primary school students in Turkey: Self-reported prevalence and associations with home and school life. Cyberpsychology, *Behavior, and Social Networking*, 15(10), 527-533.

Bulut, E. (2018). Öğrenci, öğretmen ve velilerin gözünden ortaokul öğrencilerinin sanal zorbalık farkındalık düzeylerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.) Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Horzum, M. B., & Ayas, T. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin sanal zorba ve mağdur olma düzeylerinin okul türü ve cinsiyet açisindan incelenmesi. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 10(20).

Kavuk, M. (2016). Ortaokul ve liselerin siber zorbalık farkındalık profillerinin oluşturulması ve okul paydaşlarına yönelik siber zorbalık farkındalık eğitimi etkililiğinin değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.) Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ÖRGM (2022) Siber Zorbalık. https://orgm.meb.gov.tr/www/siber-zorbalik/icerik/2086 erişim tarihi: 8.6.2023

Sarı, F. G., & Seferoğlu, S. S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin sanal zorbalık farkındalık durumları ile sanal zorbalık yapma ve mağdur olma durumlarının incelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying*, 6(1), 54-76.

Tanrıkulu, T., Kınay, H., ve Arıcak, O. T. (2013). Siber zorbalığa ilişkin duyarlılık ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1).

Uludasdemir, D., & Kucuk, S. (2019). Cyber bullying experiences of adolescents and parental awareness: Turkish example. *Journal of pediatric nursing*, 44, e84-e90.

UNICEF. (2020). Siber zorbalık: Nedir ve nasıl önlenir. UNICEF Türkiye [online].

Von Marées, N., & Petermann, F. (2012). Cyberbullying: An increasing challenge for schools. *School psychology international*, 33(5), 467-476.

Yenilmez, Y., & Seferoğlu, S. S. (2013). Sanal Zorbalık ve Öğretmenlerin Farkındalık Durumlarına Bir Bakış. *Education & Science/Egitim ve Bilim*, 38(169).

Yılmaz, H. (2011). Cyberbullying in Turkish middle schools: An exploratory study. *School Psychology International*, 32(6), 645-654.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ KİTAP OKUMA ALIŞKANLIKLARININ İNCELENMESİ

Belgin PARLAKYILDIZ[1]

Esra KARAKAŞ KURT[2]

Irmak PARLAKYILDIZ[3]

Özet

Çağdaş ve gelişmiş bir toplum olmanın önemli ölçütlerinden biri toplumların okuma alışkanlığını kazanmış bireylere sahip olmasıdır. Üniversite öğrencilerinden de okuma alışkanlığı yüksek bireyler olmaları beklenmektedir. Bu çalışmanın amacı, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği programında devam eden öğrencilerin okuma alışkanlıklarını ve okumaya ilişkin görüşlerini değerlendirmektir. Araştırmada 128 öğrencinin görüşlerine yer verilmiştir. Araştırma nicel bir çalışma olup ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri: katılımcıların sınıf düzeyi, ailenin eğitim düzeyi ve ekonomik durumu, bireyin süreli yayın takip etme durumu ve ne tür kitaplar okuduğu şeklinde tanımlanmıştır. Buna göre bağımlı değişken ise kişinin kitap okuma alışkanlığıdır. Araştırmada Gömleksiz (2004)'in geliştirdiği, Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği" adlı beşli likert tipli ölçek kullanılmıştır. Verilerin analizi için T-testi ve Anova kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencinin sınıf düzeyinin, ailenin eğitim düzeyinin, ekonomik durumunun, süreli yayın takip etme durumunun, okudukları kitap türlerinin kişinin kitap okuma alışkanlığına etkisi açısından anlamlı farklılıklara ulaşılamamıştır.

Anahtar Sözcükler: *Okul Öncesi, öğretmen adayı, okuma alışkanlığı*

EXAMINATION OF BOOK READING HABITS OF PRE-SCHOOL TEACHERS

Abstract

One of the important criteria of being a modern and developed society is that socie-

[1] Yrd. Doç. Dr., Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Programı, bparlakyildiz@ciu.edu.tr ORCID: 0000-0002-5094-1779

[2] Dr. Öğr. Üyesi, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, ekarakas@ciu.edu.tr ORCID: 0000- 0002-9331-4759

[3] Uzman, irmak_parlakyildiz@hotmail.com ORCID: 0000-0001-8439-6118

ties have individuals who have acquired the habit of reading. University students are also expected to be individuals with a high reading habit. The aim of this study is to evaluate the reading habits and opinions of the students who continue in the 2022-2023 academic year, Cyprus International University, Faculty of Education, Preschool Education Program. The opinions of 128 students were included in the study. The research is a quantitative study and was carried out in relational screening model. The independent variables of the study were defined as the class level of the participants, the education level and economic status of the family, the individual's follow-up status of periodicals and what kind of books he reads. Accordingly, the dependent variable is the person's reading habit. In the research, a five-point Likert-type scale called "Attitude Scale towards the Habit of Reading Books" developed by Gömleksiz (2004) was used. T-test and Anova were used for data analysis. As a result of the research; There were no significant differences in terms of the effect of the student's grade level, family's education level, economic status, the status of following periodicals, and the type of books they read on the person's reading habits.

Keywords: *Preschool, prospective teacher, reading habit*

GİRİŞ

Kitap okumak, insanların okumayı öğrendikten sonra bu uğraştan zevk alabilmeleri için kazanmaları gereken önemli bir beceridir. Ancak erken yaşta okumaya alışan çocukların kelime dağarcığı ve düşünme becerileri artar ve buna bağlı olarak hayal gücü, yaratıcı zeka, dinleme ve konuşma becerileri de gelişir.

Çocuğa çok küçük yaşlarda kazandırılan deneyimlerle edinilen bilgi, beceri ve alışkanlıklar, çocuğun sosyal ve duygusal yaşamı ile gelecekteki akademik yaşamı hakkında farkındalık yaratma gücüne sahiptir. Ciddi, bilimsel ve tesadüflere terk edilemeyecek sistematik bir organizasyonla yürütülmesi gereken okul öncesi hizmeti, tüm eğitim sisteminin en önemli dönemidir (Kuru Turaşlı, 2012).

Çocuk kitapları, gazete ve dergileri, çocukların okuma sevgisinde ve kültürel, sözlü ve yazılı beğenilerinin gelişmesinde önemli rol oynamaktadır. Gazete ve dergilerde yer alan hikâyeler, eğitici ve eğlendirici metinler, nitelikli masallar, bilmeceler, fıkralar, resimler, fotoğraflar ve karikatürler çocukların güncel olaylara ve günlük okumaya ilgilerini uyandırmada en etkili materyallerdir. Bu nedenle birçok ülkede farklı yaşlardaki çocuklar için bu tür yayınlar yapılmaktadır (Kıbrıs, 2002; Oğuzkan, 2001; Sever, 2018).

Çocukların kitaplarla iç içe bulunduğu öğrenme alanlarının başında aile ve ev ortamı gelmekte, okula başlaması ile birlikte bu sürece devam ettiği kurum da eklenmektedir. Ayrıca, gelişmiş toplumlarda ailelerin çocuklarının gelişimlerinin desteklenmesi için tercih ettikleri ortamlardan bir diğeri ise çocuk kütüphaneleridir. Materyal ve kitap okuma etkinliklerini geniş bir yelpazede sunan kütüphaneler çocukları, gençleri, yetişkinleri yaşam boyu öğrenme, konuşma ve okur yazarlık becerileri ile donatarak topluma katılımla-

rını ve katkıda bulunmalarını sağlamaktadır (Yılmaz ve Ekici, 2011). Kısaca, erken çocukluk döneminde yaşanan deneyimlerin, çocukların ileriki yaşantısı ve başarıları üzerinde olumlu etki yaratacağı bilinmektedir. Dolayısı ile onların güncel olayları öğrenmelerinde ve yaşamda var olan diğer canlılar hakkında bilgi almalarını sağlayan kitaplar çocuklar ve yetişkinlerin ilgisini çekmekte, öğrenme ve kitap okuma isteği uyandırmaktadır.

Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan bir araştırma, çocukları erken yaşta okumaya maruz bırakmanın okuma alışkanlığı geliştirmede etkili olduğunu bulmuştur (Duros ve Papadopoulos, 2009). Başka bir araştırma, ebeveynlere okuma alışkanlıkları anlatıldığında çocuklarının da okumaya ilgi duymaya başladığını bulmuştur (Janes, 2008). Bu nedenle evde okumayı öğrenirken iyi örnekler olmalıdır. Örneğin, evde eğitim gören bir ebeveyne sahip olmak, diğer kardeşler üzerinde de olumlu bir etkiye sahip olabilir.

Odabaş'ın (2005) "Ülkemizde Okuma Alışkanlığı ve Eleştirel Düşünme" adlı çalışması, her insanın okuma alışkanlığı geliştirebilmesi için hayatının her döneminde sürekli ve düzenli olarak okumaya devam etmesi gerektiğini belirtmektedir. Aynı zamanda okuduğu her esere eleştirel bir gözle bakmalıdır. Yalınkılınç'ın (2007) "Türkçe öğretmeni adaylarının okumaya ilişkin tutum ve görüşleri" araştırmasında öğrencilerin okuma alışkanlıklarının ve okumaya ilgilerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Arıcı (2008)'nın "Neden okumayı sevmiyoruz?" Konuyla ilgili yapılan araştırmada okumayı sevmeyen öğrencilerin görüşleri alınarak etkinliği neden sevmedikleri, sevmemelerinde etkili olan faktörlerin neler olduğu, aile ve arkadaşlarla olan ilişkileri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışmanın sonunda öğrenci görüşlerine göre bireylere okuma sevgisinin nasıl kazandırılabileceğine dair önerilerde bulunulmuştur. Okumayı sevmeyen gençler okumamak için bazı kitapları sıkıcı ve pahalı bulduklarını, çocuklukta alışamadıklarını, boş zamanlarının olmadığını, okumayı sevdiklerini söylüyorlar. Dergi ve gazeteleri okumak; TV, sinema ve internet kitap okumaktan daha eğlencelidir. Ayrıca kitap, dergi, gazete vb. evde okumak için yeterli materyaldir. Kitapları olmadığını ve genellikle aileleri veya arkadaşlarıyla kitaplar hakkında tartışmadıklarını söylerler. Okumak, yaşamı boyunca anlamış ya da anlatmış insanlar için, bireyi dış dünyayı algılayacak nesnenin içeriğinden, iç dünyayı içselleştiren ve yeniden yapılandıran bir özneye dönüştüren en önemli dil becerisidir. Bu anlamda okuma, sadece dünyada olmamızı değil, kendi içimizde bir dünya yaratmamızı da sağlayan bir etkinliktir (Yalınkılıç, 2007). Modernliğin ölçütlerinden biri olarak kitap okumak; Bu da yaratıcı, yapıcı ve özgür düşünen, üretken ve eleştirel okuryazarlığa sahip insanlarda mümkündür. Çünkü toplumun gelişme ve değişime uyum sağlaması ancak bu farkındalığın sağlanmasıyla mümkündür (Bircan ve Tekin, 1989).

Okul Öncesi öğretmen adaylarının kitap okuma konusunda ne kadar bilinçli olduğunu görmemiz açısından araştırmalar yapıp, mesleki ve yaşam becerileri konusunda kendilerini geliştirerek, bu niteliklerin çoğuna kitap okuyarak ulaşabileceklerinin farkında olmaları açısından bu araştırma önem kazanmaktadır. Öğretmenlik gibi kutsal bir görevi yerine getirecek olan öğretmen adaylarını çocukların model alacağı unutulmamalıdır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel bir çalışma olup ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni, öğretmen adayının kitap okuma alışkanlığı olarak; bağımsız değişkenleri ise katılımcıların sınıf düzeyi, ailenin eğitim düzeyi ve ekonomik durumu, bireyin süreli yayın takip etme durumu ve kitap türleri olarak tanımlanmıştır.

Katılımcılar

Bu araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim-öğretim yılı, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Programının 1, 2, 3 ve 4. sınıflarında öğrenim gören öğrencileri oluşturmaktadır. Evrenin tümü örneklem olarak alınmış, ayrıca bir örneklem seçimine gidilmemiştir. Araştırmada 128 öğrencinin görüşlerine yer verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri Gömleksiz'in (2004) geliştirmiş olduğu, "Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği" ile toplanmıştır. Beşli likert tipinde "Tamamen katılıyorum." seçeneğinden "Hiç katılmıyorum." seçeneğine doğru "5 ile 1" puan arasında derecelendirilen ölçek, 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçek; "Kitap okuma alışkanlığım yok." (M2), "Kitap okumanın sıkıcı olduğunu düşünüyorum." (M3), "Okumanın vizyonumuzu geliştirebileceği inancındayım." (M28), "Kendime ait bir kitaplığımın olmasını istiyorum."(M29) örnek biçimlerinde maddelendirilmiştir. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının .88 şeklinde bulunduğu ölçeğin okumanın sevme, gereklilik, alışkanlık, istek, etki, yarar durumlarını ölçmek için geliştirilen altı alt faktörü bulunmaktadır. Bu ölçeğe ek olarak araştırmacılar tarafından kişisel bilgileri belirlemeye yönelik sorular eklenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesi için SPSS programı kullanılmıştır. Veriler anova, T-testi gibi istatistiksel analiz yöntemleriyle değerlendirilmiştir. Sonuçlar % 95 güven aralığında, $p<0,05$ anlamlılık düzeyinde ve $p<0.01$, $p<0.001$ ileri anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde öğretmen adaylarının sınıf düzeyinin, ailenin eğitim düzeyinin, ekonomik durumunun, süreli yayın takip etme durumunun, okudukları kitap türlerinin kişinin kitap okuma alışkanlığına etkisinin incelendiği tablolara ve bulgulara yer verilmiştir.

Katılımcıların annelerinin eğitim düzeyi, kendilerinin sınıf düzeyleri ve okudukları kitap türünü belirlemek için Crosstabs Frekans istatistiği yapılmıştır. Anne eğitimi, sınıf düzeyi ve okuduğu kitap türüne göre çapraz frekans dağılımı tabloda gösterilmektedir.

Tablo 1. Anne Eğitim Düzeyi, Sınıf Düzeyi ve Kitap Türüne Göre Crosstabs Frekans Dağılımı

Anne eğitim düzeyi			Kitap Türü				
			Alanımla ilgili	Roman	Şiir	Öykü	Toplam
Yok	Sınıf	Birinci sınıf		3			3
		İkinci sınıf		3			3
		Üçüncü sınıf		1			1
	Toplam			**7**			**7**
İlkokul	Sınıf	Birinci sınıf	3	14	0	1	18
		İkinci sınıf	2	7	0	0	9
		Üçüncü sınıf	6	9	3	0	18
		Dördüncü sınıf	2	16	0	1	19
	Toplam		**13**	**46**	**3**	**2**	**64**
Ortaokul	Sınıf	Birinci sınıf	1	9			10
		İkinci sınıf	1	3			4
		Üçüncü sınıf	1	5			6
		Dördüncü sınıf	0	5			5
	Toplam		**3**	**22**			**25**
Lise	Sınıf	Birinci sınıf	0	4	0	0	4
		İkinci sınıf	0	6	0	0	6
		Üçüncü sınıf	1	3	0	0	4
		Dördüncü sınıf	1	5	3	1	10
	Toplam		**2**	**18**	**3**	**1**	**24**
Lisans	Sınıf	Birinci sınıf		2			2
		İkinci sınıf		1			1
		Üçüncü sınıf		1			1
		Dördüncü sınıf		4			4
	Toplam			**8**			**8**

Öğretmen adaylarının annelerinin eğitim düzeyleri ve okudukları kitap türleri ile sınıfları arasındaki Crosstab dağılımı tabloda verilmiştir. Tabloya göre tüm sınıf düzeylerinde anne eğitim düzeyi verilerinde %64 ile en yüksek oranın ilkokul olduğu görülmüştür. Bu grup aynı zamanda okuma türünde %46 ile en yüksek oranda roman türünü seçenlerdir. Annelerinin eğitim düzeyleri ilkokul olan 1. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının diğer dağılımlara göre de en yüksek oranı temsil ettiği görülmektedir. Anne eğitim düzeyi açısından dağılımda en düşük oranı temsil eden anne eğitim düzeyi yok %7 'yi temsil ederken, anne eğitim düzeyi lisans %8'ini karşılamaktadır. Dağılımın en düşük oranını temsil eden bu grupların alanıyla ilgili türlerini, şiir ve öykü türünü de tüm sınıf düzeylerinde hiç okumadıkları görülmektedir. Anne eğitim düzeyleri ortaokul (%25) ve lise (%24) olan grup dağımlarının ise birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği (OAİTÖ) puanları ile sınıf değişkeni arasındaki ilişkiyi belirlemek için Anova kullanılmıştır. Toplam puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre fark olup olmadığı Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2. Sınıf Düzeyi Açısından Ölçekten Alınan Toplam Puan Ortalamalarına Göre Anova Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	170,546	3	56,849	1,017	,388
Gruplar İçi	6931,633	124	55,900		
Toplam	7102,180	127			

*p<,05

Tablo 2'ye baktığımızda kitap okuma alışkanlıklarının sınıf düzeyi açısından F(3,124)=1,017, p=,388>,05'e göre anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir. Yani öğrencinin öğrenim görmüş olduğu sınıf düzeyi kitap okuma alışkanlığını etkilememektedir.

Öğretmen adaylarının OAİTÖ ortalama puanları ile anne ve baba eğitim düzeyi puanlarına ilişkin analiz sonuçları Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3. Anne ve Baba Eğitim Düzeylerine Göre OAİTÖ Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Anova Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Eğitim Düzeyi	Gruplar Arası	91,588	4	22,897		
	Gruplar İçi	7010,592	123	56,997	,402	,807
Anne	Toplam	7102,180	127			
Baba	Gruplar Arası	23,835	3	7,945		
	Gruplar İçi	7078,345	124	57,083	,139	,936
	Toplam	7102,180	127			

*p<,05

Tablo 3 incelendiğinde, annelerin eğitim düzeyleri açısından öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıkları F(4,123)=,402, p=,807>,05'e göre anlamlı bir fark yoktur. Babaların eğitim düzeyleri açısından da f(3,124)=,139, p=,936>,05'e göre anlamlı bir fark yoktur. Bu değerler göstermektedir ki anne ve babaların eğitim düzeyleri öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarını etkilememektedir.

Öğretmen adaylarının OAİTÖ ortalama puanları ile ailenin ekonomik durumuna ilişkin analiz sonuçları Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4. Ailenin Ekonomik Durumuna Göre OAİTÖ Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Anov a Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	116,362	2	58,181	1,041	,356
Gruplar İçi	6985,818	125	55,887		
Toplam	7102,180	127			

*p<,05

Tablo 4'e bakıldığında ailenin ekonomik durumu açısından öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarında F(2,125)=1,041, p=,356>,05'e göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Buna göre ailesinin ekonomik durumunun iyi veya kötü olması kitap okuma alışkanlığını etkilememektedir.

Öğretmen adaylarının OAİTÖ ortalama puanları ile süreli yayınları takip etme/etmeme durumuna ilişkin analiz sonuçları Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5. Süreli Yayınları Takip Etme Durumlarına Göre OAİTÖ Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Süreli Yayın Takip Etme	N	Ortalama	Standart sapma	t	sd	p
Evet	59	107,7458	7,07495			
Hayır	69	106,0870	7,77579	1,254	126	,212

*p<,05

Tablo 5'e bakıldığında öğretmen adaylarının süreli yayın takip etme durumlarına göre kitap okuma alışkanlıkları t(126)=1,254, p=,212>,05'e göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının OAİTÖ ortalama puanları ile okudukları kitap türüne ilişkin analiz sonuçları Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6. Okudukları Kitap Türüne Göre OAİTÖ Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Anova Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	225,203	3	75,068	1,354	,260
Gruplar İçi	6876,977	124	55,459		
Toplam	7102,180	127			

*p<,05

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının okudukları kitap türlerine göre kitap okuma alışkanlıklarında F(3,124)=1,354, p=,260>,05'e göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Okulöncesi öğretmen adaylarının seçmiş oldukları kitap türlerinin kitap okuma alışkanlıkları üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Çağdaş ve gelişmiş bir toplum olmanın önemli ölçütlerinden biri toplumların okuma alışkanlığını kazanmış bireylere sahip olmasıdır. Üniversite öğrencilerinden de okuma alışkanlığı yüksek bireyler olmaları beklenmektedir. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının ve okumaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarında kitap okuma alışkanlığı var mı? Varsa sınıf düzeyleri, anne ve babalarının eğitim düzeyleri, ekonomik durumları, süreli yayınları takip etme durumları, okudukları türleri açısından bir değişkenlik göstermekte mi? sorularına yanıt aramıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların kitap okuma alışkanlığına ilişkin görüşlerinin sınıf düzeyi, anne – baba eğitim düzeyi, ekonomik durum, süreli yayın takip etme durumları, okudukları kitap türü açısından anlamlı farklılık oluşturmadığı ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin görüşlerinde sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Alanyazındaki

birçok araştırma bu bulguyu destekler niteliktedir. Batur, Gülveren ve Bek (2010); Çöğmen (2008); Özbay, Bağcı ve Uyar (2008); Kalyocu (2013); Koçak, Kurtlu, Ulaş ve Epçağan (2015); Sevmez (2009) tarafından yapılan çalışmalarda okuma alışkanlığı ile sınıf değişkeninde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bununla birlikte Çöğmen (2008)'in araştırmasında sınıf değişkenini pragmatik alt boyutta 4. sınıfların lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Gökkuş ve Delican (2016)'ın araştırmasında da 4. sınıflar lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu durum eğitim-öğretim ortamının farklılığı, uygulanan yöntemler, kültürel etkinlikler ya da sınav kaygısı gibi birçok değişkenden kaynaklandığı düşünülebilir.

Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının anne baba eğitim düzeylerinin ve ekonomik durumlarının kitap okuma alışkanlıklarını etkilemediği görülmektedir. Arı ve Demir (2013)'in çalışmasında da anne baba eğitim durumu ve sosyo-ekonomik açıdan öğretmen adaylarının kitap okuma tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşmamaktadır. Bu araştırma sonucuyla paralellik gösteren bir başka araştırmada, Odabaş, vd. (2008), üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının anne baba eğitim durumları ve sosyo-ekonomik özellikler açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Araştırmada öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarının ekonomik durumlarıyla ilgili olmadığı ortaya çıkmıştır. Şahin (2012)'in sosyo-ekonomik düzeyin ilköğretim öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarına etkisini inceleyen araştıma sonuçlarına göre ise öğrencilerin günlük kitap okuma alışkanlıkları sosyo–ekonomik düzeylerine göre farklılaşmaktadır. Örneğin, orta sosyo-ekonomik düzeye sahip olduğunu belirten öğrenciler, düzenli olarak kitap okumayı daha çok tercih etmektedirler. Bu bağlamda iki araştırma arasındaki farkın yaş ve eğitim düzeyinden kaynaklanabileceği çıkarımı yapılabilir. Üniversite öğrencilerinin yetişkin olması, kaynağa erişmede çeşitlilik, bilgiyi farklı şekillerde sağlama, ekonomik durumunu kendisinin yönetebilmesi gibi birçok değişkenden kaynaklanabilir.

Öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarında anne ve baba eğitim düzeyinin etkili olmadığı sonucu, alanyazınında daha önce yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Balcı, 2009; İnan, 2005; Kurulgan ve Çekerol, 2008; Mete, 2012). Öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutumlarının aile geliri, yaşanılan yerleşim yeri, annenin ve babanım eğitim durumu değişkenlerine göre ise istatiksel olarak anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur (Özdemir, Özdemir ve Kaya, 2015).

Öğretmen adaylarının okudukları kitapların türlerine ilişkin veriler incelendiğinde, en çok roman türünü okudukları ve bu okuma türünü seçen grubun annelerinin eğitim düzeylerinin ilkokul ve ortaokul olduğu bulgulanmıştır. Alan (2020)'nın araştırma sonuçları da bu bulguyu destekler niteliktedir. Araştırma sonucuna göre öğrenciler daha çok roman (%65.1) okumayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öykü (%14.4) ve şiir (%14.1) okunma oranları ise birbirine oldukça yakındır. Diğer kitap türlerinin tercih oranı da %6.4'tür. Yıldız vd. (2014)'nin araştırmasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu araştırmaya göre

de öğrenciler en fazla roman ve öykü türünü okumayı tercih etmektedirler.

Araştırma sonuçlarına göre, okuma alışkanlığı ve okuma kültürünün en üst düzeyde olması gereken hedef kitlesi 3-6 yaş grubu çocuklar olan üniversite öğrencilerinin, özellikle okul öncesi öğretmen adaylarının okuma kültürü ve alışkanlıkları yüksektir. Gelecek nesillerin eğitimi ve toplumun gelişimi için çok önemlidir. Bu nedenle kitap okumanın gerekliliğini ve alışkanlığını kültürümüze yerleştirmek temel amaç olmalıdır. Ancak bilinmelidir ki kitap okuma alışkanlığı olmayan insanlar toplumun gelişimine yeterince katılamazlar. Ayrıca potansiyellerinin farkına varamazlar ve kendilerini yeterince geliştiremezler. Bu nedenle bireylere, özellikle de gelecek nesillerin mimarları olan öğretmen adaylarına, kitap okuyan eğitimli bir toplumun her alanda (ekonomik, sosyal, eğitim, sağlık, iletişim vb.) Bu bağlamda okuma kültürünün okul öncesi dönemden yüksek öğretime kadar kazandırılması konusunda bilinçli olunmalıdır. Okuma biçiminin korunmasında ailelere ve okullara önemli sorumluluklar düşmektedir. Bilinmelidir ki ailelerin ve okulların bilinçli çalışmaları sonucunda okuma kültürü kazanmış insanların eğitimine önemli yatırımlar yapılmaktadır (Sever, 2013).

KAYNAKÇA

Alan, Y. (2020). Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin kitap okuma profilleri. *Söylem Filoloji Dergisi*, 5(1), 278-303. https://doi.org/10.29110/soylemdergi.720634

Arı, E. ve Demir, M.K. (2013) İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 116-128.

Arıcı, F. A. (2008). Okumayı niye sevmiyoruz? Üniversite öğrencileriyle mülakatlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (10), 91-100.

Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Batur, Z., Gülveren, H., Bek, H. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma: Uşak Eğitim Fakültesi örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (1), 32-49.

Bircan İ., Tekin M. (1989). Türkiye'de okuma alışkanlığının azalması sorunu ve çözüm yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 393-410.

Çöğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi.

Duros, I. ve Papadopoulos, C. (2009). *Effects of a book club intervention on fifth graders' vocabulary, reading habit and attitude*. Boston University School of Education Submitted In Partial Fulfillment of the Requirements For The Degree of Doctor of Education.

Gökkuş, İ., Delican, B. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma alışkanlığına ilişkin tutumları. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(1), 10-28.

Gömleksiz, M. N. (2004). Kitap okuma alışkanlığına ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 14(2), 185-195.

İnan, D. D. (2005). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Janes, J. L. (2008). *Families, motivation, and reading: pre-adolescent students*. Iowa State Unıversity Pres.

Kalyocu, R. (2013). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Electronic Journal of Social Sciences*, 12(45), 1-11.

Kıbrıs, İ. (2002). *Uygulamalı çocuk edebiyatı.* Eylül Yayınevi.

Koçak, B., Kurtlu, Y., Halim, U. L. A. Ş., ve Epçaçan, C. (2015). sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ve okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Ekev Akademi Dergisi*, (61), 211-228.

Kurulgan, M. ve Çekerol, G. S. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkla-

rı üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2).

Kuru Turaşlı, N. (2012). *Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi*. Okul Öncesi Eğitime Giriş, 1-23.

Mete, G. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma (Malatya ili örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-66.

Odabaş, H. (2005). Ülkemizde okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma. Nasrettin Hoca İlköğretim Okulu (Etimesgut) Kütüphane Etkinlikleri Paneli Sunusu.

Odabaş, H., Odabaş, Z. Y., Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası,* 9(2), 431-465.

Oğuzkan, A.F. (2001). *Çocuk edebiyatı*. Anı Yayıncılık.

Özbay, M., Bağcı, H. ve Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15), 117-136.

Özdemir, O., Özdemir, M., Kaya, B. (2015). Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 219-233.

Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. Tudem Yayıncılık.

Sever, S. (2018). *Sanatsal uyaranlarla dil öğretimi (yazılar)*. Tudem Yayıncılık.

Sevmez, H. (2009). *Türkçe öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı ve kütüphane kullanımı üzerine bir inceleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi.

Şahin, E. (2005). *Okul öncesi eğitimi öğretmen adayları ve öğretmenleri için uygulama kılavuzu*. Anı Yayıncılık.

Şahin, A. (2012). İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının sosyoekonomik düzeylerine göre incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 367-388.

Yalınkılıç, K. (2007). Türkçe öğretmen adaylarının okumaya ilişkin tutum ve görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 225-241

Yıldız, D. vd. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları profili. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 141-166. doi:10.12780/uusbd.42426

Yılmaz, B., Ekici, S. (2011). Çocuk kütüphanesi hizmetleri için ilkeler. *Türk Kütüphaneciliği*, 25 (4), 545-552.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARININ PSİKOLOJİK İKLİM ÖZELLİKLERİ VE YÖNETİCİLERİN LİDERLİK DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ÖĞRETMEN ALGISI AÇISINDAN İNCELENMESİ

Gülçin GÜVEN[1]

Elif YILMAZ[2]

Özet

Okul öncesi eğitim kurumlarının psikolojik iklim özellikleri ve yöneticilerin liderlik davranışları arasındaki ilişkinin öğretmen algısı açısından incelenmesi amaçlanan araştırma nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, basit seçkisiz eleman örnekleme yöntemi ile çevrimiçi platformda çalışma grubuna katılan 155 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışmada Kişisel Bilgi Formu, Paylaşılan Liderlik Ölçeği ve Psikolojik İklim Ölçeği olmak üzere üç veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çalışma grubundaki okul öncesi öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik Ölçeği'nin tüm alt boyutları ve toplam puanları ile Psikolojik İklim Ölçeği'nin tüm alt boyut ve toplam puanları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki saptanmıştır. Buna göre okul öncesi eğitim kurumlarının psikolojik iklim özellikleri ile kurum yöneticilerinin liderlik davranışları arasında anlamlı ilişki olduğu ifade edilebilir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik özelliklerine ilişkin algılarının öğretmenlerin yaş grubu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin okul öncesi eğitim kurumlarının psikolojik iklim özelliklerine ilişkin algılarının öğretmenlerin yaş grubu değişkenine göre incelendiğinde algılanan örgütsel katkı ve onaylanma boyutu ile okulda kendini ifade edebilme alt boyutlarında anlamlı farklılık saptanmıştır. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik özelliklerine ilişkin algılarının öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Yalnızca Paylaşılan Liderlik Ölçeği'nin duygu destek alt boyutunda ön lisans mezunu öğretmenler lehine farklılaştığı bulunmuştur. Öğretmenlerin okul öncesi eğitim kurumlarının psikolojik iklim özelliklerine ilişkin algılarının öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre incelendiğinde yalnızca rol belirginliği alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Okul öncesi öğretmeni, Liderlik, Psikolojik iklim*

[1] Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul/Türkiye, gulcinm@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0002 9638-025X

[2] Doç. Dr., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Karaman/Türkiye, elifyilmaz@kmu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1364-6359z

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PSYCHOLOGICAL CLIMATE CHARACTERISTICS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS AND LEADERSHIP BEHAVIORS OF ADMINISTRATORS IN TERMS OF TEACHER PERCEPTION

Abstract

The research, which aims to examine the relationship between the psychological climate characteristics of preschool education institutions and the leadership behaviors of administrators in terms of teacher perception, was designed in the relational screening model, one of the quantitative research designs. The study group of the research consists of 155 preschool teachers who participated in the study group on the online platform with the simple random element sampling method. Three data collection tools, namely Personal Information Form, Shared Leadership Scale and Psychological Climate Scale, were used in the study. As a result of the research, a positive and significant relationship was found between all sub-dimensions and total scores of the Shared Leadership Scale of the preschool teachers in the study group and all sub-dimensions and total scores of the Psychological Climate Scale. Accordingly, it can be stated that there is a significant relationship between the psychological climate characteristics of preschool education institutions and the leadership behaviors of the institution administrators. As a result of the research, it was determined that the perceptions of pre-school teachers regarding the leadership characteristics of their administrators did not differ significantly according to the age group variable of the teachers. When the perceptions of the teachers in the study group regarding the psychological climate characteristics of pre-school education institutions were examined according to the age group variable of the teachers, a significant difference was found in the dimensions of perceived organizational contribution and approval and the sub-dimensions of self-expression at school. In the study, it was determined that the perceptions of pre-school teachers regarding the leadership characteristics of their administrators did not differ significantly according to the teachers' educational status variable. It was found that only the Emotional Support sub-dimension of the Shared Leadership Scale differed in favor of associate degree teachers. When the teachers' perceptions of the psychological climate characteristics of pre-school education institutions were examined according to the teachers' educational status variable, it was determined that there was only a significant difference in the sub-dimension of role salience.

Keywords: *Preschool teacher*, *Leadership*, *Psychological climate.*

GİRİŞ

"Yaşam Alanı" kavramı psikolojik iklim kavramının temelini oluşturmaktadır. Yaşam alanı kavramı Lewin (1936) tarafından, psikolojik iklim kavramı da James ve Jones (1974)

tarafından ilk olarak bilimsel araştırmalarda yer almıştır. Psikolojik iklim, çalışanlar tarafından çalışma ortamının, durumların, yöntem ve usullerin, örgütsel çevrenin tümünün ve bu çevrenin koşullarının kişisel olarak algılanması ile ilgili yapılan bilişsel bir değerlendirmedir (Güler ve Taşlıyan, 2022). Başka bir ifadeyle psikolojik iklim, çalışanların bireysel olarak örgüt hakkındaki iş çevresiyle ilgili algı ve düşünceleridir (Arslan, 2004; Burke vd., 2002).

Psikolojik iklim, çalışanların işyerindeki deneyimlerini algılamaları olarak ele alınabilir. Çalışanların işyerindeki deneyimlerini algılamaları yöneticileri ve çalışma arkadaşları arasındaki etkileşimden, gözlemlerinden ve çevresel uyaranlardan etkilenmektedir (Strutton vd., 1993). Aynı zamanda psikolojik iklim, çalışanların ortam ve durumları bilişsel ve duygusal alanda gerçekleştirdikleri değerlendirmelerle sahip oldukları değerlere dayalı olarak bireysel algılamaları ile çalışma ortamına güven temelinde bir değer biçmeleridir (James ve James, 1989; Uysal, 2013). Kısaca psikolojik iklim, tarafsız olmayı ve çalışma hayatı ilgili çeşitli tecrübeleri barındırmaktadır (Macey ve Schneider, 2008). Psikolojik iklimin oluşması ile örgütün, çalışan tüm bireylerinin psikolojik iklimi nasıl algılandığı ortaya çıkmaktadır. Çalışanlar, ortaya çıkan psikolojik iklimle sayesinde örgütü kendi fikirlerine dayanarak tanımlayabilirler ve bu durum çalışanlara örgüt içindeki durumları değerlendirip düşünme, işle ilgili çeşitli deneyimleri açıklama ve iş çevreleri hakkında yargıda bulunma fırsatı sunar (Halis ve Uğurlu, 2008; Macey ve Schneider, 2008; Uysal, 2013). Çalışanın ulaştığı bu yargının iyi bir konumda olması, örgüt içindeki görevini yerine getirirken olumlu katkı sağlayacaktır ve hem örgütü hem de çalışanların örgütteki tüm çalışma hayatını olumlu olarak etkileyecektir (Carless, 2004). Ancak örgütte oluşacak olumsuz bir prosedür, uygulama gibi durumlar da çalışanlar üzerinde çok hızlı şekilde etkili olacaktır. Psikolojik iklim bir başka ifadeyle, çalışanın örgüt içinde kullanılan prosedür, yöntem ve uygulamaları kendi bakış açısıyla ifade etmesidir (Ostroff vd., 2012). Çalışanların üstlerine olan güveni, örgüt hakkındaki olumlu düşünceleri de psikolojik iklim algısını olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca çalışanların davranış ve tutumlarını açıklamada kişileştirilmiş bir algılama olan psikolojik iklimin önemli bir yeri vardır (DeConinck, 2010).

Psikolojik iklim, örgütler hakkında yeterli bilgi elde edilerek iş çevresinin kapsamlı bir şekilde değerlendirilebilmesine olanak sağlar (Langkamer ve Ervin, 2008). Bunun yanı sıra çalışanlara çeşitli deneyimler kazandıran psikolojik iklim, bireylerin kendilerini örgüt içinde nasıl hissettikleri, üstlerini, astlarını, iş arkadaşlarını ve örgütün genelini nasıl değerlendirdikleri ile ilgilidir. Örgüt içinde gerçekleşen insan ilişkileri, çalışanların birey olarak kabul görmeleri çerçevesinde aralarındaki güven ve saygı temelindeki çalışma ortamı psikolojik iklimi olumlu kılar (James ve James, 1989; Strutton vd., 1993).

Çalışanların, üstlerinin ve çalışma arkadaşlarının, sergiledikleri davranışlarını nasıl algıladığı, örgütteki rollerinin anlaşılması ve yöneticilerinin, çalışanların örgüt için gerçekleştirdikleri katkıları bilmesi ve takdir etmesinin çalışanlara verdiği duyguyu tanımlayabilmeleri psikolojik iklim sayesinde elde ettikleri deneyimler yoluyla gerçekleşmektedir (Macey ve Schneider, 2008).

Yönetici, bulunduğu pozisyon gereği sahip olduğu güç ve yetki aracılığıyla okul iklimini olumlu ve olumsuz şekilde etkileyebilmektedir. Yöneticiler, çalışanların olumlu deneyim kazanabilmeleri için çalışanlarda açık iletişim, güven duygusu, ekip çalışması gerçekleştirme, etkili geri dönüşüm uygulamalarını geliştirerek olumlu psikolojik iklim ortamı oluşturabilmektedirler (Lipman-Blumen, 2011).

Eğitim kurumlarının, eğitim sisteminin genel amaçlarını gerçekleştirmelerinin yanı sıra çalışanlarının birey olarak amaçlarını gerçekleştirmelerine yardım etme yükümlülüğü bulunmaktadır. Eğitim kurumlarında hem eğitim sisteminin genel amaçlarını hem de okulun gerçekleştirmekle yükümlü oldukları örgütsel amaçları ve örgütsel sürekliliğin sağlanmasında liderliğe ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim kurumlarında görev yapan, yaşam boyu öğrenme yolculuğunun sürdüğü bir meslek olarak tanımlanan, okul yöneticilerinin iyi bir liderin özelliklerine sahip olması gerekir (Kahya, 2020; Serin ve Buluç, 2012). Okul yöneticisi, öğretmenlerle, öğrencilerle uyumlu, iş birliği içinde çalışmalar yürütürek eğitim programları ve mevzuat ile ilgili gerekli bilgilere sahip olmalıdır. Yöneticinin okuldaki öğretmenlerle arasındaki ilişkilerin uyumlu olabilmesi için okul ortamında olumlu etkiye yol açan olumlu psikolojik iklim, çalışanların daha çok çaba ve enerji sarf etmelerini sağlayacaktır. Bu sebeple okul yöneticisi, okuldaki iş ve işleyişi yönlendirme ve kontrolün yanı sıra, çalışanlarına rehberlik etmeli, gösterdikleri çabaların farkında olmalı, ihtiyaç duydukları durumlarda da destekleme ve yardımcı olma davranışlarını sergileyebilmelidir. Bu bağlamda araştırma kapsamında okul öncesi eğitim kurumlarının psikolojik iklim özellikleri ve yöneticilerin liderlik davranışları arasındaki ilişkinin öğretmen algısı açısından incelenmesi hedeflenmektedir. Ayrıca öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik davranışları ve kurumlarının psikolojik iklim özelliklerine ilişkin algıları yaş grubu ve öğrenim durumu değişkenleri açısından da incelenmesi amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Okul öncesi eğitim kurumlarının psikolojik iklim özellikleri ve yöneticilerin liderlik davranışları arasındaki ilişkinin öğretmen algısı açısından incelendiği araştırma, nicel desenlerden biri olan ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, basit seçkisiz eleman örnekleme yöntemiyle çevrimiçi platformda tasarlanan ölçme araçlarının sosyal medya ağları aracılığıyla gönüllü katılım sağlayan çalışma grubuna ulaştırılması ile elde edilmiştir. Tüm Türkiye'deki okul öncesi öğretmenlerine yönelik yapılan çağrıya %96,1'i kadın ve %3.9'u erkek olmak üzere toplam 155 öğretmen gönüllü olarak katılım sağlamıştır. Öğretmenlerin çoğunluğu 26-35 yaş (%66,5) aralığında, çoğunlukla İstanbul'da görev yapan (%51,3) ve lisans mezunu (%72,3) oldukları belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada üç veri (Kişisel Bilgi Formu, Paylaşılan Liderlik Ölçeği ve Psikolojik İklim Öl-

çeği) toplama aracı kullanılmıştır. Bu ölçme araçları şunlardır:

- Kişisel Bilgi Formu: Okul öncesi öğretmenlerin yaş, cinsiyet, görev yaptıkları il, öğrenim durumu gibi bilgilerin edinilmesi amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir.

- Paylaşılan Liderlik Ölçeği: Wood (2005) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Bostancı (2012) tarafından yapılan Paylaşılan Liderlik Ölçeği dörtlü likert tipinde tasarlanmıştır. Görevlerin ortak tamamlanması, karşılıklı beceri geliştirme, çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim, duygusal destek olmak üzere dört alt boyutu bulunan ölçeğin Bostancı (2012) tarafından yapılan uyarlama çalışmasında alt boyutların güvenirlik kat sayıları .74 ile .88 arasında, ölçeğin tümü için ise .91 olarak hesaplanmıştır.

- Psikolojik İklim Ölçeği: Brown ve Leigh (1996) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Argon ve Limon (2017) tarafından uyarlanan Psikolojik İklim Ölçeği destekleyici yönetim, algılanan örgütsel katkı ve onaylanma boyutu, okulda kendini ifade edebilme ile rol belirginliği olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. 7'li Likert tipte geliştirilen ölçeğin Türkçe uyarlaması yapılırken 5'li likert olarak kullanılmıştır. Psikolojik İklim Ölçeği'nin Argon ve Limon (2017) tarafından yapılan geçerlik-güvenirlik analizlerinde ölçeğin geneli için Cronbach's Alpha katsayısı 0.91 olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplanması ve Analizi

Çevrimiçi platformda tasarlanan ölçme araçları çalışma grubuna uygulandıktan sonra elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Bu bağlamda okul öncesi eğitim kurumlarının psikolojik iklim özellikleri ve yöneticilerin liderlik davranışları arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Analizi ile test edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, yöneticilerinin liderlik davranışları ve kurumlarının psikolojik iklim özelliklerine ilişkin algıları yaş grubu ve öğrenim durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Anlamlı farklılık saptanan alt boyutlarda LSD testi kullanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde elde edilen veriler doğrultusunda araştırma bulgularına yer verilmiştir. İlk olarak okul öncesi eğitim kurumlarının psikolojik iklim özellikleri ve yöneticilerin liderlik davranışları arasındaki ilişkinin incelendiği korelasyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Table 1. Okul öncesi eğitim kurumlarının psikolojik iklim özellikleri ve yöneticilerin liderlik davranışları arasındaki ilişkiye yönelik pearson korelasyon analizi sonuçları

Paylaşılan Liderlik Ölçeği		**Psikolojik İklim Ölçeği**				
		Destekleyici yönetim	Algılanan örgütsel katkı ve onaylanma	Okulda kendini ifade edebilme	Rol belirginliği	Psikolojik İklim Ölçeği Toplam Puan
Görevlerin ortak tamamlanması	r	,408	,455	,467	,562	,563
	p	,000*	,000*	,000*	,000*	,000*
	n	155	155	155	155	155
Karşılıklı beceri geliştirme	r	,327	,341	,343	,429	,430
	p	,000*	,000*	,000*	,000*	,000*
	n	155	155	155	155	155
Çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim	r	,447	,261	,310	,289	,415
	p	,000*	,001*	,000*	,000*	,000*
	n	155	155	155	155	155
Duygusal destek	r	,380	,326	,332	,460	,450
	p	,000*	,000*	,000*	,000*	,000*
	n	155	155	155	155	155
Paylaşılan Liderlik Ölçeği Toplam Puan	r	,489	,469	,490	,583	,611
	p	,000*	,000*	,000*	,000*	,000*
	n	155	155	155	155	155

*p<.05

Tablo 1'de çalışma grubundaki okul öncesi öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik özelliklerine ilişkin algıları ile görev yaptıkları kurumun psikolojik iklim özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Tablo incelendiğinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği'nin tüm alt boyut ve toplam puan ortalamaları ile Psikolojik İklim Ölçeği'nin tüm alt boyut ve toplam puan ortalamaları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır (p<.05). Korelasyon kat sayıları değerlendirildiğinde en zayıf ilişki Paylaşılan Liderlik Ölçeği'nin "Çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim" alt boyutu ile Psikolojik İklim Ölçeği'nin "Algılanan örgütsel katkı ve onaylanma" alt boyutu arasında olduğu görülmektedir (r=,261). Paylaşılan Liderlik Ölçeği toplam puan ortalaması ile Psikolojik İklim Ölçeği toplam puan ortalaması arasında en yüksek pozitif anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir (r=,611).

Tablo 2. Okul öncesi öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik özelliklerinin öğretmenlerin yaş grubu değişkenine ilişkin ANOVA sonuçları

Paylaşılan Liderlik Ölçeği	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Görevlerin ortak tamamlanması	Gruplararası	162,359	3	54,120	1,409	,242	-
	Gruplariçi	5800,519	151	38,414			
	Toplam	5962,877	154				
Karşılıklı beceri geliştirme	Gruplararası	10,569	3	3,523	1,863	,138	-
	Gruplariçi	285,586	151	1,891			
	Toplam	296,155	154				
Çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim	Gruplararası	11,488	3	3,829	,801	,495	-

	Gruplariçi	721,712	151	4,780			
	Toplam	733,200	154				
Duygusal destek	Gruplararası	19,210	3	6,403	2,329	,077	-
	Gruplariçi	415,138	151	2,749			
	Toplam	434,348	154				
Paylaşılan Liderlik Ölçeği Toplam Puan	Gruplararası	471,284	3	157,095	1,797	,150	-
	Gruplariçi	13197,813	151	87,403			
	Toplam	13669,097	154				

p>.05

Tablo 2 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik özelliklerine ilişkin algılarının yaş grubu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik Ölçeği'nin tüm alt boyut ve toplam puan ortalamalarının yaş grubuna göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır (p>.05).

Tablo 3. Okul öncesi kurumlarının psikolojik iklim özelliklerinin öğretmenlerin yaş grubu değişkenine ilişkin ANOVA sonuçları

Psikolojik İklim Ölçeği	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Destekleyici yönetim	Gruplararası	20,680	3	6,893	,263	,852	-
	Gruplariçi	3950,714	151	26,164			
	Toplam	3971,394	154				
Algılanan örgütsel katkı ve onaylanma	Gruplararası	135,093	3	45,031	2,882	,038*	36-45 yaş/18-25 yaş 36-45 yaş/26-35 yaş
	Gruplariçi	2359,617	151	15,627			
	Toplam	2494,710	154				
Okulda kendini ifade edebilme	Gruplararası	97,348	3	32,449	2,864	,039*	26-35 yaş/18-25 yaş 36-45 yaş/18-25 yaş 36-45 yaş/26-35 yaş 46 yaş ve üzeri/18-25 yaş
	Gruplariçi	1711,001	151	11,331			
	Toplam	1808,348	154				
Rol belirginliği	Gruplararası	31,784	3	10,595	1,656	,179	-
	Gruplariçi	966,190	151	6,399			
	Toplam	997,974	154				
Psikolojik İklim Ölçeği Toplam Puan	Gruplararası	691,638	3	230,546	1,534	,208	-
	Gruplariçi	22687,355	151	150,247			
	Toplam	23378,994	154				

*p<.05

Tablo 3'te okul öncesi öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kurumlarının psikolojik iklim özelliklerine ilişkin algılarının yaş grubu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği sınanmıştır. Tablo incelendiğinde Psikolojik İklim Ölçeği'nin Destekleyici yönetim ile Rol belirginliği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarının yaş grubu değişkenine

göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır (p>.05). Psikolojik İklim Ölçeği'nin Algılanan örgütsel katkı ve onaylanma ile Okula kendini ifade edebilme alt boyut puan ortalamalarının ise yaş grubu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla yapılan LSD testi sonucunda Algılanan örgütsel katkı ve onaylanma alt boyutunda 36-45 yaş grubu öğretmenler ile 18-25 yaş grubu arasında ve 36-45 yaş grubu öğretmenler ile 26-35 yaş grubu öğretmenler arasından 36-45 yaş grubu öğretmenler lehine anlamlı farklılık görüldüğü tespit edilmiştir. Okula kendini ifade edebilme alt boyutunda ise 26-35 yaş grubu öğretmenler ile 18-25 yaş grubu öğretmenler arasında 26-35 yaş grubu lehine, 36-45 yaş grubu ile 18-25 yaş grubu ve 26-35 yaş grubu öğretmenler arasında 36-45 yaş grubu öğretmenler lehine, 46 yaş ve üzeri öğretmenler ile 18-25 yaş grubu öğretmenler arasında 46 yaş ve üzeri öğretmenler lehine farklılaşma bulunmuştur.

Tablo 4. Okul öncesi öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik özelliklerinin öğrenim düzeyi değişkenine ilişkin ANOVA sonuçları

Paylaşılan Liderlik Ölçeği	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p		Anlamlı Fark
Görevlerin ortak tamamlanması	Gruplararası	199,408	2	99,704	2,629	,075	-	
	Gruplariçi	5763,470	152	37,918				
	Toplam	5962,877	154					
Karşılıklı beceri geliştirme	Gruplararası	9,594	2	4,797	2,544	,082	-	
	Gruplariçi	286,561	152	1,885				
	Toplam	296,155	154					
Çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim	Gruplararası	12,911	2	6,455	1,362	,259	-	
	Gruplariçi	720,289	152	4,739				
	Toplam	733,200	154					
Duygusal destek	Gruplararası	19,143	2	9,572	3,504	,033*	Ön lisans/Lisans Ön lisans/ Lisansüstü	
	Gruplariçi	415,205	152	2,732				
	Toplam	434,348	154					
Paylaşılan Liderlik Ölçeği Toplam Puan	Gruplararası	285,481	2	142,740	1,621	,201	-	
	Gruplariçi	13383,616	152	88,050				
	Toplam	13669,097	154					

*p<.05

Okul öncesi öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik özelliklerine ilişkin algılarının öğrenim durumu değişkeni açısından incelendiği Tablo 4'te Paylaşılan Liderlik Ölçeği'nin Duygusal destek alt boyutu dışında tüm alt boyut ve toplam puan ortalamalarının öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır (p>.05). Ölçeğin Duygusal destek alt boyutunda saptanan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında oluğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre ön lisans mezunu öğretmenler ile lisans ve lisansüstü öğretmenler arasında anlamlı farklılık görüldüğü ve bu farklılığın ön lisans mezunu öğretmenler lehine olduğu görülmüştür.

Tablo 5. Okul öncesi kurumlarının psikolojik iklim özelliklerinin öğretmenlerin öğrenim düzeyi değişkenine ilişkin ANOVA sonuçları

Psikolojik İklim Ölçeği	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Destekleyici yönetim	Gruplararası	18,556	2	9,278	,357	,701	-
	Gruplariçi	3952,837	152	26,006			
	Toplam	3971,394	154				
Algılanan örgütsel katkı ve onaylanma	Gruplararası	94,891	2	47,446	3,005	,052	-
	Gruplariçi	2399,818	152	15,788			
	Toplam	2494,710	154				
Okulda kendini ifade edebilme	Gruplararası	59,442	2	29,721	2,583	,079	-
	Gruplariçi	1748,906	152	11,506			
	Toplam	1808,348	154				
Rol belirginliği	Gruplararası	48,338	2	24,169	3,868	,023*	Ön lisans/ Lisans
	Gruplariçi	949,637	152	6,248			
	Toplam	997,974	154				
Psikolojik İklim Ölçeği Toplam Puan	Gruplararası	815,529	2	407,764	2,747	,067	-
	Gruplariçi	22563,465	152	148,444			
	Toplam	23378,994	154				

*p<.05

Tablo 5'e göre okul öncesi öğretmenlerin eğitim kurumlarının psikolojik iklim özelliklerine ilişkin algılarının öğrenim durumu değişkeni açısından incelendiğinde Psikolojik İklim Ölçeği'nin Rol belirginliği alt boyutu dışında tüm alt boyut ve toplam puan ortalamalarının öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır (p>.05). Ölçeğin Rol belirginliği alt boyutunda saptanan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında oluğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre ön lisans mezunu öğretmenler ile lisans mezunu öğretmenler arasında anlamlı farklılık görüldüğü ve bu farklılığın ön lisans mezunu öğretmenler lehine olduğu görülmüştür.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin algıları doğrultusunda Paylaşılan Liderlik Ölçeği'nin tüm alt boyutları ve toplam puanları ile Psikolojik İklim Ölçeği'nin tüm alt boyut ve toplam puanları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki saptanmıştır. Buna göre okul öncesi eğitim kurumlarının psikolojik iklim özellikleri ile kurum yöneticilerinin liderlik davranışları arasında anlamlı ilişki olduğu ifade edilebilir. Akçe (2019) okul öncesi öğretmenlerinin okuldaki mevcut psikolojik iklim algısını, okul müdürünün liderliği açısından değerlendirdiği çalışmasında okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile okul öncesi öğretmenlerin psikolojik iklim algısı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğunu saptamıştır. Bu sonuç araştırmada elde edilen sonucu destekler niteliktedir. Pepper ve

Thomas (2000) yaptıkları araştırmada okul iklimi üzerinde, okul müdürünün gerçekleştirdiği liderlik rollerinin etki yarattığını ifade etmektedirler. Araştırmada da belirlendiği gibi liderlik özellikleri ile okul iklimi kavramlarının yakından ilişkili durumlar olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik özelliklerine ilişkin algılarının öğretmenlerin yaş grubu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Kuğu (2019) tarafından yapılan çalışmada da okul öncesi eğitim yöneticilerin dönüşümcü liderlik algılarının yaş grubuna göre farklılaşmadan birbirleri ile benzerlik gösterdiği sonucuna varılmıştır. Yine Demirel (2015) ve Çetinkaya (2017) tarafından yapılan araştırmalarda yaş değişkenine göre yöneticilerinin liderlik özelliklerine ilişkin algılarında anlamlı farklılık bulamamıştır.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin okul öncesi eğitim kurumlarının psikolojik iklim özelliklerine ilişkin algılarının öğretmenlerin yaş grubu değişkenine göre incelendiğinde algılanan örgütsel katkı ve onaylanma boyutu ile okulda kendini ifade edebilme alt boyutlarında anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu farklılığın algılanan örgütsel katkı ve onaylanma alt boyutunda 36-45 yaş grubu ile 18-25 yaş ve 26-35 yaş arasında 36-45 yaş grubu lehine olduğu tespit edilmiştir. Okulda kendini ifade edebilme alt boyutunda da benzer şekilde 18-25 yaş grubu aleyhine olduğu belirlenmiştir. Akçe (2019) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerin eğitim kurumlarının psikolojik iklim özelliklerinin yaşa göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Ancak Göcen ve Kaya (2014) yaptıkları araştırmada, mesleki kıdem değişkeninin okul iklimi ile ilişkili olduğunu ifade etmektedirler. Mesleki kıdem ile yaş grubu değişkeninin benzer bir seyir izlediği düşünüldüğünde bu sonucun araştırma bulgusunu desteklediği belirtilebilir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik özelliklerine ilişkin algılarının öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Yalnızca Paylaşılan Liderlik Ölçeği'nin duygu destek alt boyutunda ön lisans mezunu öğretmenler lehine farklılaştığı bulunmuştur. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde Ensari (1993) okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının nasıl değerlendirildiğini saptamaya çalıştığı araştırmasında, öğretmen değerlendirmelerinde yöneticilerin öğrenim durumlarına göre farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçları ile benzer şekilde Altaş (2013)'ın araştırmasında ilk ve orta dereceli okullardaki yöneticilerin öğretimsel liderlik düzeylerini algılamaları öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunda öğretmenlerden eğitim yüksekokul mezunları ile eğitim fakültesi mezunları arasında anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Eğitim yüksekokulu mezunu öğretmenlerin görüşleri, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin görüşlerine kıyasla daha olumlu çıkmıştır.

Öğretmenlerin okul öncesi eğitim kurumlarının psikolojik iklim özelliklerine ilişkin algılarının öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre incelendiğinde yalnızca rol belirginliği alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Bu farklılık ise ön lisans kademesinden mezun olan öğretmenler ile lisans kademesinden mezun

olan öğretmenler arasında ön lisans kademesinden mezun olan öğretmenler lehine farklılaştığı belirlenmiştir. Aydoğan (2019) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre okul iklimi algılarının farklılaşmadığı saptanmıştır. Nur (2012) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin okul iklimine ait görüşlerinin öğrenim durumlarına göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Bu sonuçlar araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle liderlik özellikleri ve kurumların psikolojik iklim özelliklerinin desteklenmesi önerilebilir. Araştırma farklı değişkenler ve daha kapsamlı bir çalışma grubu ile tekrarlanarak ara değişkenlerin etkisi sınanabilir.

KAYNAKÇA

Akçe, M. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iklim algısının yöneticilerin okul liderliği açısından incelenmesi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi.

Altaş, M. (2013). İlk ve orta dereceli okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri (Beyoğlu ilçesi örneği). (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi.

Argon, T., & Limon, İ. (2017). The adaptation of psychological climate scale into Turkish: the study of validity and reliability Psikolojik iklim ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Human Sciences, 14*(3), 2888-2901.

Arslan, N. T. (2004). Örgütsel performansı belirleyici bir etmen olarak örgüt kültürü ve iklimi hakkında bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 9*(1), 203-228.

Aydoğan, İ. (2019). Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordayıcısı olarak okul iklimi algıları. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.

Bostancı, A. (2012). Paylaşılan liderlik algısı ölçeği'nin Türkçe uyarlaması. *International Journal of Human Sciences, 9*(2), 1619-1631.

Burke, M., Borucki, C. & Kaufman, J. D. (2002). Contemporary perspectives on the study of psychological climate: a commentary. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 11*(3), 325–340.

Carless, S. A. (2004). Does psychological empowerment mediate the relationship between psychologıcal climate and job satisfaction?. *Journal of Business and Psychology, 18*(4), 406-425.

Çetinkaya, H. (2017). *Okul yöneticilerinin toksik (zehirli) liderlik davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi.

DeConinck, J. B. (2010). The effect of organizational justice, perceived organizational support, and perceived supervisor support on marketing employees' level of trust. *Journal of Business Research, 63*(12), 1349-1355.

Demirel, N. (2015). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki (Gaziantep Şehitkâmil ilçesi örneği) (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi

Ensari, H. (1993). Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının ve ortamın öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(5), 47-51.

Ergeneli, A. (1995). Örgütsel etkililik kriteri olarak lider davranışının örgütsel iklim ile ilişkisi: görev karmaşıklığı bakımından farklılaşan iki örgüte ilişkin bir uygulama. *Hacettepe Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi, 4*(1), 187-199.

Göcen, G., & Kaya, Z. (2014). İmam hatip liselerinde çalışan öğretmen ve yöneticilerin okul iklim algısı ve bu algıya etki eden faktörler (İstanbul örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat*

Fakültesi Dergisi, 36, 67-102.

Halis, M. & Uğurlu, Ö. Y. (2008). Güncel çalışmalar ışığında örgüt iklimi. İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, 10(2), 101-130.

James, L. A. & James, L. R. (1989). Integrating work perceptions: explorations into the measurement of meaning. *Journal of Applied Psychology, 74*(5), 739-751.

Kahya, S. (2020). *Eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi.

Langkamer, L. K. & Ervin, K. (2008). Psychological climate, organizational commitment and morale: implications for army captains' career intent. *Military Psychology, 20*, 219-236.

Lipman-Blumen, J. (2011) Toxic leadership: A Rejoinder. *Representation, 47*(3), 331-342.

Macey, W. & Schneider, B. (2008). The meaning of employee engagement. *Industrial and organizational Psychology, 1*(1), 3-30.

Nur, İ. (2012). *Anaokullarında örgüt iklimi ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Malatya ili örneği).* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İnönü Üniversitesi.

Parker, C., Baltes, B., Young, S. A., Huff, J. W., Altmann, R. A., Lacost, H. & Roberts, J. E. (2003). Relationships between psychological climate perceptions and work outcomes: a meta-analytic review. *Journal of Organizational Behavior, 24*(4), 389–416.

Pepper, K., & Thomas, L. H. (2002). Making a change: The effects of the leadership role on school climate. *Learning Environments Research, 5*(2), 155-166.

Serin, M.K., & Buluç, B. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 18*(3), 435-459.

Strutton, D., Pelton, L. E. & Lumpkin, J. R. (1993). The relationship between psychological climate and salesperson-sales manager trust in sales organizations. *Journal of Personal Selling and Sales Management, 13*(4), 1-14.

Uysal, H. T. (2013). Stajyer çalışanların mesleki bağlılık gelişimine örgüt ikliminin etkisi. *Business and Economics Research Journal, 4*(3), 93-110.

ERGENLER İÇİN "KENDİNE MESLEKİ REHBERLİK-ÖN ÇALIŞMA" MATERYALİ GELİŞTİRİLMESİ

Şermin KÜLAHOĞLU[1]

Tubanur ÇELİK İSKİFOĞLU[2]

Buse EMİNAĞA[3]

Özet

Bu çalışmada, mesleki gelişim sürecinde ergenlerin mesleki gelişim görevlerini yerine getirme sorumluluğunu üstlenmelerine yardımcı olacak bir kendine mesleki rehberlik materyali geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu materyal, öğrencinin mesleki geleceğini belirleyen yönleri açısından kendini tanıması, mesleki seçeneklerini gözden geçirmesi ve okul psikolojik danışmanıyla görüşeceği konuları belirlemesine yardımcı alıştırmalardan oluşmuştur. Çalışma, 2022-2023 Bahar döneminde nitel bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir. KKTC ve Türkiye okullarında 8-12 sınıf düzeyi aralığında okuyan öğrenciler ve bu okullarda görev yapan okul psikolojik danışmanlarıyla yürütülmüştür. Gönüllülük yöntemiyle belirlenmiş olan örneklem, 17 okul psikolojik danışmanı ve materyali uyguladıkları 48 öğrenciden oluşmuştur. Geliştirilen materyalin değerlendirilmesi için okul psikolojik danışmanlarıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş, öğrenci görüşleri ise yazılı anket yoluyla alınmıştır. Elde edilen sonuçlara göre okul psikolojik danışmanlarının ve öğrenci görüşlerinin genelde olumlu yönde olduğu belirlenmiş ve alınan değerlendirmelere göre gerekli geliştirme çalışmaları yapılarak materyalin son şekli verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Mesleki rehberlik ve danışmanlık, ergenlik dönemi, okul psikolojik danışmanı.*

[1] Girne Amerikan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü, KKTC/Girne, serminkulahoglu@gau.edu.tr, Orcid: 0000-0001-8349-0057

[2] Girne Amerikan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü, KKTC/Girne, tbnrcelik@ gmail.com, Orcid: 0000-0002-7661-205X

[3] Girne Amerikan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü, KKTC/Girne, buseeminaga@gau.edu.tr, Orcid: 0009-0005-9925-1153

DEVELOPMENT OF "SELF VOCATİONAL GUİDANCE PRE-STUDY" MATERİALS FOR ADOLESCENTS

Abstarct

In this study, it is aimed to develop a self-professional guidance material that will help adolescents take on the responsibility of fulfilling their professional development tasks during the professional development process. This material consists of exercises that help the student to know herself in terms of the aspects that determine her professional future, to review her professional options and to determine the topics that she will discuss with the school counselor. The study was carried out as a qualitative study in the Spring term of 2022-2023. The study was conducted with students studying in the 8-12 grade range in TRNC and Turkey schools and school psychological counselors working in these schools. The sample, which was determined by the volunteering method, consisted of 17 school counselors and 48 students to whom they applied the material. To evaluate the developed material, semi-structured interviews were conducted with school counselors, and student opinions were obtained through a written questionnaire. According to the results obtained, it was determined that the opinions of school psychological counselors and students were generally positive, and the material was finalized by making necessary development studies according to the evaluations received.

Keywords: *Vocational guidance and counseling, adolescence, school counselor.*

GİRİŞ

Meslek, insanın hayata etkin şekilde katılımı, üretmesi ve kendini yeterli görmesi açısından, en önemli yaşam rollerinden biridir. Bireyin kendi özellikleri ile uyumlu bir meslek sahibi olması, kendi kapasitesini kullanarak, kendi özünü gerçekleştirmesi demektir (Kuzgun 2000; Yeşilyaprak, 2012). Meslek seçimi çocuklukla başlayıp, mesleki gelişim sürecinde biçimlenerek, kişinin geleceğini büyük ölçüde belirleyen bir süreçtir. Meslek seçimini izleyen kariyer gelişimi sürecinde birey, kendi koşulları içerisinde mesleki rolleri ve diğer rollerini sürdürerek kariyerini oluşturmaya çalışır (Yeşilyaprak, 2012).

Mesleki gelişim kuramları, meslek seçimine ilişkin kararların verilmeye başlandığı ergenliğin, meslek seçiminde önemli bir dönem olduğunu göstermektedir (Gezer, 2010; Yeşilyaprak, 2012; Niles & Harris-Bowlsbey, 2013). Ergenlik, kendini ve çeşitli kariyer rollerini keşfetmeye yönelik, gelişimsel bir aşamadır (Savickas, 1984; Super, 1990). Bu gelişim dönemi, akademik benlik algısını geliştirme, öğrenme becerileri kazanma, bireyin belirlediği hedeflere ulaşması için planlama yapma, kişisel özelliklerin farkına varma ve meslek grupları ile ilgili bilgi sahibi olma gibi çeşitli mesleki gelişim görevlerinin yerine getirilmesini gerektirmektedir (American School Counselor Association, 2004). Eğitim sürecinde ergenlik dönemi, ortaokulun son yıllarını ve lise döneminin tamamını kapsayan bir yaşam dilimidir. Yaşamın bu döneminde, kariyer kararları vermek, ergenlerin en önemli gelişim görevlerinden biridir (Erikson, 1963; Super, 1990). Bu kariyer kararı verme

sürecinde, ergenden bireysel özellik ve olanaklarına uygun olarak yönelebileceği kariyer alanını belirlemesi beklenmektedir. (Hamamcı & Çoban, 2007)

Lise döneminde ergen, bir yandan içinde bulunduğu gelişim döneminin gerektirdiği fiziksel ve psikolojik gelişimine uyum sağlamaya, kimliğini ve kişiliğini bulma krizini aşmaya çalışırken, mesleki gelişim süreci açısından eğitsel ve kariyer gelişim görevlerini de üstlenmek durumundadır (Çakır, 2003; Yazıcıoğlu, 2008; Yılmaz, 2004). Bu dönemde ergenin, ilgi, yetenek ve değerlerine uygun meslek tercihleri yapabilme yönünde mesleki gelişim görevlerini yerine getirmeye hazır, yani belli bir mesleki olgunluk düzeyine sahip olması gerekmektedir. Mesleki olgunluk, ergenin meslek seçimini yapmak ve meslek seçim sürecinde karşılaştığı problemlerle başa çıkmak için bazı beceri ve yeterlilikleri geliştirebilmiş olmasıdır (Super, 1963). Mesleki olgunluğa sahip bir ergen, bu kişiliğini biçimlendirme ve geliştirme aşamasında, kendi değerlerine, ilgilerine, psikolojik ihtiyaçlarına uygun bir meslek alanı seçmenin, ileriki iş yaşamı için önemli olduğunu bilir. Gelecekte nasıl bir yaşam tarzının olacağını ve kariyer tercihlerini belirleyebilmek için eyleme geçmesi gerektiğinin farkına varır (Sharf, 2006; Niles & Harris-Bowlsbey, 2013), bu bilinçle ilgi alanlarını ve kariyer planlamasını belirleme çabasına girer (Gottfredson, 2002).

Türk eğitim sisteminde, ergenin yaşamının geri kalanını belirleyecek kariyer kararları alma ve gelecek planlamaları yapma süreci, 8. Sınıftan itibaren başlamaktadır. Lise birinci sınıfta, eğitimde bireysel özelliklerini değerlendirmesi, ikinci sınıfta ise gelecekte seçeceği meslek alanına karar vermesi gerekmektedir. Son sınıfta ise yükseköğretim programlarını ya da mesleklerini seçmek zorundadır. Geleceğine yönelik bu önemli kararların sorumluluğuyla karşı karşıya kalan liseli gencin, bu aşamalarda uygun seçimler yapabilmesi, onun yeterli bir mesleki olgunluk düzeyine sahip olması ile mümkündür (Oğuz, 2008).

Gencin o dönemde gerçekleştirmesi gereken mesleki gelişim görevlerini başarması ve kendisinden beklenen mesleki olgunluğa ulaşmasına yardım edilmesi gerekmektedir (Yeşilyaprak, 2012). Meslek seçiminin en kritik dönemi olan ortaöğretim döneminde meslek seçimi ile karşı karşıya kalan gençlerin, sağlıklı seçim yapabilmeleri için ondan beklenen mesleki planlarını oluşturmaya yönelik tutum ve davranışları kazanmalarına ve hayata geçirmelerine yardımcı olacak mesleki rehberlik çalışmalarına ihtiyaçları vardır. Lise yılları boyunca öğrencilerin meslek kararı verme becerilerini geliştirmek, onlara sunulacak rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin en önemli boyutunu oluşturmaktadır (Çakır, 2004). Mesleki gelişim sürecinde gencin, kişilik özellikleri, ilgileri ve yetenekleri konusunda bilinç kazanması, çeşitli meslek / iş alternatiflerini inceleyebilmesi ve bir seçim yapması için gereken desteği sağlayacak, yeterli ve kapsamlı mesleki rehberlik hizmetlerinden yararlanması gerekmektedir.

Gelişmiş ülkelerde meslek ve alan seçimi kararlarını verirken güçlük çeken öğrencilerin sağlıklı bir meslek seçimi yapabilmelerine yardımcı olacak mesleki rehberlik hizmetleri yoğun biçimde uygulanmaktadır. Okul Psikolojik danışmanlarının görevlerinden olan mesleki rehberlik çalışmaları, "eğitim sürecinde her öğrenciye; meslekî tercih yapması, kendine uygun mesleğe yönelmesi, iş yaşamına ve mesleğe hazırlanması için ge-

rekli rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri olarak açıklanmıştır *(*TCMEB-, 2524 Sayılı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği*)*. Bu hizmetlerin yürütücüsü konumundaki psikolojik danışmanlardan, öğrencilerinin mesleki yeteneklerini araştırmalarında, bu özelliklerini bilerek gerçekçi kararlar vermelerinde yardımcı olmaları beklenmektedir.

Türkiye'de mesleki rehberliğe ilişkin araştırma bulguları, günümüz koşullarında etkili ve bütüncül bir mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı çalışmaları yapılamadığını ortaya koymaktadır. Bu konudaki incelemeler, mesleki rehberlik hizmetlerinin gerekli görüldüğünü, ancak uygulamada yetersiz kalındığını göstermektedir (Camadan & Sezgin, 2012; Camadan & Kahveci, 2013; Çivilidağ ve diğ. 2015). Okul psikolojik danışmalarının kişisel psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerine daha fazla yöneldikleri, eğitsel ve mesleki konulardaki hizmetlere ise ikinci planda yer verdikleri gözlenmektedir (Şahin, 2016). Her okulda yeterli sayıda psikolojik danışman bulunmaması, mesleki rehberlik çalışmalarının verimli ve yeterli bir şekilde yapılmasını engelleyen en önemli nedenlerden biridir. Okul psikolojik danışmanından çok farklı görevler beklenmesi, mesleki rehberlik konularında yetersizlik, yüksek öğrenci mevcudu gibi diğer çeşitli nedenlerle, öğrencilere kariyer gelişimlerinde gerekli destek verilememektedir. Mesleki rehberlik hizmetlerinden zamanında gereği gibi yararlanamayan ergenlerin alan ya da meslek seçerken birtakım güçlüklerle karşılaşmaları kaçınılmaz olmaktadır.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Yukarıda belirtilen noktalardan hareketle, bu çalışma kapsamında, öğrencilerin mesleki gelişim görevlerini yerine getirme sorumluluğunu üstlenmelerine yardımcı olacak bir materyal geliştirilmesi amaçlanmıştır. Meslek kararı sürecinin ilk adımı olan kendini tanıma aşamasına, gencin kendi çabasıyla girişerek, kişiliğinin çeşitli yönleri üzerine farkındalık geliştirmesine ve mesleki geleceğini sorgulamasına yardımcı olacak bir "Kendine Mesleki Rehberlik – Ön Çalışma" materyali hazırlanmıştır. Bu materyalde genç, kendine uygun olduğunu düşündüğü üst öğrenim ve meslek alternatifleri açısından özellikleri, ilgileri, becerileri, meslek değerleri, güçlü ve zayıf yönleri gibi kişiliğinin farklı açılardan değerlendirme alıştırmalarına yönlendirilmektedir. Gencin bu materyal yardımıyla, kariyer gelişimi için sorumluluk üstlenmesi ve en azından, kendini tanıma düzeyindeki çalışmayı kendi başına yapması sayesinde, mesleki rehberlik görüşmelerine hazırlıklı ve bilinçli olarak başlaması mümkün olabilir. Bu ön-çalışmayı öğrencinin kendi başına yapmış olması, okul psikolojik danışmanının da yükünü azaltacak ve görüşmeyi daha ileri bir adımdan başlatabilecektir. Okul psikolojik danışmanı, meslek danışmanlığı sürecini başlatmadan önce, öğrenciye bu "Kendine Mesleki Rehberlik" materyalini bir "ön-görüşme formu" olarak verir ve evinde kendisiyle baş başa olacağı durumlarda, belli bir süre (örneğin bir hafta) içinde, bu materyaldeki çalışmaları yaptıktan sonra mesleki görüşmeye gelmesini ister. Bu çalışma sayesinde seçmeyi düşündüğü meslek açısından kendini çeşitli yönleriyle değerlendirmiş ve sonuçta mesleki rehberlik ihtiyaçlarını da belirlemiş olarak görüşmeye gelen öğrenciyle, bu sonuçlar üzerinden süreci başlatması mümkün

olacaktır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, Kendine Mesleki Rehberlik materyalini geliştirme ve etkililiğini test etme çalışmaları hakkında bilgi sunulmuştur.

Kendine Mesleki Rehberlik-Ön Çalışma Materyalini Geliştirme Çalışmaları:

İlk çalışmalarını daha çok ergenler, üniversite öğrencileri ve yetişkinler üzerinde yapmış ve benlik kavramı kuramını da bu yaş grubu üzerinde test etmiş olan Super'in (1963) benlik kavramı, bu çalışmanın temel dayanağını oluşturmuştur. Super (1963), kariyer gelişimini bir benlik kavramı geliştirme ve uygulama süreci olarak tanımlar. Benlik kavramı; biyolojik özelliklerin, bireylerin oynadıkları toplumsal rollerin ve diğer bireylerin kişiye verdiği tepkilerin değerlendirmesinin birleşimidir. Mesleki gelişim kuramına göre, 11- 18 yaş arasını kapsayan deneme döneminde, genç tercihlerini belirlerken ilgi, yetenek ve değerleriyle güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin benlik algısının etkisi altındadır. İlgileri üzerinden, nelerden hoşlanıp hoşlanmadığını ayırt edebilir. Yeteneklerini değerlendirmesi ve yeteneklerin meslek seçimindeki rolünü kavraması da önemlidir. Değerleri, gencin mesleği yoluyla gerçekleştirmek istediği yaşam biçimini sorgulamasını sağlar. Becerileriyle birlikte mesleki hedeflerini belirler ve bu doğrultuda seçim yapar (Zunker, 2002). Kendine Mesleki Rehberlik materyali, gencin bu yönlerini gözden geçirmesini sağlayacak alıştırmalardan oluşturulmuştur.

Süper Kariyer Gelişimi Modelinde, kariyer farkındalığı ve karar vermeye katkıda bulunduğunu savunduğu dokuz boyutlu bir model önermiştir. Bu boyutlar; merak, araştırma (keşif), bilgi, anahtar figürler, ilgiler, kontrol odağı, zaman algısı, benlik kavramı ve planlamadır (Super, 1963). Kendine Mesleki Rehberlik materyalinin bu boyutları harekete geçirecek nitelikte yapılandırılmasına özen gösterilmiştir. Alıştırmalar, öğrencinin merak **i**htiyacının uyarılmasını, merakını karşılamak amacıyla kendisi ve çevresi hakkında araştırma davranışına ve bilgi edinme çabasına girmesini teşvik edecek formatta yapılandırılmaya çalışılmıştır. Öğrenci, yakın zaman algısını ve içsel denetim odağını güçlendirme amaçlı sorgulama içine sokulmuştur.

Öğrencinin başarı düzeyi de kariyer gelişimiyle yakından ilgilidir. Öğrencinin kariyer gelişim düzeyinin düşme ve yükselmesinde akademik başarısının rolü önemlidir. Bu çerçevede, akademik başarısını nasıl algıladığı üzerinde durulmuştur.

Kendine Mesleki Rehberlik materyalinin geliştirilmesinde, Bilişsel Bilgi İşleme Kuramının (Sampson, Peterson, Reardon & Lentz,1999) temel kavramlarından biri olan "Bilgi İşleme Alanları Piramidi" modelinden de esinlenilmiştir. Bilişsel bilgi işleme modelinin 5 temel kavramından dördüncüsü olan Bilgi İşleme Alanları Piramidi, bireyin karar verme ve problem çözme sürecini sağlıklı bir şekilde tamamlayabilmesi için sahip olması gereken bilgileri göstermektedir. Bireyin kişisel farkındalığı ve meslekler hakkında bil-

diklerinin, kariyer karar verme sürecine katkı sağladığı belirtilmektedir. Kendine Mesleki Rehberlik materyali alıştırmaları, piramitte yer alan şu iki alana ilişkin bilgileri araştırmaya yönlendirecek biçimde hazırlanmıştır.

Kendisiyle ilgili bilgisi: Bireyin yapmaktan keyif aldığı etkinlikler, yetenekli olduğu alanlar, meslekten ne beklediği, kişilik özellikleri gibi alanlarda bireysel farkındalığını ifade etmektedir.

Seçenekleri hakkındaki bilgisi: Bireyin seçim yapabileceği kariyer seçenekleri hakkında çalışma alanı, kazanç, çalışma şartları, meslekte ilerleme olanakları vb. gibi bilgilere sahip olması anlamına gelmektedir.

Kariyer karar verme güçlüklerini, sınıflandırmaya dayalı olarak ortaya koyan Gati ve diğerlerinin (1996), kariyer karar verme güçlükleri sınıflandırması üç ana kategori olarak ayrılmaktadır; hazırlık eksikliği, bilgi eksikliği ve tutarsız bilgi. Kendine Mesleki Rehberlik materyalinde öncelikle, üç ana zorluk boyutundan ilki olan hazırlık eksikliği konusunda ve alt boyutları olan motivasyon eksikliği, kararsızlık, işlevsel olmayan inançların farkındalık geliştirmesi yönünde çalışması amaçlanmıştır.

Materyalde yer verilen alıştırmalar, diğer iki ana boyut olan bilgi eksikliği ve tutarsız bilgi zorluklarının görülmesini de sağlayacak biçimde yapılandırılmaya çalışılmıştır. Materyal alıştırmalarının, mesleki karar verme sürecindeki adımlar, kendisi, çeşitli alternatifler ve ek bilgi elde etme yolları hakkındaki bilgi eksikliği zorluklarının fark edilmesine yönelik sorgulamalara ve onarma davranışına yönelmeyi sağlayacak nitelikte olmasına dikkat edilmiştir. Aynı şekilde, tutarsız bilgi ana boyutundaki güvenli olmayan bilgiler, içsel ve dışsal çatışmalar üzerine de farkındalık yaratılmaya çalışılmıştır.

Diğer yandan, Kendine Mesleki Rehberlik materyalinin, gencin kariyer kararı verme ve meslek seçimine yönelik öz yetkinlik algısını geliştirmeye de katkı yaparak, kariyer kararı verme güçlüklerini azaltma yönünde olumlu etki yapması beklenmektedir. Kariyer danışmanlığı açısından öz yetkinlik kavramı, bireyin kariyer seçimi ve kararı sürecindeki gerekli davranışları (meslekler hakkında bilgi toplama, bu bilgileri yorumlayabilme ve algılama) ifade etmektedir (Hackett & Betz, 1981; Taylor & Betz, 1983).

Kendine Mesleki Rehberlik materyali geliştirildikten sonra, ön-uygulamaya hazırlık aşamasında, uygulamaya gönüllü olan okul psikolojik danışmanlarının katıldığı bilgilendirme amaçlı bir zoom toplantısı düzenlenmiştir. Toplantıda uygulamayı nasıl yapacakları ve dikkat edilmesi gereken noktalar açıklanmış, okul psikolojik danışmanlarının uygulamaya ilişkin soruları yanıtlanmıştır. Bu bağlamda, okullarındaki mesleki rehberlik hizmetini veren uzmanlar olarak, uygulama kapsamında şu süreci yürütmeleri istenmiştir:

1. Mesleki rehberlik görüşmesi için talepte bulunan öğrencinin elektronik adresine, "Kendine Mesleki Rehberlik" materyali iletilir.
2. Öğrencinin ihtiyaç duyduğu belli bir süre içinde, kendine mesleki rehberlik alıştırmalarını

yapması ve çalışmasını tamamladıktan sonra, çalışılmış materyalin bir örneğini okul psikolojik danışmanının elektronik adresine göndermesi istenir.

3. Okul psikolojik danışmanı, öğrencinin Kendine Mesleki Rehberlik materyalini inceledikten sonra öğrenciye görüşme tarihi bildirir.

4. Öğrencinin, meslek seçimi sorumluluğunu üstlenmiş ve bir ön-çalışma yapmış olarak hazırlıklı ve bilinçli bir tutumla katılması sayesinde, mesleki rehberlik görüşmesi ileri bir noktadan başlatılıp, hızlı bir şekilde ilerletilir.

Okul psikolojik danışmanının, meslek danışmanlığı talep eden birkaç öğrencisiyle gerçekleştirdiği uygulamalarından sonra, araştırma ekibi tarafından, yarı-yapılandırılmış yüz yüze görüşmeler yapılarak, Kendine Mesleki Rehberlik uygulanması üzerine değerlendirmeler ele alınmıştır.

Kendine Mesleki Rehberlik – Ön Çalışma Materyalin Etkililiğinin Değerlendirilmesi

Öğrencilerin mesleki karar vermelerine yardımcı olmak amacıyla hazırlanmış olan "Kendine Mesleki Rehberlik" materyalinin etkililiği hakkında, öğrencilerin ve okul psikolojik danışmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Çalışmanın örneklemini, materyalin uygulamasını yapmaya gönüllü olan toplam 17 okul psikolojik danışmanı ve uygulamayı yaptıkları 48 öğrenci oluşturmuştur. Bu açıdan, kolay ulaşılabilir veya elverişli örneklemle, nitel bir çalışma yürütülmüştür. Uygulamaya gönüllü katılım, KKTC'den Girne, Türkiye'den İstanbul ve Eskişehir olmak üzere üç büyük şehirden sağlanmıştır. Okul psikolojik danışmanlarına görüntülü görüşme yoluyla zoom üzerinden ulaşılmıştır.

Okul psikolojik danışmanlarının oluşturduğu örneklemde 13 kadın ve 4 erkek psikolojik danışman gönüllü olarak yer almıştır. Katılımcıların yaş dağılımı, 27- 44 arasında değişmektedir. Hepsi rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programından mezun olmuştur. Meslek kıdemi, 4-22 yıl aralığında, ortalama 7 yıldır.

Örneklemi tanımak için sunulan kişisel bilgi formundan elde edilen bilgilere göre, öğrenci örnekleminin özellikleri şu özellikleri göstermektedir. Örneklemde kız öğrenciler çoğunluğu oluşturmuştur (%73.3 kız-%29.3 erkek). Yaş düzeyi, 13-17 arasında değişmektedir, ancak 15 (%35.1) ve 16 (%40.5) yaşındakiler çoğunluktadır. Okudukları okullar, Girne Amerikan Lisesi, Bahçeşehir Koleji, ASO Teknik koleji, Atatürk Ortaokulu, Uluslararası Cevat Ülger Anadolu İmam Hatip Lisesi, ASO Mesleki Teknik Lise şeklinde çeşitlilik göstermektedir. Örneklemin en büyük bölümü 10. Sınıfta (%59.5) ve 11. Sınıfta, (%29.7) okumaktadır. Çoğunluk (%86.5) kendini orta sosyo-ekonomik düzeyde belirtmiştir. Yarısından fazlasının (%59.5) anne ve babası üniversite eğitimi alanlardan oluşmaktadır.

BULGULAR

Kendine Mesleki Rehberlik-Ön Çalışma materyalinin etkililiğine ilişkin yapılan

çalışmalar sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Okul Psikolojik Danışmanlarından Elde Edilen Değerlendirme Sonuçları

Araştırma ekibinin Kendine Mesleki Rehberlik materyali uygulamalarından sonra okul psikolojik danışmanları ile gerçekleştirdikleri yarı-yapılandırılmış, yüz yüze görüşmelerde materyalin yapısal özellikleri üzerine sorulan 5 soru ve değerlendirme sonuçları aşağı verilmiştir.

Görüşme Soruları:

- Alıştırma maddeleri açık/net/kolay anlaşılır mıdır?
- Kapsadığı konular yeterli midir?
- Konuların dağılımı ve sıralaması uygun mudur?
- Alıştırmalar, ara değerlendirmeler ve son değerlendirme şeklindeki düzenleme işlevsel midir?
- Uygulama biçimi (evde uygulatılması, bir hafta süre tanınması vb.) uygun mudur?

Bu sorular çerçevesinde okul psikolojik danışmanlarından materyali yapı özelliklerini not ile değerlendirmeleri, geliştirme önerileri belirtmeleri ve materyalin sağlayabileceği katkılar konusunda görüş bildirmeleri istenmiştir.

Sorgulanan özelliklerin notla değerlendirilmesi: Okul psikolojik danışmanlarının 1-5 not aralığında 1,2,3 puanlarını hiç kullanmadıkları, Kendine Mesleki Rehberlik materyalini ağırlıklı olarak 4 ve 5 düzeyinde iyi buldukları ortaya çıkmıştır.

Geliştirme önerileri:

Okul psikolojik danışmanlarıyla görüşmelerde en sık ortaya çıkan, geliştirme önerileri aşağıda özetlenmiştir.

5. *Alıştırmalarda ö*ğrenci örnek ifadelerden seçmesi gerektiğini düşünüyor. Ek bir ek açıklama ile bu örnek *ifadelerden farklı ifadelerin de yaz*ılabileceği belirtilmeli.

6. İlgi alıştırmasında, "*babama iş yerinde yardım etmek" ifadesinin* çıkarılması uygun olabilir. *Hem duygusal nedenlerle hem de genelde memur ve işçi çocukları oldukları için yerinde bir madde değil. Onun yerine "evde tamir işlerine yardım etmek" ifadesi konulabilir.*

7. *Yapboz ve çizgi film maddeleri lise öğrencilerini rahatsız etti. Kutu oyunları seçeneği eklenebilir.* Çizgi *film yerine, animasyon olabilir. Bu haliyle bizim öğrenciler yadırgadı.*

8. (Yeniden düzenlemede bu alıştırma tümden değiştirilmiştir.)

9. *Sayfa düzenlemesinde satırlar çok birleşik olduğu için okuması rahatsız edici idi düzenlenmesi gerekir*. (Yeni düzenlemede, format iyileştirmesi yapılmaya çalışılmıştır.)

10. *Modern meslekler konusunda biraz daha genişletilebilir.* (Bu çok önemli uyarı üzerine geleceğin meslekleri konusuna da yer verilmiştir.)

11. *Ara değerlendirmeleri öğrenci yapmasını uygun bulmadım. Görüşme sırasında birlikte yapılabilir.* (Bu görüşü belirten okul psikolojik danışmanına, uygulama amacının öğrenciye olabildiğince geniş sorumluluk ve bir yönlendirici olmadan kendi çabasıyla ilerleme olanağı tanımak olduğu açıklanmıştır.)

12. *Ara değerlendirmeler, fazla tekrar oluşturuyor.* (Ara değerlendirmeler yoluyla, sonuçların yeniden gözden geçirilmesi ve bu tekrarların, kavrayışı pekiştirmesinin amaçlandığı yönünde açıklamalar yapılmıştır.)

13. 8.sınıf öğrencileri biraz uzun sürdüğünü ifade ettiler (Öğrenciye, materyaldeki tüm alıştırmaların tek bir seferde yapılmaya çalışılmasının uygun olmadığı, 1-2 gün ve hatta bir haftalık süreye yayılarak, kendini bu işe en iyi verebileceği çeşitli zamanlarda çalışılması gerektiği açıklanmalıdır).

Okul psikolojik danışmanlarından alınan bu görüşler doğrultusunda, "Kendine Mesleki Rehberlik-Ön Çalışma" materyali üzerinde büyük ölçüde değişiklikler yapılmış ve ekte görülen son şekli verilmiştir.

Materyalin uygulamaya katkıları:

Kendine Mesleki Rehberlik-Ön Çalışma materyalinin uygulanması ile birlikte sağladığı veya sağlayabileceği katkılar (*okul psikolojik danışmanına, çalıştığı kuruma, öğrenciye ve ailesine*) konusunda, belirtilme sıklığına göre sıralanmış haliyle, aşağıdaki görüşler elde edilmiştir.

- Mesleki çalışmalarıma paralel nitelikte bir araç.
- Ele alınacak konuların hazırlığı niteliğinde olduğunu düşünüyorum.
- Kullanışlı olduğunu düşünüyorum.
- Bu materyali kullanmanın performansıma olumlu bir etkisi olabilir.
- Mesleki rehberlik/danışmanlık görüşmelerimi kolaylaştırabilir.
- İleriki görüşmelerimde kullanmayı düşünürüm.
- Diğer meslektaşlarıma kullanmaları için tavsiyede bulunurum.
- Bu aracın öğrencinin benlik algısını geliştireceğini düşünüyorum
- Ailenin çocuğunu daha iyi tanımasına katkı yapabilir.
- Bu tür bir başka yardımcı materyaller geliştirilmesine ihtiyaç duyuyorum.

Okul psikolojik danışmanlarının belirttikleri bu olumlu görüşler, "Kendine Mesleki Rehberlik-Ön Çalışma" materyali uygulamasının, okuldaki mesleki rehberlik çalışmalarına olumlu katkı sağlayabileceği yönündeki beklentiyi güçlendirmiştir.

Uygulamayı Yapan Öğrencilerden Elde Edilen Sonuçlar

Uygulamaya katılan öğrencilerin görüşleri yazılı anket yoluyla alınmıştır. Kendine Mesleki Rehberlik materyalinin sonunda, uygulamayı daha iyi hale getirmek için, görüşlerine ihtiyaç olduğu belirtilerek, değerlendirme anketine ulaşabilecekleri link adresi verilmiştir. Kendine Mesleki Rehberlik materyalinin dijital ankette belirtilen özelliklere ne ölçüde sahip olduğu hakkındaki değerlendirmelerini, 1-5 arasında notlar vererek belirtmeleri istenmiştir. Öğrenci değerlendirmelerinin büyük ölçüde 4 ve 5 düzeyde toplandığı görüldüğünden aşağıdaki tabloda bu iki düzeyde not verenlerin dağılım oranları verilmiştir.

Tablo 1. Aşağıdaki tabloda 4 ve 5 düzeyinde yüksek not verenlerin oranı gösterilmiştir.

KENDİNE MESLEKİ REHBERLİK UYGULAMASININ ÖZELLİKLERİ	NOT DAĞILIMI	
	4	5
Alıştırma maddeleri açık/net/kolay anlaşılır mıydı?	% 24.3	% 48.6
Kapsadığı konular senin için yeterli miydi?	% 32.4	% 48.6
Konuların dağılımı ve sıralaması iyi yapılmış mı?	% 40.5	% 40.5
Alıştırmalar, ara değerlendirmeler ve son değerlendirme şeklindeki düzenlemesi sence uygun mu?	% 29.7	% 48.6
Alıştırmalarda yapılması gereken işlemleri anlamak kolay mıydı?	% 32.4	% 51.4
Evde bir hafta içinde uygulanması şeklinde belirlenen süre yeterli miydi?	% 21.6	% 73
Mesleki yönelimini anlamanda sana fayda sağladı mı?	% 29.7	% 27
Kendi kendine rehberlik etme çalışması hoşuna gitti mi?	% 21.6	%40.5
Bu uygulamayı arkadaşlarına da tavsiye etmek ister misin?	% 13.5	% 54.6

Tabloya bakıldığında, Kendine Mesleki Rehberlik materyalinin yapı özelliklerinin uygulayan öğrenciler tarafından onaylandığı görülmektedir. Evde uygulanması için verilen süre, işlemlerin kolay anlaşılırlığı ve içerik özellikleri, yüzde 80 ve daha yüksek oranda yeterli bulunmuştur. "Mesleki yönelimi anlamada sağladığı fayda" özelliğine, %57 oranında 4-5 puan, %21.6 oranında 3 puan verilmiş olarak, en düşük desteği almış olması dikkat çekmektedir. Bu durum, çok boyutlu gelişimsel bir süreç olan meslek kararı konusunda, tek bir uygulamanın yeterli olamayacağını gösteren bir sonuç olarak ele alınabilir. 8. ve 9. Maddelerde belirtilen özelliklere de diğerlerine göre daha düşük puanlar verilmiş olması dikkate alınmıştır. Elde edilen bu değerlendirme verilerinin rehberliğinde materyali geliştirici yönde önemli değişiklikler yapılarak son şekli verilmiştir.

TARTIŞMA

Öğrencilerin kariyer kararsızlığının azaltılmasına yönelik rehberlik programlarına ihtiyaç olduğu bilinmektedir. Kesici (2007) yaptığı araştırmasında, ortaöğretim öğrencilerinin mesleki rehberlik ihtiyaçları ve kişisel rehberlik ihtiyaçları karşılanmadığında, kariyer karar verme güçlüklerinin arttığını ortaya koymuştur. Naiboğlu'nun (2020) çalışması, öğrencilerin erken yaşlardan kendilerini doğru tanımaları ve kariyerlerine yön vermeleri konusunda destek olunmasının gerekliliğine dikkat çekmektedir. Çınar (2011) 237 lise son sınıf öğrencisi ile yürüttüğü çalışmasında, öğrencilerin mesleklerini seçmelerine çok az

bir zaman kalmasına rağmen, seçimlerini netleştiremediklerini, karar aşamasında büyük sıkıntılar yaşadıklarını belirtmekte ve bu aşamada gençlere yapılacak yardımın yararlarına dikkat çekmektedir. Bu bağlamda çalışmasında, araştırma örneklemi içinden belirlediği, 15 öğrencilik kontrol grubu ile haftada bir kez iki saat süren toplam dört oturumluk bir psiko-drama grup çalışması yapmış ve bu kısa çalışmanın sonunda bile öğrencilerin mesleki kararsızlık düzeylerinde düşüş, mesleki olgunluk düzeylerinde ise yükselme elde etmiştir. Gök'ün (2018), lise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin kariyer kararı yetkinlik beklentilerinin en yüksek olduğunu gösteren araştırma sonuçları dikkat çekmektedir. Öğrencilerin kariyer kararına yaklaştıkça, bu konudaki yetkinlik beklentilerinde düşüşü ortaya koyan bu sonuç, öğrencilerin meslek gelişim sürecinde yaşadıkları kaygıyı ve desteğe duydukları ihtiyacı göstermesi açısından düşündürücüdür. Bu bağlamda Gök, sekizinci sınıf öğrencileri için kariyer karar verme programı geliştirmiş ve çalışmasının kariyer karar verme güçlüklerini azalttığı ve mesleki olgunluk düzeylerini arttırdığını ortaya koymuştur. Fidan (2019) denizcilik alanında eğitim alan meslek lisesi 12. sınıf öğrencileri ile diğer lise öğrencileri arasındaki meslek seçimi konusunda yaşanan zorlanma düzeyi farklılıklarını incelediği çalışmasında, bireylerin meslek seçimi kararına olan güvenleri yükseldikçe mesleki karar verme zorlanma düzeyinin düştüğü sonucuna ulaşmıştır. Belirli bir meslek alanında uzmanlaşma yönünde eğitim alan öğrencilerin daha az zorlanmaları beklenirken, denizcilik lisesi öğrencilerin Anadolu lisesi öğrencilerinden zorlanma düzeyinin daha yüksek olduğunu gösteren bulgular, öğrencilerin güvenli bir meslek kararı için desteğe duydukları ihtiyacı çarpıcı biçimde ortaya koymaktadır.

Alan yazın incelendiğinde, çalışmaların daha çok meslek seçimi ve meslek kararsızlığıyla ilişkili değişkenlerin incelenmesine yönelik olduğu; öğrencilerin meslek seçme yetkinliklerini destekleme amaçlı rehberlik programları geliştirme çalışmalarına daha az yer verildiği görülmektedir. Aşağıda, 2000 sonrasında, meslek gelişimine destek amacıyla yapılmış çalışmalar özetlenmiştir.

Şeyhun (2000), karar verme becerileri eğitim programının ilköğretim son sınıf öğrencilerinin karar verme becerisine etkisini araştırmış ve uygulanan karar verme becerisi kazandırma programının, öğrencilerin mantıklı karar verme becerilerini arttırdığı gözlemiştir. Çakır (2003) geliştirdiği mesleki grup rehberliğinin dokuzuncu sınıf öğrencilerinin mesleki kararsızlık düzeylerini azalttığı sonucu elde etmiştir. Aydın (2006) bilişsel- davranışçı yaklaşımı temel alarak bilgilendirmeye ve etkileşime dayalı olarak hazırladığı 12 oturumluk grup rehberliğinin, özel bir lisenin dokuzuncu sınıf öğrencilerinin kendi yeteneklerini gerçekçi algılamalarına ve gerçekçi alan tercihi yapmalarında etkili olduğunu göstermiştir. Kuzgun (2008), 10 oturumluk bilgi verici danışmanlık programı ile lise son sınıf öğrencilerinin, üniversiteye giriş sınavına ve üniversite eğitimine ilişkin yanlış inanç düzeylerine olumlu etki yaratabilmiştir. Ortaöğretim 9.sınıf öğrencilerinin kariyer kararı verme güçlüklerini azaltmaya yönelik Kariyer Karar Verme Merdiveni Modeline dayalı, bilgisayarlı kariyer grup rehberliği programı geliştiren Doğan (2010), bu programın kariyer karar verme güçlüklerini azaltmada etkili olduğunu göstermiştir. Dokuzuncu sınıf öğrencilerine yönelik olarak geliştirilmiş bir diğer çalışmada (Kırdök, 2010) bilgiyi işleme

kuramı temelli mesleki grup rehberliği programının öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerini yükselttiği, mesleki karasızlıklarında ve akılcı olmayan düşüncelerinde azalma olduğu görülmüştür. Kılıç da (2016) bir Özel Anadolu Lisesinin 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin karar verme stratejilerini geliştirmek amacıyla hazırladığı grup rehberliği programının etkili olduğunu kanıtlamıştır. Son olarak, Karaçay (2021) tarafından 10. sınıf öğrencilerinin kariyer karar verme güçlüklerine ve temel psikolojik ihtiyaçlarına yönelik olarak geliştirilmiş olan Kariyer Karar Verme Grup Rehberliği Programının da kariyer karar verme güçlüklerini azalttığı gözlemlenmiştir.

Genelde 4-12 oturum aralığında değişen ve bir uzmanın yürütülmesi gereken, grup rehberliği veya grupla psikolojik danışmanlık çalışması yaklaşımıyla geliştirilmiş olan bu programlardan farklı olarak, Kendine Mesleki Rehberlik uygulaması, öğrencinin eyleme geçerek, bir uzmana ihtiyaç duymadan, kendi başına birkaç gün çalışmasına dayandırılmıştır. Öğrencinin mesleki geleceğini yapılandırmak ve en azından kişiliği ve koşulları hakkında farkındalık kazanmak için kendi eylem gücünü işe koşmasını gerektirmektedir. Kendine Mesleki Rehberlik materyali aracılığıyla yapacağı etkin çalışma sonucunda, mesleki geleceğine ilişkin sorumluluk almış olarak, kendi geleceği hakkında öz-yetkinlik geliştirmesi önemsenmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, öğrencinin, kariyer gelişimi için sorumluluk üstlenmesi ve en azından kendini tanıma ve meslek seçeneklerini sorgulama çalışmalarını kendi başına yapması sayesinde, mesleki rehberlik görüşmelerine hazırlıklı ve bilinçli olarak başlamasına yardımcı ve böylece mesleki rehberlik ve danışmanlık sürecini kolaylaştırıcı nitelikte bir araç geliştirilmesi amaçlanmıştır. Kendine Mesleki Rehberlik materyali yardımıyla, öğrencilerin kendi gelecekleri üzerinde etkili olma duygusunun güçlendirilmesi, kariyer kararı verme zorluklarını aşma yönünde kendilerini yetkin ve özerk görmeleri önemli görülmüştür.

Materyalin etkililiğine ilişkin yapılan ön- değerlendirme sürecinde, öğrencilerin materyali gönüllü ve eksiksiz yanıtladıkları ve okul psikolojik danışmanına geri dönüş yaptıkları gözlenmiş ve buna dayanarak, aracın öğrencileri mesleki gelişim sorumluluklarını üstlenmeye yönlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer mesleki rehberlik programlarından farklı olarak, bu uygulamada öğrencinin pasif öğrenen konumundan çıkıp, mesleki geleceğini yapılandırmak üzere, kendi çabasıyla kişiliğini ve koşullarını çeşitli yönleriyle sorgulama yönünde, eylemsel bir durum içine girmesinin sağlandığı düşünülmektedir. Kendine Mesleki Rehberlik materyali aracılığıyla gençlerin mesleki geleceklerine ilişkin sorumluluk almış olmalarının, kendi gelecekleri üzerine etkili olma duygusunu güçlendirerek, kariyer kararı verme güçlüklerini aşma yönünde yetkinlik geliştirmelerine yardımcı olduğu görülmektedir.

Öte yandan, Kendine Mesleki Rehberlik uygulamasının, öğrenciyi kendi başına çalışmaya yönlendirmesi de okul psikolojik danışmanlarının yükünü azaltabilmektedir. Okul psikolojik danışmanının, seçmeyi düşündüğü meslek açısından kendini çeşitli yönleriyle

değerlendirmiş ve sonuçta mesleki rehberlik ihtiyaçlarını da belirlemiş olarak görüşmeye gelen öğrenciyle, bu sonuçlar üzerinden, görüşmeyi daha ileri bir adımdan başlatabilmesi mümkün olmaktadır.

Sonuç olarak, bu uygulamanın, gençlerin mesleki geleceklerine yönelik mesleki gelişim görevlerini üstlenerek, gelişimsel yeterliklerini arttırma yönünde çabaya girmelerini sağlaması yanında, okul psikolojik danışmanlarına da belli bir farkındalık geliştirmiş ve hazırlıklı öğrencilerle çalışma olanağı vermesi açısından, etkili ve kullanışlı olduğu görülmüştür.

Bu yaklaşım çerçevesinde, bundan sonra yapılabilecek geliştirici çalışmalar konusunda şu öneriler sıralanabilir:

- Farklı yaş, sınıf ve farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki öğrencilerle oluşturulmuş, çeşitli ve daha kapsamlı örneklemlerle aracın geçerliliğinin test edilmesi,
- Farklı yaş ve kıdem düzeylerindeki okul psikolojik danışmanlarının materyalin kullanımına dair daha kapsamlı görüşlerinin alınması,
- Bu materyalin uygulanması sırasında, öğrencinin kullanımına ilişkin uygulamadaki ortaya çıkabilecek güçlüklerin araştırılması.
- Bu materyalin bilgisayar destekli rehberlik sistemine uyarlanması için çapraz ilişkilendirme yapabilecek bir programa dönüştürülmesinin araştırılması.
- Kendine Mesleki Rehberlik materyaline benzer nitelikte araçların geliştirilmesi için araştırmalar yapılması.

Kendine mesleki rehberlik yapabilmenin kişiye sağlayacağı en büyük fayda hiç kuşkusuz öz farkındalığını arttırma yönünde olacaktır. Kendine mesleki rehberlik eyleminin yaygınlaştırılması, farklı paydaşlarca incelenmesi ve farklı uygulama yollarının sınanması gerekir. Gençlerin yakın ve uzak hedeflerini desenlemelerinde kendilerine yönelik yürütecekleri mesleki rehberlik eyleminin büyük etkisi vardır. Mutlu bir gelecek için kişinin sevdiği mesleği yapıyor olmasının önemi yadsınamaz. Bireylerin kendilerine daha iyi tanıma yolunda atılacak her adım geleceklerine yapılmış büyük yatırımlardır.

KAYNAKÇA

Aydın, A. (2006). *Ergenlerde Sosyal Anksiyete Belirtilerini Azaltmaya Yönelik Bilişsel-Davranışçı Bir Müdahale Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İzmir.

Çakır, M. A. (2003). *Bir mesleki grup rehberliği programının lise öğrencilerinin mesleki kararsızlık düzeylerine etkisi.* Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara

Camadan, F., & Sezgin, F. (2012*). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Okul Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma,* Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi 4 (38), s. 199-211.

Camadan, F., & Kahveci, G. (2013). *Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin rehber öğretmene (psikolojik danışman) ilişkin algılarının incelenmesi.* Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13(3), 1371-1392.

Coşgun, Hüseyin (2019). *Kariyer Karar Verme Grup Rehberliği Programının Öğrencilerin Kariyer Karar Verme Güçlük Düzeylerine Etkisinin İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma* .Yüksek Lisans Tezi İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı İnsan Kaynakları Yönetimi Bilim Dalı

Çınar, Çiğdem (2011). *Lise son sınıf öğrencilerinin meslek seçimi kararlarında benlik algısının önemi.* Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Psikoloji Ana Bilim Dalı / Endüstri ve Örgüt Psikolojisi Bilim Dalı

Çivilidağ, A., Günbayı, İ. & Yörük, T. (2015*). Eğitim örgütlerinde mesleki rehberlik çalışmalarına ilişkin nitel bir analiz: Antalya örneği.* Journal Of International Social Research, 8(38).

Çolakkadıoğlu, O. (2010). Çatışma kuramına dayalı olarak geliştirilen karar verme beceri eğitimi grup uygulamalarının ergenlerin karar verme stillerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

Doğan, H. (2010). *Kariyer karar merdiveni modeline dayalı geliştirilen bilgisayarlı kariyer grup rehberliği programının kariyer karar verme güçlük düzeylerine etkisi.* Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Erikson, E.H. (1963). *Childhood and society. (2nd ed.).* New York: Norton.

Ersever, 1996; Ersever, Ö. H. (1996). *Karar stratejileri ile ana-baba tutumları arasındaki ilişki.* Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Fidan, V. (2019). *Meslek seçiminde kariyer karar verme zorlukları: İzmir ilindeki denizcilik meslek liseleri ile diğer liselerdeki son sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma.* Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Deniz Ulaştırma İşletme Mühendisliği Ana Bilim Dalı / Denizcilikte Emniyet, Güvenlik ve Çevre Yönetim Bilim Dalı

Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S. H. (1996). *A taxonomy of difficulties in career decision making. Journal Of Counseling Psychology,* 43(4), 51

Gezer, M. (2010). *Kariyer planlamasında meslek seçiminin önemi: Meslek lisesi son sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma.* Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Gottfredson, L.S. (2002). *Gottfredson's theory of circumscription, compromise and self-creation. In D.Brown and Associates (Eds.), Career choice and development (4th ed.).* San Francisco: Jossey-Bass.

Gök, Ü. (2018). *Kariyer KararVerme Grup Rehberliği Programının 8. Sınıf Öğrencilerinin Kariyer Karar Verme Güçlükleri ve Mesleki Olgunluk Düzeylerine Etkisi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Naiboğlu, G. (2020). *Anadolu İmam Hatip Liselerindeki Öğrencilerin Meslek Seçimi ve Kariyer Yönelimleri Üzerine Bir Olgu-Bilim Çalışması.* Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı.

Hackett, G., Lent R.V. & Greenhaus J.H. (1991). *Advances in vocational theory and research: A 20 year retrospective.Journal of Vocational Behavior,* 38, 3-3

Hamamcı, Z. & Çoban, A.E. (2007). Mesleki *olgunluk ve mesleki kararsızlığın akılcı olmayan inançlarla ilişkisi.* Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3 (27), 31-40.

Karaçay, G. (2021). *Kariyer Karar Verme Grup Rehberliği Programının Kariyer Karar Verme Güçlüklerine ve Temel İhtiyaçlara Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Yüksek Lisans Programı

Kılıç, A. (2016). *Özel Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Karar Verme Stratejilerini Geliştirme Amaçlı Hazırlanan Bir Grup Rehberliği Programının Etkililiğinin İncelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kırdök, O. (2010). *Bilişsel Bilgiyi İşleme Yaklaşımına Göre Geliştirilen Mesleki Karar Verme Programının Sınanması.* Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Kuzgun, Y. (2000). *Meslek Danışmanlığı Kuramlar ve Uygulamalar.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Niles S. G. & Harris-Bowlsbey J. (2013). *Career Development Interventions in the 21st Century, 4th ed.* Boston, MA, Pearson.

Oğuz, Ö. (2008). *Lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öztemel, K. (2012*).* Kariyer kararsızlığı ile mesleki karar verme öz yetkinlik ve kontrol odağı arasındaki ilişkiler. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32(2): 459-472.

Sampson, J. P., Lenz, J. G., Reardon, R. C., & Peterson, G. W. (1999). *A cognitive information processing approach to employment problem solving and decision making. The Career Development Quarterly,* 48(1), 3-18.

Savıckas, M. L. (1984). Career Maturity: The Construct and its Measurement. *Vocational Guidance Quarterly*. 32, 222–231.

Sharf, R.S. (2006). Applying *career development theory of counseling (4th ed.)*. Thomson: Brooks/Cole.

Super, D. E. (1963*). The definition and measurement of early career behavior: A first formulation*. Personnel and Guidance Journal, 41.

Super, D. E. (1990). A *life-span, life-space approach to career development. In D. Brown and L. Brooks, The Jossey-Bass management series and The Jossey-Bass social and behavioral science series. Career choice and development: Applying contemporary theories to practice (*pp. 197-261*)*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.

Şeyhun, H. (2000). *Karar verme becerileri eğitim programının ilköğretim son sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Taylor, K. M., & Betz, N. E. (1983). *Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. Journal of Vocational Behavior,* 22, 63–81.

*Yazıcıoğlu, A. (2008). İlköğretim Sekızinci S*ınıf Öğrencilerinin *Mesleki Karar D*üzeylerinin İ*ncelenmesi: Uzunlamasına bir çalışma.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

Yeşilyaprak, B. (2012). *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığına giriş. B. Yeşilyaprak (Ed.). Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı: Kuramdan uygulamaya (2. Bs.).* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Yılmaz, M. T. (2004). *Okullardaki mesleki rehberlik uygulamalarında iki temel sorun öğrencilerin alan/bölümlere yönelik "Mesleki Benlik Tasarımları" nın oluşumuna okul ortamının etkisi üzerine bir inceleme.* XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulan bildiri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.

Zunker, V. G., & Osborn, D. S. (2002). *Using assessment results for career development (6th ed.).* Pacific Grove, CA: Brooks/Cole-Thompson Learning

EK 1

KENDİNE REHBERLİK / ÖN HAZIRLIK FORMU
Danışanın:
Adı-soyadı:..... Yaş:..... Cinsiyet ( ) Kız ( ) Erkek
Okulu / / Sınıfı:.....
Görüşme tarihi:.....

Merhaba Sevgili Genç;

Bu ön görüşme formunu eline almış ve mesleki danışmanlık görüşmeleri için ilk adımını atmış olduğuna göre, meslek seçiminin önemini kavramış ve geleceğin hakkında düşünmeye başlamış bulunuyorsun demektir. Seni kutluyorum. Aşağıdaki sorulara vereceğin yanıtlar, yapacağımız görüşmeye birçok konuyu senin kendi başına halletmiş olarak gelmeni sağlayacak ve geriye kalanlar için yapacağımız çalışmaya çok yardımcı olacaktır.

Bu nedenle formu, kendini en iyi ifade ettiğini düşündüğün zamanlarda içtenlikle doldurmaya çalışmalısın.

ALIŞTIRMA 1: BEN NASIL BİR KİŞİYİM? Kişilik özelliklerim

Meslek seçiminin ilk adımı, kendini tanımaktır. Kendini iyi tanımak, mesleğini, kişiliğinin tüm yönlerini bilerek seçmeni sağlar. Kendini iyi tanımak için, kişilik özelliklerini, ilgilerini, becerilerini ve değerlerini sorgulaman gerekiyor.

Aşağıdaki ilk alıştırmayla bu sorgulamaya başlamış olacaksın. Alıştırmaları kendi başına veya aileden birisiyle birlikte yapabilirsin.

1.1. KİŞİLİK ÖZELLİKLERİM
Kişiliğin, seni başkalarından ayıran, yani seni-sen yapan özelliklerinin bütünüdür. Fiziksel yapın, mizacın (huyların), karakterin (ahlakın), çeşitli konulardaki tutumların, hepsi birlikte, senin kişiliğini oluşturur.
Soru: Bundan 5 yıl sonra, şimdiki sınıfından iki arkadaşın, buluşmuşlar, öğrencilik anılarını paylaşıyorlar. Bir ara senden de söz etmeye başladılar ama senin adını unutmuşlar. Acaba seni hangi özelliğinle hatırlarlar. "Şu bizim....." cümlesini, akıllarında kalmış olan senin hangi özelliğinle tamamlarlar. Cümlenin noktalı kısmına bu özelliğini yaz.
Arkadaşlarının hatırladığı bu özelliğinin yanına sen hangi iki özellik daha ekleyebilirsin? (Örnek: İyimser, titiz, cesur, duyarlı, düzenli, mantıklı, içten, sosyal, vb.)
Sonuç: Bu alıştırmada ortaya çıkan en belirgin üç kişilik özelliğini aşağıya not et.
1..... 2..... 3.....

1.2.İLGİLERİM / BECERİLERİM

Aşağıdaki etkinlikler listesini iki kere okuman gerekecek.

1. seferde İLGİLERİNİ belirlemek için **yapmaktan hoşlandığın etkinlikler**in yanına birer çarpı (X) işareti koymalısın.

2.okumada; BECERİLERİNİ belirlemek için; iyi yaptığın, başarılı olduğun işleri anlatan sözcükleri daire içine almalısın.

Resim çizmek	Yoksullar için yardım toplamak	Yemek pişirmeye yardım etmek
Dekorasyon işleriyle uğraşmak	Bir tiyatro oyunda oynamak	Koleksiyonumla ilgilenmek
Düşünmek, düşünce üretmek	Müzik dinlemek	Bir evcil hayvan beslemek
Bilgisayar becerilerimi geliştirmek	Çeşitli metinler veya günlük yazmak	Düzenlemek, planlamak, kayıt tutmak
Bahçe işleri yapmak	Bilgisayar oyunları oynamak	Animasyon, film seyretmek
İnsanları, arkadaşlarımı gözlemlemek,	Okulda öğretmene yardım etmek,	Çeşitli nesneleri tamir etmek, değiştirmek
Spor yapmak (Yüzmek, koşu, vb.)	Arkadaşlar arasındaki çatışmaları çözmek	İşleri yönetmek, insanları etkilemek
Bilimsel dergileri okumak	Öykü, roman okumak	Her gün odamı toplamak
Matematik problemleri çözmek	Bir müzik aleti çalmak	Ödevlerimi zamanında yapmak
Senin ekleyeceklerin var mı?		

Yukarıdaki işaretlemelerine göre, ilgilerinle becerilerin ne ölçüde uyuşuyor? **Hoşlandığın etkinliklerin hangilerinde beceriklisin?** Bunun üzerine düşünmen için aşağıdaki sorular da sana yardımcı olabilir.

Okulda/ derslerde kendinle gurur duymanı sağlayan küçük başarılarından birini yazar mısın?.....
Okul dışında (sporda, aile içinde, arkadaşlarla ilişkilerimde) kendinle gurur duymana neden olan küçük başarılarından birini yazar mısın?.....
Hangi becerilerinin, belirttiğin bu başarılarına ulaşmana yardımcı olduğunu düşünüyorsun?.....
Sence sahip olduğun bu beceriler, gelecekte hangi mesleklerde başarılı olmana yardımcı olur?.....

1.3. YETENEKLERİM

Diğerlerinden daha iyi olduğun konularda yeteneklisin, demektir. Örneğin matematiksel işlemleri normalinden çok daha hızlı yapmakta, ince el işlerinde veya empati kurabilmekte çok iyi olabilirsin. El becerilerinde yetenekli isen, birbirinden çok farklı da olsa (heykeltıraşlık veya diş hekimliği gibi) aynı yeteneği isteyen mesleklerden birine yönelebilirsin.

Şimdi, aşağıdaki tabloda, sahip olduğun yetenek türleri ile yetenek konularını daire içine alarak belirlemeye çalışmanda ve yeteneğinle ilişkili mesleği araştırmanda yarar var.

YETENEK/ZEKÂ TÜRLERİ	YETENEK KONULARI	Her yetenek alanıyla ilgili birer meslek örneği verebilir misin?
SÖZEL	Sözcükler arası ilişkiler	
MATEMATİKSEL	Rakamlar, kavramlar	
GÖRSEL/UZAMSAL	Mekânlar, eşyalar, uzay	
MÜZİKSEL/RİTMİK	Ses, ritim	
BEDENSEL (Kinestetik)	Beden hareketleri	
KİŞİLER ARASI (Sosyal)	İnsan ilişkileri	
KİŞİSEL (İçsel)	Kişinin iç dünyası	
DOĞA	Doğada olup-bitenler	

Kaynak: Selçuk Kaygılı ve Okut (2002)

1.4. DEĞERLERİM

Seçeceğin meslekte senin için neler önemlidir? Bunlar da seçimlerini etkiler. Örneğin, senin için "açık havada çalışmak" önemli bir değer ise bir bankacı veya muhasebeci olmayı düşünemezsin, ziraat mühendisliğini bunlara tercih edersin.

Şimdi aşağıda, bir meslekten beklenebileceklere bakalım. Her birinin senin için önemini, yanlarına, 0-5 arası puan vererek, işaretleyebilirsin. Senin için önemli olan başka değerler varsa, onları da listeye ekleyebilirsin.

MESLEĞİMDEN BEKLEDİKLERİM			
1	İyi yaşamak için yeterli para kazandırsın	10	Ünlü olmamı sağlasın
2	Maaşın yanında başka avantajlar da sağlasın	11	İnsanlarla birlikte olayım
3	Ortamı temiz ve rahat güvenli olsun	12	Sonuçları hemen görülebilen bir iş olsun
4	Kendimi önemli hissettirsin	13	Mesleki güvenceye sahip olayım
5	Kendi başıma/bağımsız çalışabileyim	14	Yeni teknoloji ile çalışayım
6	Macera yaşayabileyim.	15	Günlük yapacaklarım belirli olsun.
7	İşimde ilerleme/terfi sağlasın.	16	Açık havada çalışayım.
8	Yaratıcılığımı kullanabileyim.	17	Bol tatil olanağı sağlasın
9	İş saatleri düzenli olsun, özel hayatımla karışmasın.	18	Kişiliğimle (ilgi, yetenek, beceri) uyumlu olsun.

ARA DEĞERLENDİRME -1

Yukarıdaki sorulara verdiğin yanıtlar üzerine düşünmende yarar var. "Buraya kadar sorguladığın kişilik özelliklerin, ilgilerin, becerilerin, değerlerinin birlikte oluşturduğu tablo sana ne söylüyor?"

En belirgin kişilik özelliğin nedir?.....

En çok severek yaptığın işler hangileri?.....

En becerikli olduğun işler neler?.....

Yapacağın meslekte aradığın özellikler neler?.....

ALIŞTIRMA 2: BEN NE YAPMAK İSTİYORUM?- Meslek projem?

2.1. Meslek ve iş ortamı, ortak özellikleri olan kişileri bir araya getirir.

Sen ne tür insanlarla bir arada olmak (ya da onların çoğunlukta olduğu ortamda yaşamak) istersin?

Eğer birden fazlaysa kişisel tercihine göre 3 tanesini sırala.

- Doğayı sporu makineleri ya da araçları seven insanlar.
- Bilimsel, meraklı, araştırmayı veya analiz etmeyi seven insanlar.
- Sanatçı, hayalperest ve yenilikçi insanlar.
- İnsanlara yardım etmeyi, öğretmeyi veya onlara hizmet etmeyi seven insanlar
- Projeleri veya organizasyonları başlatmayı ve/veya insanları etkilemeyi ya da ikna etmeyi seven insanlar
- Ayrıntılı işleri, ödev veya projeleri tamamlamayı seven, titiz, düzenli insanlar

2.2. Senin gelecek idealin nedir? İleride yapacağın meslek ile neyi başarmayı/bu dünyaya hangi konuda/nasıl bir katkıda bulunmayı hayal ediyorsun? (Örnek: İnsanları eğlendirmek, insanların daha sağlıklı bir çevrede yaşamalarına katkı yapmak, aydın ya da düşünür olarak tanınmak, adaleti/insan haklarını savunmak, insanlara bir şeyler öğretmek, nesneler üzerinde etkili olmak vb... istiyorum) Bunların her biri, çok farklı meslekler yoluyla gerçekleştirilebilir. Örneğin; insanları eğlendirme amacın varsa, komedyen, palyaço, Luna park işletmecisi, müzisyen, dansçı, kafe işletmecisi... vb. mesleklerden birine yönelebilirsin.

Şimdi, mesleğin sayesinde gerçekleştirmek istediğin yaşam amacını bir cümleyle ifade etmeye çalışır mısın? .....

2.3. Kendine en uygun bulduğun ve ileride yapmayı düşündüğün mesleğe karar verdin mi?

HAYIR MI? Neden?.....

EVET ise, hangisi?.....

2.4. NEDEN bu meslek?.....

2.5. Seçtiğin meslek hakkında ne kadar bilgilisin. Bunu 1-10 arasında derecelendirecek olsan, kaç verirsin?.....

2.6. Ailen senin için hangi mesleği düşünüyor?.....

Yukarıdaki soruları yanıtlamak için ailenin görüşlerine de başvurabilirsin.

Burada bir parantez açıp, mesleklerin gelecekte nasıl bir değişim göstereceğini de sorgulamanı önermek istiyorum. 10-20 yıl sonra nasıl bir hayatımız ve hangi meslekler olacak? Örneğin, eğer hukuk okumak isteyen bir genç isen, belki robot işçilerin hakları konusunda avukatlık yapıyor olabileceksin.

GELECEĞİN MESLEKLERİNE ÖRNEKLER		
Alternatif besin mühendisliği	Ergonomi mühendisliği	Internet mühendisliği
Siber teknoloji mühendisliği	Enformasyon mühendisliği	Nano yapı mühendisliği
Salgın hastalık güvenlikçisi	Gen programcılığı	Kök hücre programcılığı
Nano tıp doktorluğu	Duygu koçluğu	Organ imalatçısı
Sanal market işletmeciliği	Robot tamircileri,	Robotik sorunlar avukatlığı
Yapay zeka pazarlamacılığı	Robot işçi ajansı	Elektronik gazetecilik
Taşeron yöneticiliği	Değişim yöneticiliği	Avatar, hologram yöneticiliği
Dijital çöpçü-değerlendirme ve geri kazanım uzmanı, veri temizleyici	Siber polis, siber terör uzmanı	Hafıza temizleme, yenileme, yükleme, filtreleme onarım ve arttırma Uzmanı
Dikey çiftçi (gökdelen çiftlikler)	Enerji ve kaynak müfettişleri	İklim kontrol ve düzenleyicisi
Bu listeye sen de birkaç ekleme yapabilir misin?		

Kaynak: https://www.ufuktarhan.com/makale/gelecegin

ARA DEĞERLENDİRME -2

Yukarıdaki sorulara verdiğin yanıtlar üzerine düşünceni belirten bir cümleyi, buraya yazabilirsin.

ALIŞTIRMA 3: NE İSTİYORUM- NE YAPIYORUM? Okul başarım?

3.1. Son üç yıl okuduğun dersler arasında;

Hiç sevmediğin veya az sevdiğin dersler hangileri?	Notları düşük olan derslerin hangileri?	Çok sevdiğin dersler hangileri?	Notları yüksek olan derslerin hangileri?

ARA DEĞERLENDİRME -3

Tablodaki yanıtlarına göre, ilgili olduğun mesleğin gerektirdiği derslerde başarı durumun üzerinde ortaya çıkan sonucu aşağıya, bir–iki cümleyle yazmaya çalışır ısın?.....
.....
.....

İleride yapmak istediğin meslek, yukarıdaki tabloda çok sevdiğin ve başarılı olduğunu belirttiğin derslerle ne ölçüde ilişkili görünüyor? Bunu 0-5 arasında derecelendirecek olsan, kaç verirsin? .....

ALIŞTIRMA 4: "PEKİ, NEYİ/NASIL YAPABİLİRİM? Fırsatlarım/ Engellerim?

4.1. İçinde bulunduğun koşullar (*kişilik özelliklerin, aile durumun, okul başarın vb.*) seçtiğin (veya ileride yapmak istediğin) mesleğe ulaşmanı sağlayabilecek mi? Aşağıdaki tablo üzerinde değerlendirmeye çalış.

AVANTAJLARIM **Mevcut koşullarda, neler seni ilerideki mesleğine ulaştıracak**	
ENGELLERİM **Mevcut koşullarda, neler senin ilerideki mesleğine ulaşmanı engelleyebilir?**	

4.2. Engellerini aşmak için ne(ler) yapabilirsin? Seni ileride düşündüğün hayata ulaştıracak hangi hedeflerin var? En azından bir tanesini düşün ve aşağıdaki tablo üzerinde değerlendirmeye çalış.

Düşündüğüm meslekle ilgili engellerimi aşmak için **EN YAKIN HEDEFİM** Kısa vadede (3-6 ay içinde) neyi(leri) başarmalıyım? Örnek amaç cümlesi: *İngilizce başarı not ortalamamı 85'e yükseltmek (Bu cümledeki gibi açık ve net olmalı)*	
SONRAKİ HEDEFİM *(Elde etmesi bir iki yıl sürecek belirgin bir plan düşün).*	
Bu hedeflere ulaşmak için neler yapmam gerekiyor?(Bir kursa gitmek, matematik için daha çok çalışmak vb.) *Bu hedeflere ulaştığımı nasıl anlayacağım? Ölçütüm ne olacak? (Matematik not ortalamam70 olacak, bilgisayar kursundan sertifika almak vb)*	

ARA DEĞERLENDİRME -4

Seni ileride düşündüğün hayata ulaştıracak hedeflerini, çevrendeki önemli gördüğün kişilerle (anne-baba, kardeş, arkadaş) gözden geçirmen iyi olur. Ortaya çıkan sonucu, bir –iki cümleyle ifade eder misin?

……
……

ALIŞTIRMALARI TAMAMLADIĞINA GÖRE ARTIK SON DEĞERLENDİRMEYE GEÇEBİLİRSİN!

Yaptığın 4 alıştırmanın her biri için buraya aktardığın ara değerlendirmeleri aşağıda toplu halde göreceksin. **BU TABLO SANA NE SÖYLÜYOR?** İstersen bunu çevrendeki yakınlarına da sorabilirsin. **BU TABLO SENİN HAKKINDA NE SÖYLÜYOR?**

ALIŞTIRMA 1- BEN KİMİM? -Kişilik özelliklerim?

En belirgin kişilik özelliğim:.....

En çok severek yaptığım işler:.....

En becerikli olduğum işler:.....

ALIŞTIRMA 2- BEN NE YAPMAK İSTİYORUM? - Amaçlarım, meslek projem

ALIŞTIRMA 2- BEN NE YAPMAK İSTİYORUM? - Amaçlarım, meslek projem

ALIŞTIRMA 3- BEN NE YAPIYORUM? Okul başarım?

ALIŞTIRMA 4- "NASIL YAPABİLİRİM? -Fırsatlarım/ Engellerim

Düşündüğüm mesleğe beni ulaştıracak en güçlü yönlerim:

Düşündüğüm meslek açısından en zayıf yönlerim:

Düşündüğüm mesleğe ulaşmak için yapacaklarım:

Çok sevdiğin dersler, başarılı olduğun dersler ve ileride yapmak istediğin meslek arasındaki tutarlılığı, 0-5 arasında derecelendirecek olsan, kaç verirsin?

İleride yapacağın meslek ile neyi bu dünyaya yapmayı hayal ettiğin katkı nedir?.....

Bu hayalini ileride hangi meslekle gerçekleştirebilirsin?

Seçtiğin meslek hakkında bilgi düzeyine, 0-5 arasında kaç verirsin?.....

SONUÇ: "MESLEK DANIŞMANINDAN NE BEKLİYORUM? Sorularım/Kaygılarım?

Buraya kadar sen kendi kendine meslek danışmanlığı yaptın. Sana en uygun olan meslek arayışında, okul rehber öğretmenine ihtiyaç duymadan, kendinle ilgili birçok yönü ortaya çıkardın. Şimdi artık kendini çok daha iyi tanıyan, bilinçli bir genç olarak, bundan sonrası için okul rehber öğretmeninin yardımına başvurabilirsin.

Bu uygulamayı yanıtladıktan sonra bir kopyasını e-posta yoluyla, okul rehber öğretmenine iletip, mesleki görüşme randevusunu alabilirsin.

Okul rehber öğretmeninle yapacağın meslek danışmanlığı görüşmesinde nereden başlamayı ve en çok hangi konu(lar) üzerinde durulmasını isteyeceksin?

( ) Kendimi tanımıyorum. Ne yapmalıyım? ( ) Mesleki karar vermek için hangi adımları atmalı, neler yapmalıyım? ( ) Meslek seçerken nelere dikkat edilmesi gerekir? ( ) Hangi seçeneklerim var, hangisini seçmeliyim? ( ) Meslekler hakkında bilgiyi nereden edineceğim? ( ) Seçtiğim meslek hakkında ayrıntılı bilgiye ihtiyacım var. Nasıl ulaşabilirim?	( ) Gireceğim mesleğin niteliği ve geleceği nedir? ( ) Gireceğim programa ulaşabilmek için ne yapmalıyım? ( ) Eğitim masraflarımı karşılama yollarını nasıl geliştirebilirim? ( ) Ailemin mesleki geleceğim hakkındaki görüşleri, istek ve beklentileriyle kendiminkileri nasıl uyuşturabilirim? Diğer?..... .....

Okul rehber öğretmenin de seninle yapacağı meslek danışmanlığı görüşmesinde, senin bazı konularda ne düşündüğünü bilmek isteyecektir. Aşağıdaki ifadelerin her birine, senin düşüncene uygunluğuna göre, 0-5 arası not verir misin? Teşekkürler.

1. ( ) Yaşam boyu sürdüreceğim mesleğimi seçme aşamasındayım

2. ( ) İyi bir seçim yaptığımdan emin olmak istiyorum.

3. ( ) Başarılı insan; yüksek gelirli ve saygın bir mesleği olan kişidir.

4. ( ) Seçeceğim meslek bütün ihtiyaçlarımı (sosyal, duygusal, fiziksel, ekonomik, güvenlik, yaratıcılık vb) karşılamalı aksi halde mutlu olamam.

5. ( ) Mesleğimde saygın biri olmak için popüler meslekleri seçmem gerekir.

6. ( ) İnsan meslek seçimini ilköğretimde yapmalı ve kararını değiştirmemelidir.

7. ( ) Üniversite sınav sonucu gelmeden, hangi meslekleri seçebileceğim konusunda bilgi toplamaya gerek yok.

8. ( ) Bir mesleği seçmeden önce o mesleğin bana uygun olduğundan kesinlikle emin olmalıyım.

9. ( ) Doğru mesleği seçme şans işidir.

10. ( ) Kızların ve erkeklerin seçeceği meslekler farklıdır.

Kendi geleceğini planlamayanlar, başkalarının planının parçası olurlar. *A. Robbins*

KARİYER YOLCULUĞUNDA, SENİN İÇİN EN İYİ OLAN YERE ULAŞMANI DİLİYORUM. KOLAY GELSİN.

SON BİR ADIM: BU ARACI DAHA İYİ HALE GETİRMEK İÇİN, SENİN GÖRÜŞLERİNE İHTİYACIMIZ VAR.

SEVGİLİ GENÇ,

Bu aracı daha iyi hale getirmek için, senin görüşlerine ihtiyacımız var. Lütfen, aşağıdaki her cümlenin sonundaki parantez içine 0-5 arasında bir not vererek bu "Kendine Mesleki Rehberlik-Ön Çalışma" aracının özelliklerini değerlendirir misin?

Değerlendirmeni yaptıktan sonra, bana ulaştırması için bu son sayfayı (yalnızca 9. sayfa) rehber öğretmenine iletebilirsen çok iyi olur. Daha iyisi; bu son sayfadaki değerlendirmeni buradan değil, doğrudan bana ulaşacak biçimde şu link üzerinden yapabilirsin: https://forms.gle/GAeaq4YKqjy6drzE7

Hiçbir soruyu yanıtsız bırakmamaya çalışırsan iyi olur. Katkın için çok teşekkürler.

KENDİNE MESLEKİ REHBERLİK UYGULAMASININ ÖZELLİKLERİ	NOT 0-5
1. Alıştırma maddeleri açık/net/kolay anlaşılır mıydı?	
2. Kapsadığı konular senin için yeterli miydi?	
3. Konuların dağılımı ve sıralaması iyi yapılmış mı?	
4. Alıştırmalar, ara değerlendirmeler ve son değerlendirme şeklindeki düzenlemesi sence uygun mu?	
5. Alıştırmalarda yapılması gereken işlemleri anlamak kolay mıydı?	
6. Evde bir hafta içinde uygulanması şeklinde belirlenen süre yeterli miydi?	
7. Mesleki yönelimini anlamanda sana fayda sağladı mı?	
8. Kendi kendine rehberlik etme çalışması hoşuna gitti mi?	
9. Bu uygulamayı arkadaşlarına da tavsiye etmek ister misin?	

Son olarak, aşağıdaki birkaç demografik bilgiyi rica ediyoruz.

Cinsiyetin: K( ) E( )	Yaşın:	Kaçıncı sınıftasın?
Hangi okulda okuyorsun?		
İleride yapmayı düşündüğün meslek?		
Yaşamının çoğunu geçirdiğin yerleşim birimi: Köy( ) İlçe( ) İl( ) Büyükşehir( )		
Sana göre sosyo-ekonomik durumunuz nasıldır? Düşük ( ) Orta ( ) Yüksek ( )		
Babanın eğitim durumu nedir? Okuma-yazma bilmiyor( ) İlkokul( ) Ortaokul( ) Lise( ) Üniversite ve üstü( )		
Annenin eğitim durumu nedir? Okuma-yazma bilmiyor( ) İlkokul( ) Ortaokul( ) Lise( ) Üniversite ve üstü( )		

KATKIN İÇİN ÇOK TEŞEKKÜRLER

YÜKSEKÖĞRETİMDE YABANCI DİL DERSİNE YÖNELİK GÜDÜLENME DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ: ULUSLARARASI FİNAL ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Çiğdem CANTAŞ[1]

Özgür BATUR[2]

Özet

Bu araştırmanın amacı, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde yerleşkesi bulunan Uluslararası Final Üniversitesi'nde (UFÜ) öğrenim görmekte olan lisans öğrencilerinin İngilizce dersine ve İngilizce hazırlık ders içeriklerine ilişkin güdülenme düzeylerini incelemektir. Araştırma bünyesinde nicel araştırma yöntemi, genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada örnekleme modeli kullanılmayarak evreninin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir. Veri toplama aracı olarak Ayan (2014) tarafından uyarlanan 47 maddelik ve altı alt boyutlu beşli Likert tip olan Öğrenci Güdülenme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma evreni 2018-2019 akademik takviminde UFÜ'de öğrenim görmekte olan 278 lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma verileri pilot ve asıl uygulama olarak iki adımda toplanmıştır. İlk adımda tüm bölümlerde öğrenim gören ve rastgele seçilen 86 lisans öğrencisi ile ölçeğin pilot uygulaması yapılmıştır. Ardından araştırma örneklemini oluşturan 192 lisans öğrencisiyle ikinci adım olan asıl uygulama gerçekleştirilmiştir. Her iki uygulamada da ölçek alt boyutları farklı güvenirlik değerleri taşıdığı görülse de ölçek genel güvenirlik düzeylerinin yüksek güvenirlik seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen veriler SPSS 22.0 programı ile değerlendirilmiştir. Katılımcılardan elde edilen verilerin dağlım düzeylerinin incelenmesi için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri uygulanmış ve veri setinin basıklık çarpıklık değerleri istatistiksel analizlere uygunluğu açısından incelenmiştir. Elde edilen bulgulara dayanarak verilerin normal dağılmadığı tespit edilmiş ve parametrik olmayan testlerden nominal değişkenler için Mann Whitney-U, ordinal değişkenler için Kruskal Wallis ve alt boyutlar arası ilişkilerin incelenmesi için Spearman korelasyon testi uygulanmıştır. İstatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösteren gruplar arasındaki farkların tespitine yönelik parametrik olmayan veri setleri için uygun olan Tamhane post hoc testi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre lisans öğ-

[1] Uzm, Uluslararası Final Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Girne/KKTC, cigdem.cantas@final.edu.tr, Orcid: 009-007-9410-0393

[2] Öğretim Görevlisi, Girne Amerikan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Girne/KKTC, ozgurbatur@gau.edu.tr, Orcid: 0000-0002-5433-6162

rencilerinin İngilizce dersine yönelik güdülenme düzeylerini etkileyen faktörler ile öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf ve genel not ortalamaları değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken, uyruk ve bölüm değişkenlerinde hem ölçek genel hem de alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma bünyesinde kullanılan ölçeğin alt boyutlarının her biri arasında istatistiksel olarak anlamlı, orta ve yüksek düzeyde pozitif yönde ilişkili bulunmuş ve dil öğrenenlerin tutumlarındaki bir olumlu değişikliğin diğer boyutları olumlu yönde etkileme potansiyeline sahip olduğu görülmüştür. Araştırmanın genel sonucu olarak, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik güdülenme düzeylerinin orta seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *İngilizce dil eğitimi*, *güdülenme*, *yükseköğretim*, *lisans öğrencileri*

THE INVESTIGATION OF MOTIVATION LEVELS FOR FOREIGN LANGUAGE COURSES IN HIGHER EDUCATION: THE CASE OF FINAL INTERNATIONAL UNIVERSITY

Abstract

The aim of this research is to examine the motivation levels of undergraduates studying at the Final International University (FIU), located in the Turkish Republic of Northern Cyprus, regarding the English course and the English preparatory courses. Quantitative research methodology, general survey model was used. It was aimed to reach the population without utilizing a sampling model. The Student Motivation Scale, five-point Likert with 47 items and six sub-dimensions, adapted by Ayan (2014) was used. The research population consisted of 278 undergraduates studying at FIU in the 2018-2019 academic calendar. Research data were collected in two steps as pilot with 86 randomly selected undergraduate students studying in all departments and with 192 undergraduate students who made up the sample. Although the scale sub-dimensions had different reliability values in both applications, the overall reliability of the scale was measured at a high level. The data obtained were evaluated with the SPSS 22.0 program. Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests were applied to examine the data distribution levels and the skewness-kurtosis values. It was determined that the data were not normally distributed, Mann Whitney-U tests were used for nominal variables, Kruskal Wallis tests were applied for ordinal variables and Spearman correlation tests were applied. Tamhane post hoc test, which is suitable for non-parametric data sets, was used to determine the differences between groups with statistically significant differences. According to the findings of the research, while there was no statistically significant difference between the factors affecting the motivation levels of undergraduate students for the English course and the variables of students' gender, age, class and grade point averages, there was a statistically significant difference in nationality and department variables in both the scale general and sub-dimensions of the scale. It was found that there is a statistically significant, moderate and high-level positive correlation between each of the sub-dimensions of the scale and a positive change in the attitudes of language learners has

the potential to affect other dimensions positively. As a general result of the research, it was determined that the motivation levels of the students for the English lesson were at a moderate level.

Keywords: *English language education*, *motivation*, *higher education*, *undergraduates*,

GİRİŞ

İngiliz İmparatorluğu›nun 18. ve 19. yüzyıllardaki askeri, ekonomik, bilimsel, politik ve kültürel etkileri ve 20. yüzyılın ortalarından günümüze kadar olan Amerika Birleşik Devletleri›nin de etkisiyle, İngilizce küresel dil olma prestijini elde etmiştir. İngilizce, ulusal sınırlarını aşmış ve artık İngiliz ya da Amerikan halkına has değil, dünya nüfusuna ait bir dile dönüşmüştür. İnsanlar birbirleriyle her geçen gün artan bir şekilde iletişim kurmakta ve İngilizce, bu küresel iletişimin «temel dili» konumuna gelmiştir (British Council, 2013). Ethnologue verilerine göre, İngilizce ana dili konuşan kişi sayısı 373 milyon iken, İngilizce'yi ana dili olmayan kişilerin sayısı ise ek olarak 1,1 milyar olarak belirlenmiştir ve bu dil Afrika kıtası da dahil olmak üzere toplamda 146 ülkede konuşulmaktadır (Ethnologue, 2022). Bu etkilerin ışığında yükseköğrenim sektöründe, İngilizce›nin öğrenilmesinin önemi belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Coleman›a (2006) göre, bunun nedeni İngilizce›nin üniversitelerin küresel bir statü kazanması için bir sebep olmasıdır. İngilizce'nin çok amaçlı sosyal ve eğitim hizmetleri bulunmakta ve ulusal ve uluslararası dünyadaki çok sayıda üniversitede öğretim aracı olarak kullanılmaktadır (Balan, 2011). Bunun başlıca nedenlerinden biri, muhtemelen Avrupa içinde uyumlaştırılmış bir yüksek öğrenim alanı oluşturmak için başlatılan Bologna Sürecinin ortaya çıkmasıdır. 1999 yılında başlatılan Bologna Sürecinin politikalarına göre, yükseköğretimde çok dilli bir arenayı garanti etmeyi amaçlamıştır. Ancak, hedeflenen çok dilli arena gerçekleşmemiştir. Bunun yerine, İngilizce, küresel dil olarak yerini almıştır (Turhan & Kırkgöz, 2018).

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) Yükseköğretim Çalıştayına (2018) göre KKTC'de 2017-2018 yılı itibarı ile 138 farklı ülkeden 101.011 öğrenci bulunmaktadır. Bu sayının, 55.879 Türkiye Cumhuriyeti (TC), 13.383 KKTC ve 31.749 üçüncü ülke vatandaşıdır. İngilizce öğrenmek için öğrencilerin güdülenmesini anlamak, daha işlevsel bir eğitim programı geliştirmek ve bunun takibinin yapılması üniversitelerdeki yöneticiler ve öğretim elemanları için de önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Bu bilgiler ışığında araştırmanın problem cümlesi; "Uluslararası Final Üniversitesi (UFÜ) öğrencilerinin Yabancı Diller Yüksek Okulundaki İngilizce derslerine yönelik güdülenmeleri ne düzeydedir?" olarak belirlenmiştir. Araştırmanın amacı, UFÜ öğrencilerinin Yabancı Diller Yüksek Okulu'ndaki İngilizce derslerinde dil öğrenme sürecinde güdülenmeyi artıran ve aynı zamanda güdülenme seviyesini düşüren faktörleri incelemektir. Araştırmanın alt problemleri, katılımcıların cinsiyet, yaş, uyruk, bölüm, sınıf düzeyi ve not ortalaması gibi değişkenlere göre güdülenme tutumlarında istatistiksel sonuçların tespitine yönelik belirlenmiştir.

Kuramsal Çerçeve

Güdülenmenin karmaşıklığını açıklamak için 1950'lerden beri sayısız teori belirlenmiştir. Ancak, her biri farklı bir perspektiften güdülenmeyi açıklasa da hepsi kişinin davranışının ardındaki nedenlerin ne olduğu konusundaki temel soruyu cevaplamak için çaba sarf etmektedirler. Güdülenme, hedefe yönelik bir davranışın başlatılmasından, sürekliliğinden, yönünden ve gücünden sorumlu bir itici güç veya kuvvet olarak tanımlanmaktadır (Coleman, 2015). Ryan & Deci'ye (2000) göre, güdülenmiş olmak bir bireyin bir aktiviteyi gerçekleştirmek için harekete geçmesi iken diğer yandan bir kişinin bir şey yapmaya mecbur hissetmemesi, içten gelen hiçbir itici bir gücün olmaması ve bir görevi yerine getirme eğilimi olmaması durumunda ise, o kişinin güdülenmesinde eksiklik olduğunu belirtmişlerdir.

Güdülenme teorilerinin modern yaklaşımları başlığı altında, kapsam kuramları ve süreç kuramları olmak üzere iki temel kategori bulunmaktadır. Kapsam kuramları, insanların davranışlarının kaynağını araştıran kuramlar olup insanları neyin güdülediğini, davranışlarına etki eden sebepleri ve bireyleri neyin yönlendirdiğini incelemektedir (Küçüközkan, 2015). Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi, Herzberg'in Çift Faktör Teorisi, Alderfer'in E.R.G. Teorisi ve McClelland'ın Başarma İhtiyacı Teorisi kapsam kuramlarının örnekleridir. Temel ihtiyaçlar kuramı, Abraham Maslow tarafından geliştirilmiş ve bireyin davranışının belirli evrensel gereksinimleri karşılamaya yönelik olduğunu ve ihtiyaçların fizyolojik, güvenlik, ait olma gibi bir hiyerarşi içinde önceliklendirildiğini öne sürmektedir (Brophy, 2010). Alderfer'in E.R.G. kuramı ise Maslow'un kuramına benzerlik göstermekle birlikte daha esnek bir yaklaşım sunmakta ve varoluş ihtiyaçları fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarını kapsarken, aidiyet ihtiyaçları sosyal ilişkilere odaklanır ve gelişim ihtiyaçları ise kendine saygı, kendini gerçekleştirme gibi soyut veya fiziksel olmayan ihtiyaçları içermektedir (Alderfer, 1969). Herzberg'in Çift Faktör kuramına göre güdüleyici faktörler iş memnuniyetini artırırken, hijyen faktörleri iş memnuniyetsizliği ve olumsuz tutumları artırmaktadır (Jones, 2011). Güdüleyici faktörler içsel, hijyen faktörleri ise dışsal olarak tanımlanmaktadır (Herzberg, Mausner, & Snydermann, 1959). McClelland'ın Gereksinimler Kuramı ise insan davranışlarının sebeplerini açıklamak amacıyla geliştirilmiş başarı, güçlülük ve yakın ilişki gereksinimleri olmak üzere üç kategoriye ayırmıştır. Başarı gereksinimi, kişilerin hayatında önemli bir faktördür ve McClelland'ın araştırmalarında önemli bir odak noktası olmuştur. Ayrıca, ilişki kurma ve güç kazanma gereksinimleri de insan davranışını etkileyen faktörler arasındadır (Daft, 2008).

Süreç kuramları, insanların güdülenme süreçleriyle ilgili teorilerdir. Bu kuramlar, dış etkenleri ve bireylerin hedeflerini nasıl ve neden takip ettiklerini incelemektedir. Beklenti-Değer Kuramı, Eşitlik Kuramı, Koşullanma Kuramı, Hedef Belirleme Kuramı ve Yükleme Kuramı gibi yaklaşımlar süreç kuramları arasında yer almaktadır (Ulukuş, 2016). Eşitlik Kuramı bireylerin kendi girdi ve çıktılarını diğer insanlarla karşılaştırdığı bir sosyal karşılaştırma sürecini açıklamaktadır (Adams, 1965). İnsanların adaletli davranılmasını, kendi katkılarının ve kazanımlarının diğerleriyle değerlendirilmesini ve eşitlik ilkesine dayalı güdülenmeyi vurgulamaktadır. Skinner, bireylerin davranışlarının tepkiler tarafından

belirlendiğini savunan ve operant şartlandırma ile ilişkilendirilen bu kurama göre, öğrencilerin gelecekteki davranışlarını teşvik etmek veya cesaretlendirmek için ödüllendirilmesi veya cezalandırılması gerekmektedir (Naylor, 1999). Ödüller, davranışları tekrarlamayı teşvik ederken, olumsuz tepkiler kötü davranışın tekrarını önlemektedir (Mergel, 2011). Hedef Belirleme Kuramı (Locke & Latham, 1990) ise insanların performanslarının hedeflerini belirleme sürecine bağlı olduğunu vurgular. Daha zorlu ve belirli hedeflerin, daha yüksek performansa yol açabileceği ve motivasyonu artırabileceği ifade edilir. Son olarak, Heider, Rotter ve Weiner'ın çalışmalarından ortaya çıkan Yükleme Kuramı ise insanların başarı ve başarısızlıklarını iç veya dış faktörlere bağladığı algılarının davranışları etkilediğini vurgulamaktadır. İnsanlar, başarısızlıklarını kontrol dışı faktörlere atfettiklerinde motivasyonlarının azaldığı, ancak başarısızlıklarını kendi beceri eksikliklerine veya çalışma alışkanlıklarına bağladıklarında motivasyonlarının devam edebileceği ifade edilir (Schunk & Zimmerman, 2006).

Yabancı dil öğrenimi, öğretmen, öğrenci ve öğrenme ortamı göz önüne alındığında birçok faktör ve değişkenden oluşan çok karmaşık bir süreçtir (Tudor, 2001). Öğrencilerin kişilikleri, dil yetenekleri, kaygıları ve güdülenmeleri gibi faktörler ve değişkenler dil öğrenme sürecini etkilemektedir (Csizér & Dörnyei, 2005). Güdülenme, bazı ikinci veya üçüncü dil öğrenenlerin neden diğerlerinden daha başarılı olduklarını açıklayabilecek faktörlerden biridir (Saville-Troike, 2012). Güdülenme teorileri arasında yer alan Gardner'ın sosyo-eğitim modeline göre, öğrencinin belirli bir dil grubuna yönelik tutumları, dil öğrenmedeki başarısını etkilemektedir (Gardner, 1985). Bütünleştirici güdülenme, öğrencinin hedef dil topluluğuna olan ilgi ve arzusuyla ilgilidir, araçsal güdülenme ise dilin pratik faydalarına odaklanır (Gardner, 1985; Ellis, 1994). Bu iki güdülenme türü, öğrencilerin ikinci bir dil öğrenme isteklerini açıklamaktadır (Saville-Troike, 2012). Gardner'ın bütünleştirici güdülenme kavramı, öğrencinin hedef toplumun insanlarına ve kültürüne olan ilgisini ifade etmektedir (Gardner, 2001). Öte yandan, araçsal güdülenme, öğrencinin dil öğrenme arzusunu mesleki veya iş fırsatları gibi pratik nedenlere dayandırmaktadır (Saville-Troike, 2012).

Gardner'ın sosyo-eğitim modelinde bütünleştirici güdülenme ve araçsal güdülenme, dil öğrenme sürecindeki başarıyı etkileyen önemli faktörler olarak kabul edilmektedir (Gardner, 1985). Öğrencilerin bütünleştirici güdülenme ile dil öğrenmeye yönelik daha olumlu bir tutum geliştirdikleri ve daha büyük bir motivasyonla çalıştıkları gözlemlenmiştir (Ellis, 1994). Araştırmalar, bütünleştirici güdülenmenin, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde daha aktif ve bağlantılı olmalarını sağladığını ve dil becerilerinin gelişimine olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir (Dörnyei, 1994). Bununla birlikte, dil öğrenme sürecinde güdülenmenin tek başına yeterli olmadığı da unutulmamalıdır. Yabancı dil öğrenimi sürecinde başarı veya başarısızlık üzerinde etkili olan faktörler arasında bireysel farklılıklar, yetenek, tutum, güdülenme, inançlar ve kaygı gibi duygusal değişkenlerin rol oynadığı kabul edilmektedir (Kumaravadivelu, 2012). Öğrenciler, dil öğrenme sürecinde farklı tutumlar geliştirirler ve bu tutumlarını etkileyen faktörler arasında sosyal çevre, öğretmenler, ders materyalleri ve sınıf arkadaşları yer almaktadır (Fırat, 2009;

Gardner, 1985). Öğretmenlerin öğrencileri güdülemesi ve öğrenme koşullarını hazırlaması da önemli bir rol oynamaktadır (Cooper & Mcintyre, 1996). Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme stillerini ve tercihlerini anlamaları, öğretim yöntemlerini buna göre ayarlamaları önemlidir (Cook, 2001). Yabancı dil öğrenimi sürecinde yaş, cinsiyet, tutum, güdülenme, öğrenme stilleri, yetenek ve inançlar gibi faktörlerin başarı üzerinde etkili olduğu bilinmektedir. Bazı araştırmalar dil öğreniminin kadınlar arasında daha olumlu bir tutuma sahip olduğunu göstermektedir (Clark &Trafford, 1995; Gardner, 1985; Wright, 1999). Ayrıca, öğrencilerin güdülenmesinin öğrenme sürecinde önemli bir faktör olduğu ve öğretmenlerin öğrencileri güdülemeleri gerektiği vurgulanmaktadır (Dörnyei, 2001). Güdülenme düzeyi dil ortamına bağlı olarak değişebilir ve güdülenme eksikliği bireylerin davranışları ve performansları üzerinde olumsuz bir etki yaratabilir (Alizadeh, 2016; Dörnyei &Ushioda, 2013; Lucas, Bernardo & Rojo-Laurilla, 2016). Güdülenme sorunları, öğretim materyalleri, öğretim yöntemleri, etkileşim, okul durumu ve kişilik gibi birçok faktörden kaynaklanabilir (Dinçer & Yeşilyurt, 2017; Jahedizadeh, Ghanizadeh & Ghonsooly, 2016). Güdülenme üzerine yapılan çalışmalar genellikle sosyo-psikolojik bir yaklaşımı benimsemiş Gardner ve Clement'in çalışmalarına dayanmaktadır (Kumaravadivelu, 2012). Öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik tutumları, içinde bulundukları sosyal çevre ve etraflarındaki insanlar tarafından etkilenebilir. Öğrencilerin hedef dile yönelik tutumları, dil öğrenimi açısından önemli bir gösterge olarak kabul edilmektedir (Fırat, 2009). Öğretmen faktörünün, öğrencilerin dil öğrenme başarısını doğrudan etkilediği gözlemlenmiştir (Cooper & Mcintyre, 1996). Öğretmenlerin öğrencilerin nasıl daha iyi öğrendiklerini anlamaları ve öğrenme sürecini kolaylaştırmak için etkili öğrenme stratejileri geliştirmeleri önemlidir (Cook, 2001). Yabancı dil öğrenenlerin güdülenme sorunları, öğretim materyalleri, öğretim yöntemleri, etkileşimin rolü, okul durumu ve kişilik gibi çeşitli faktörlerden kaynaklanabilir. Yabancı dil öğreniminde güdülenme üzerine yapılan çalışmalar, dil öğrenme sürecindeki sosyal içeriği açıklamak için sosyo-psikolojik bir yaklaşımı benimsemiştir (Jahedizadeh vd., 2016). Çeşitli araştırmalar motivasyonun yabancı dil öğretimi ve öğrenimi üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmalar, motivasyonun yaştan etkilendiğini ve motivasyon ile performans arasında önemli korelasyonlar olduğunu göstermiştir (Ghenghesh, 2010). Ayrıca çeşitli üniversitelerde yapılan araştırmalar, İngilizce öğrenen öğrencilerde olumlu tutumlar ve yüksek motivasyon düzeyleri bulmuştur (Ataman, 2017; Burgucu, 2011). Öğretmen etkisi, özgüven ve ulusal kimlik gibi faktörlerin de motivasyonu etkilediği bulunmuştur (Chambers, 1993; Jomairi, 2011).

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümüne kullanılan yöntem ve teknikler ile ölçme aracına yönelik bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırmada nicel yöntem dahilinde, çok sayıda kişiye eş zamanlı ulaşarak çok sayıda bilgiye ulaşılmasını mümkün kılan genel tarama modeli kullanılarak üniversite öğrencilerinin yabancı dil eğitimine karşı güdülenme düzeyleri çeşitli değişkenler açısından

incelenmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010).

Evren-Örneklem

KKTC'de yerleşkesi bulunan UFÜ dahilinde, hazırlık, birinci ve ikinci sınıflarına devam eden ve İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler evreni oluşturmaktadır. Ölçme aracı, 2018-2019 akademik yılında 18 bölümde öğrenim gören öğrencilerin birinci ve ikinci sınıf öğrencilerine ve Hazırlık bölümünde bulunan ön-orta, orta ve orta üstü seviyedeki öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmada örnekleme modeli kullanılmayarak 278 kişilik evrende toplam 192 kişilik örneklem ile çalışılmıştır. Haricen, 86 kişi ile de pilot analiz yapılarak evrenin tamamı ile temas kurulmuştur. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcı Demografik Bilgileri

Kategori	**f**	**%**
Cinsiyet		
Kadın	85	44,3
Erkek	107	55,7
Toplam	192	100
Yaş	**f**	**%**
18-20	128	66,7
21-23	51	26,6
24+	13	6,8
Toplam	**192**	**100**
Uyruk	**f**	**%**
TC	107	55,7
KKTC	18	9,4
Diğer	67	34,9
Toplam	**192**	**100**
Bölüm	**f**	**%**
İngilizce Öğretmenliği-(İÖ)	4	2,1
Türkçe Öğretmenliği-(TÖ)	4	2,1
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık-(RPD)	5	2,6
İlköğretim Matematik Öğretmenliği-(İMÖ)	3	1,6
Özel Eğitim Öğretmenliği-(ÖZE)	4	2,1
Okul Öncesi Öğretmenliği-(OKÖ)	9	4,7
Bilgisayar Mühendisliği-(BİM)	14	7,3
Elektrik-Elektronik Mühendisliği-(EEM)	5	2,6

Tablo 1. Katılımcı Demografik Bilgileri (Devamı)

Kategori	**f**	**%**
İnşaat Mühendisliği-(İM)	6	3,1
Mimarlık-(MİM)	15	7,8
Uluslararası Finans-(UAF)	6	3,1
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği-(BESÖ)	24	12,5
Fizyoterapi ve Rehabilitasyon-(FZT)	2	1,0
Turizm ve Otel İşletmeciliği-(TOİ)	18	9,4
Gastronomi ve Mutfak Sanatları-(GSM)	6	3,1
İşletme (İŞL)	9	4,7
Psikoloji-(PSK)	27	14,1
Hukuk-(HUK)	31	16,1
Toplam	**192**	**100**
Sınıf	**f**	**%**
Hazırlık	47	24,5
1. Sınıf	124	64,6
2. Sınıf	21	10,9
Toplam	**192**	**100**
Akademik Ortalama	**f**	**%**
1,00-1,99	4	2,8
2,00-2,99	76	52,4
3,00-4,00	65	44,8
1,00-1,99	145	100
Toplam		

Tablo 1'de görüldüğü üzere, araştırmada yer alan192 UFÜ katılımcısının 85'i (%44,3) kadın ve 107'si erkek 107 (%55,7) öğrenciden oluşmaktadır. Yaş değişkeni, 18-20 yaş arası 128 (%66,7), 21-23 yaş arası 51 (%26,6), 24 yaş ve üzeri 13 (%6,8) olarak sınıflandırılmıştır. Öğrenciler; 107 (%55,7) TC uyruklu, 18 (%9,4) KKTC uyruklu, ve 67 (%34,9) öğrenci Diğer (Yemen 9, Nijerya 8, Filistin 7, Türkmenistan 6, Kazakistan 4 öğrenci vb.) olarak sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin 4'ü (%2,1) İngilizce Öğretmenliği, 4'ü (%2,1) Türkçe Öğretmenliği, 5'i (%2,6) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, 3'ü (%1,6) İlköğretim Matematik Öğretmenliği, 4'ü (%2,6) Özel Eğitim Öğretmenliği, 9'u (%4,7) Okul Öncesi Öğretmenliği, 14 (%7,3) Bilgisayar Mühendisliği,5'i (%2,6) Elektrik-Elektronik Mühendisliği, 6'sı (%3,1) İnşaat Mühendisliği, 15'sı (%7,8) Mimarlık, 6'sı (%3,1) Uluslararası Finans, 24'ü (%12,5) Beden Eğitim ve Spor Öğretmenliği, 2'si (%1,0) Fizyoterapi ve Rehabilitasyon, 18'i (%9,4) Turizm ve Otel İşletmeciliği, 6'sı (%3,1) Gastronomi ve Mutfak Sanatları, 9'u (%4,7) İşletme, 27'isi (%14,1) Psikoloji ve 31'i (%16,1) Hukuk bölümleri öğrencileridir. Öğrencilerin 47'si (%24,5) Hazırlık sınıfı, 124'ü (%64,6) 1.sınıf ve 21'i (%10,9) 2.sınıftır. Hazırlık sınıflarında not ortalaması olmadığından tabloda gösterilmemiştir. Not ortalaması 1,00-1,99 olan 4 (%2,8) öğrenci, 2,00-2,99 arasında olan 76 (%52,4) öğrenci ve 3,00-4,00 arasında olan 65 (%44,8) öğrenci olarak araştırmada yer aldıkları görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Ayan (2014) tarafından geliştirilen Öğrenci Güdülenme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, demografik bilgiler ve "1-Kesinlikle Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kararsızım, 4-Katılıyorum, 5-Kesinlikle Katılıyorum" sıralamasında olan Likert tipi soruları içeren iki bölümden oluşmaktadır. Toplam altı alt boyutta yer alan 47 maddelik ölçeğin güvenirlik katsayısı ,887 olarak belirtilmiştir.

Veri Analizi

Araştırma verileri pilot ve asıl uygulama olarak iki basamakta toplanmıştır. Araştırma soruları doğrultusunda, istatistiksel analizler yapılmıştır ve katılımcıların anket yanıtlarından betimsel ve çıkarımsal istatistikleri SPSS 22 veri analizi programı ile incelenmiş ve araştırmada kullanılan ölçeğin normallik testi bulguları Tablo 2'de belirtilmiştir.

Tablo 2. Araştırma Verilerinin Normallik Dağılımı Test Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov[a]			**Shapiro-Wilk**			**Basıklık**	**Çarpıklık**
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p		
Ölçek Genel	0,097	192	0,000	0,942	192	0,000	2,282	-1,069
Öğretmen	0,205	192	0,000	0,800	192	0,000	1,340	0,356
Ders	0,072	192	0,018	0,966	192	0,000	-1,715	-0,631
Hedef topluluklara karşı tutum	0,119	192	0,000	0,926	192	0,000	1,661	-1,116
Hedef dile karşı tutum	0,111	192	0,000	0,937	192	0,000	1,765	-1,037
Hedef dilde özgüven	0,061	192	0,014	0,983	192	0,021	0,406	-1,360
Grup üyelerine karşı tutum	0,065	192	0,044	0,967	192	0,000	-1,934	-0,689

Tablo 2'de belirtildiği gibi, araştırma dahilinde veri setine normallik testi uygulanmış, ölçek genel ve tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı ($p<0,05$) olduğu görülmüş, basıklık-çarpıklık değerlerinin de -1/+1 aralığında olmadığı (Cramer, 1998; Doane & Seward, 2011) tespit edilerek parametrik olmayan Mann Whitney-U, Kruskal-Wallis ve Spearman korelasyon testi uygulanmıştır. Gruplar arası karşılaştırmalarda Tamhane testi kullanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Ayan (2014) tarafından uygulanan anketinin güvenirlik katsayısı ,887 olarak belirtilmiştir. Ölçek Mayıs 2019'da her bölümden rastgele seçilen 86 öğrenci ile pilot güvenirlik testine tabi tutulmuştur. Elde edilen sonuçlar neticesinde asıl gruba anket uygulanmıştır. Araştırma pilot ve asıl uygulama güvenirlik değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrenci Güdülenme Ölçeği Güvenirlik Değerleri

	Pilot Uygulama Güvenirlik	Asıl Uygulama Güvenirlik	Madde Sayısı
Ölçek genel	0,90	0,93	47
Öğretmen boyutu	0,34	0,56	6

Tablo 3. Öğrenci Güdülenme Ölçeği Güvenirlik Değerleri (Devamı)

	Pilot Uygulama Güvenirlik	Asıl Uygulama Güvenirlik	Madde Sayısı
Ders boyutu	0,78	0,78	8
Hedef topluluklara tutum boyutu	0,69	0,90	10
Hedef dile tutum boyutu	0,85	0,85	9
Hedef dilde özgüven boyutu	0,77	0,73	8
Grup üyelerine tutum boyutu	0,60	0,68	6

Tablo 3'de görüldüğü gibi, 47 maddelik ölçme aracı hem pilot analizde hem de asıl uygulamada yüksek güvenirlik değerlerine sahiptir. Pilot uygulamada 0,34 olarak ölçülen Ders boyutu, hem pilot genel skor 0,90 hem de asıl uygulamada Ders boyutu kabul edilebilir değer 0,56 olarak ölçüldüğü için veri setine faktör analizi uygulanmamıştır. Bir psikolojik test için hesaplanan güvenirlik katsayısının ,70 ile ,89 aralığında olması ölçeğin oldukça güvenilir olduğunun göstergesidir (Kalaycı, 2009).

BULGULAR

Araştırma bünyesinde kullanılan ölçme aracı doğrultusunda örneklemden elde edilen betimsel ve çıkarımsal istatistik sonuçları, demografik değişkenler doğrultusunda sırasıyla verilmiştir. Araştırmaya yönelik betimsel istatistik sonuçları Tablo 43'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrenci Güdülenme Ölçeği Betimsel İstatistik Test Sonuçları

	N	$\bar{X}$	ss
Ölçek Genel	192	3,778	0,6259
Öğretmen	192	4,322	0,8404
Ders	192	3,713	0,7387
Hedef Topluluklara Karşı Tutum	192	3,778	0,8094
Hedef Dile Karşı Tutum	192	3,784	0,7690
Hedef Dilde Özgüven	192	3,485	0,7163
Grup Üyelerine Karşı Tutum	192	3,657	0,7406

Tablo 4'te belirtildiği gibi, araştırmadan kullanılan ölçeğin genel ortalama ($\bar{X}$=3,77) sonucuna göre katılımcıların İngilizce dersine yönelik tutumları orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. En yüksek ortalamanın Öğretmen boyutunda ($\bar{X}$= 4,77) en düşüğün ($\bar{X}$= 3,48) ise Hedef Dilde Özgüven boyutunda olduğu görülmüştür. Buna göre, dil öğrenmede güdülenme öğretmenler olumlu bir etkisi olduğu belirtilebilir. Diğer taraftan, öğrencilerin İngilizce diline karşı öz güven seviyelerinin nispeten düşük olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, öğrencilerin grup içindeki tutumlarının da düşük seviyede olduğu görülerek bu iki sonucun doğrudan bağlantılı olduğu, arkadaş etkisinin dilde özgüven düşücü bir unsur olduğu bulgular doğrultusunda öne sürelebilir.

Araştırmanın birinci alt problemi, "Öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik güdülenme düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?" olarak belirlenmiş ve bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Cinsiyet Değişkeni Mann Whitney-U Test Sonuçları

Cinsiyet Değişkeni		**N**	**Sıralar Ort.**	**Sıralar Topl.**	**Z**	**p**
Ölçek Genel	Kadın	85	98,81	8398,50	-0,513	0,608
	Erkek	107	94,67	10129,50		
	Total	192				
Öğretmen	Kadın	85	99,25	8436,50	-0,617	0,537
	Erkek	107	94,31	10091,50		
	Total	192				
Derse	Kadın	85	98,91	8407,00	-0,536	0,592
	Erkek	107	94,59	10121,00		
	Total	192				
Hedef Topluluklara Karşı Tutum	Kadın	85	96,68	8218,00	-0,041	0,968
	Erkek	107	96,36	10310,00		
	Total	192				
Hedef Dile Karşı Tutum	Kadın	85	95,21	8092,50	-0,288	0,773
	Erkek	107	97,53	10435,50		
	Total	192				
Hedef Dilde Özgüven	Kadın	85	91,98	7818,00	-1,007	0,314
	Erkek	107	100,09	10710,00		
	Total	192				
Grup Üyelerine Karşı Tutum	Kadın	85	99,8529	8487,5	-0,747	0,455
	Erkek	107	93,8364	10040,5		
	Total	192				

Tablo 5'te görüldüğü gibi, cinsiyet değişkenine göre yabancı dil öğrenme güdülenme düzeyleri, Ölçek Genel (p=0,608>0,05), Öğretmen (p=0,537>0,05), Ders (p=0,592>0,05), Hedef Topluluklara Tutum (p=0,968>0,05), Hedef Dile Tutum (p=0,773>0,05), Hedef Dilde Özgüven (p=0,314>0,05) ve Grup Üyelerine Tutum (p=0,455>0,05) alt boyutlarına cinsiyet açısından yabancı dil öğrenme güdülenme ölçeğine verilen cevaplarda anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi, "Öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik güdülenme düzeylerinde yaş değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?" olarak belirlenmiş ve bulgular Tablo 6'te verilmiştir.

Tablo 6. Yaş Değişkeni Kruskal-Wallis Test Sonuçları

Yaş Değişkeni	**N**	**Sıra Ort.**	x^2	**sd**	**p**	Fark

Ölçek Genel	18-20	128	95,41	2,339	2	0,311	-
	21-23	51	93,48				
	24 ve üstü	13	119,04				
	Total	192					

Tablo 6. Yaş Değişkeni Kruskal-Wallis Test Sonuçları (Devamı)

Yaş Değişkeni		N	Sıra Ort.	x^2	sd	p	Fark
Ögretmen	18-20	128	96,21	1,953	2	0,377	
	21-23	51	92,23				-
	24 ve üstü	13	116,08				
	Total	192					
Ders	18-20	128	96,62	0,942	2	0,624	
	21-23	51	92,86				
	24 ve üstü	13	109,58				-
	Total	192					
Hedef Topluluklara Karşı Tutum	18-20	128	95,19	0,603	2	0,740	
	21-23	51	96,93				-
	24 ve üstü	13	107,69				
	Total	192					
Hedef Dile Karşı Tutum	18-20	128	92,46	4,138	2	0,126	
	21-23	51	99,50				
	24 ve üstü	13	124,50				-
	Total	192					
Hedef Dilde Özgüven	18-20	128	95,02	1,919	2	0,383	
	21-23	51	94,97				-
	24 ve üstü	13	117,08				
	Total	192					
Grup Üyelerine Karşı Tutum	18-20	128	101,1	5,39	2	0,068	-
	21-23	51	81,51				
	24 ve üstü	13	110				
	Total	192					

Tablo 6 incelendiğinde, Ölçek Genel (p=0,311>0,05) Öğretmen (p=0,377>0,05), Ders (p=0,624>0,05), Hedef Topluluklara Tutum (p=0,740>0,05), Hedef Dile Tutum (p=0,126>0,05), Hedef Dilde Özgüven (p=0,383>0,05) ve Grup Üyelerine Tutum (p=0,068>0,05) alt boyutlarında yabancı dil öğrenme güdülenmesinde yaş değişkeninin etkisi olmadığı (p>0.05) görülmüştür. Bulguya göre, öğrencilerin yaş değişkeninin tıpkı cinsiyet gibi dil öğrenme tutumlarına karşı herhangi bir etki unsuru teşkil etmemektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi, "Öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik güdülenme düzeylerinde, uyruk değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?" olarak belirlenmiş ve bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Uyruk Değişkeni Kruskal-Wallis Test Sonuçları

Uyruk Değişkeni		**N**	**Sıra Ort.**	***x²***	**sd**	**p**	Fark
Ölçek Genel	KKTC	18	70,22	12,234	2	**0,002**	Diğer-TC
	TC	107	89,92				
	Diğer	67	114,07				
	Total	192					

Tablo 7. Uyruk Değişkeni Kruskal-Wallis Test Sonuçları (Devamı)

Uyruk Değişkeni		N	Sıra Ort.	x²	sd	p	Fark
Öğretmen	KKTC	18	87,72	0,997	2	0,607	-
	TC	107	95,09				
	Diğer	67	101,11				
	Total	192					
Ders	KKTC	18	93,47	6,404	2	0,041	Diğer-KKTC
	TC	107	88,43				
	Diğer	67	110,20				
	Total	192					
Hedef Topluluklara Karşı Tutum	KKTC	18	59,44	12,798	2	0,002	Diğer-KKTC
	TC	107	93,71				
	Diğer	67	110,90				
	Total	192					
Hedef Dile Karşı Tutum	KKTC	18	72,94	13,280	2	0,001	Diğer- KKTC,TC
	TC	107	88,57				
	Diğer	67	115,49				
	Total	192					
Hedef Dilde Özgüven	KKTC	18	69,03	15,500	2	0,000	Diğer- KKTC,TC
	TC	107	88,50				
	Diğer	67	116,66				
	Total	192					
Grup Üyelerine Karşı Tutum	KKTC	18	91,3611	0,1811	2	0,913	-
	TC	107	96,6963				
	Diğer	67	97,5672				
	Total	192					

Tablo 7'de belirtildiği gibi, Öğretmen (p=0,607>0.05) ve Grup Üyelerine Tutum (p=0,913>0,05) alt boyutlarında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Diğer taraftan, Ölçek Genel (p=0,002<0,05), Ders (p=0,041<0,05), Hedef Topluluklara Tutum (p=0,002<0,05), Hedef Dile Tutum (p=0,001<0,05), Hedef Dilde Özgüven (p=0,000<0,05)alt boyutlarında uyruklar arası anlamlı fark tespit edilmiştir. Tamhane testi sonuçları doğrultusunda Ders alt boyutunda, TC ($\bar{X}$=3,60) ile Diğer ($\bar{X}$=3,91) uyruklu öğrencilerde fark (p=,041<0,05) görülmüştür. Diğer uyruklu öğrencilerin TC uyruklu öğrencilere nazaran biraz daha yüksek düzeyde İngilizce dersi-

ne yönelik olumlu tutumlar içinde oldukları belirtilebilir. Ülkelerinden çıktıkları anda hedef dili kullanmak durumunda kaldıkları ve yaşadıkları bölgede de dilin aktif kullanılmasının tutum düzeylerini olumlu etkilediği düşünülebilir. Hedef Topluluklara Tutum boyutunda, KKTC ($\overline{X}$=3,23) ile Diğer ($\overline{X}$=3,98) uyruklu öğrencilerde fark görülmüştür. Diğer uyruklu öğrencilerin KKTC uyruklu öğrencilere nazaran biraz daha yüksek düzeyde İngilizce dilinin konuşulduğu Hedef Topluluklara Tutum yönelik olumlu tutumlar içinde oldukları görülmüştür. Hedef Dile Tutum boyutunda, KKTC ($\overline{X}$=3,41) uyruklu öğrenciler ve TC ($\overline{X}$=3,68) uyruklu öğrenciler ile Diğer ($\overline{X}$=4,04) uyruklu öğrencilerde fark bulunmuştur. Diğer uyruklu öğrencilerin TC ve KKTC uyruklu öğrencilere nazaran Hedef Dile Tutum düzeylerinde daha yüksek olumlu tutumlar içinde oldukları belirtilebilir. Hedef Dilde Özgüven boyutunda, KKTC ($\overline{X}$=3,13) uyruklu öğrenciler ile Diğer ($\overline{X}$=3,74) uyruklu öğrencilerde fark bulunmuştur. TC ($\overline{X}$=3,38) uyruklu öğrenciler ile Diğer ($\overline{X}$=3,74) uyruklu grubundaki öğrenciler (p<0,05) arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Diğer uyruklu öğrencilerin TC ve KKTC uyruklu öğrencilere nazaran İngilizce dil öğrenime yönelik güdülenme düzeyleri daha olumlu sonuçlar göstermiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi, "Öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik güdülenme düzeylerinde bölüm değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?" olarak belirlenmiş ve bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: Bölüm Değişkeni Kruskal-Wallis-H Testi Bulguları

Bölüm Değişkeni		**N**	**Sıra Ort.**	**x2**	**sd**	**p**	**Fark**
Ölçek Genel	Bilgisayar Mühendisliği	14	119,50	38,633487	17	**0,002**	BİM-FZT
	Mimarlık	15	97,67				MİM-FZT
	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	24	84,17				BESYO-FZT
	Turizm ve Otel İşletmeciliği	18	133,50				TRM-FZT
	İşletme	9	142,83				İŞL-FZT
	Psikoloji	27	83,98				PSK-FZT
	Hukuk	31	81,69				HUK-FZT
	Total	192					
Öğretmen				21,943	17	0,187	-
Ders	**Bölümler**			39,308		0,002	
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	3	184,83				BES-BİM-TOİ-MİM-PSİ-HUK
	Bilgisayar Mühendisliği	14	116,82				İMÖ
	Mimarlık	15	98,70				İMÖ
	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	24	88,83				İMÖ
	Turizm ve Otel İşletmeciliği	18	125,86				İMÖ
	İşletme	9	146,72				HUK
	Psikoloji	27	87,72				İMÖ
	Hukuk	31	75,61				İMÖ-İŞL
	Total	192					

Hedef Topluluklara Karşı Tutum	**Bölümler**	4	99,63	33,079		**0,011**	**Fark**
	Turizm ve Otel İşletmeciliği	18	133,19				HUK
	Hukuk	31	71,29				TOİ
	Total	192					

Tablo 8. Bölüm Değişkeni Kruskal-Wallis-H Testi Bulguları

Bölüm Değişkeni		N	Sıra Ort.	x2	sd	p	Fark
Hedef Dile Karşı Tutum		4	117,38	36,217		0,004	
	Bilgisayar Mühendisliği	14	121,64				FZR
	Mimarlık	15	99,47				FZR

Tablo 8' de Ölçek Genel ve alt boyutlarda sadece anlamlı bulunan sonuçlara ait bölümlerin değerleri verilmiştir. İstatistiksel sonuçlara göre; Öğretmen boyutunda (p=0,187>0.05) anlamlı fark tespit edilmemiştir. Ölçek Genel (p= 0,002<0,05), Ders (p=0,002<0,05), Hedef Topluluklara Tutum (p=0,037<0,05), Hedef Dile Tutum (p=0,004<0,05), Hedef Dilde Özgüven (p=0,002<0,05) ve Grup Üyelerine Tutum (p=0,036<0,05) alt boyutlarında bölümler arası anlamlı fark tespit edilmiştir. Tamhane testi sonuçlarına göre Ölçek Genelde Fizyoterapi ve Rehabilitasyon öğrencileri ($\overline{X}$=4,89) ile Bilgisayar Mühendisliği ($\overline{X}$=4,03), Mimarlık ($\overline{X}$=3,84), Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ($\overline{X}$=3,63), Turizm ve Otel İşletmeciliği ($\overline{X}$=4,15), İşletme ($\overline{X}$=4,22), Psikoloji ($\overline{X}$=3,69) ve Hukuk ($\overline{X}$=3,59) öğrencileri arasında Fizyoterapi öğrencileri lehine anlamı bir fark tespit edilmiştir. Bu programdaki katılımcı sayısının az oluşu da sonuçları etkilediği düşünülebilir. Ders boyutunda, İlköğretim Matematik Öğretmenliği öğrencileri ($\overline{X}$=4,87) ile Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ($\overline{X}$=3,55) öğrencileri arasında anlamlı fark, Turizm ve Otel İşletmeciliği ($\overline{X}$= 4,11) öğrencileri arasında anlamlı fark, Bilgisayar Mühendisliği ($\overline{X}$=3,97) öğrencileri arasında, Mimarlık ($\overline{X}$=3,78) öğrencileri arasında, Hukuk ($\overline{X}$=3,45) öğrencileri arasında ve Psikoloji ($\overline{X}$= 3,65) öğrencileri arasında (p<0,05) fark saptanmıştır. İlköğretim Matematik Öğretmenliği öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Turizm ve Otel İşletmeciliği, Bilgisayar Mühendisliği, Mimarlık, Hukuk ve Psikoloji öğrencilerine nazaran biraz daha yüksek düzeyde İngilizce dersine yönelik olumlu tutumlar içinde oldukları belirtilebilir. İşletme bölümü ($\overline{X}$=4,11) öğrencileri ile Hukuk ($\overline{X}$=3,45) öğrencilerinde fark bulunmuştur. İşletme öğrencilerin Hukuk öğrencilere nazaran biraz daha yüksek düzeyde İngilizce dersine yönelik olumlu tutumlar içinde oldukları belirtilebilir. Hedef Topluluklara Tutum boyutunda, Turizm ve Otel İşletmeciliği ($\overline{X}$=4,28) ile Hukuk ($\overline{X}$=3,42) öğrencilerinde fark bulunmuştur. Turizm ve Otel İşletmeciliği öğrencilerin Hukuk öğrencilere nazaran biraz daha yüksek düzeyde hedef topluluklara yönelik olumlu tutumlar içinde oldukları belirtilebilir. Bu durumun en büyük etkisi, mesleki yaşamlarının dış ülkelerden gelen turistlerle yakın temasta olmaları öne sürülebilir.

Hedef Dile Tutum boyutunda, Fizyoterapi ve Rehabilitasyon öğrencileri ($\overline{X}$=50) ile Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ($\overline{X}$=3,69) öğrencilerinde, Turizm ve Otelcilik İşletmeciliği ($\overline{X}$=4,17) öğrencilerinde, Bilgisayar Mühendisliği ($\overline{X}$=4,14) öğrencilerinde, Mimarlık öğrencileri ($\overline{X}$=3,88), Hukuk ($\overline{X}$=3,44) öğrencileri ve Psikoloji ($\overline{X}$=3,71) öğrencileri arasında fark (p<0,05) bulunmuştur. Fizyoterapi ve Rehabilitasyon öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor

Öğretmenliği, Turizm ve Otel İşletmeciliği, Bilgisayar Mühendisliği, Mimarlık, Psikoloji ve Hukuk bölümlerindeki öğrencilere nazaran biraz daha yüksek düzeyde İngilizce diline yönelik olumlu tutumlar içinde oldukları belirtilebilir.

Hedef Dilde Özgüven boyutunda, İşletme ($\bar{X}$=4,08) öğrencileri ile Psikoloji ($\bar{X}$=3,25) öğrencileri arasında fark görülmüştür. İşletme öğrencilerinin Psikoloji öğrencilerine nazaran biraz daha yüksek düzeyde İngilizce'de özgüven boyutunda olumlu tutumlar içinde oldukları belirtilebilir. Grup Üyelerine Karşı Tutum boyutunda, Fizyoterapi ve Rehabilitasyon ($\bar{X}$=50) öğrencileri ile Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği öğrencileri ($\bar{X}$=3,48) arasında anlamlı fark, Turizm ve Otel İşletmeciliği ($\bar{X}$=3,91) öğrencileri, Bilgisayar Mühendisliği ($\bar{X}$=3,83) öğrencileri, Mimarlık ($\bar{X}$=3,63) öğrencileri, Hukuk ($\bar{X}$=3,76) öğrencileri, Psikoloji öğrencileri ($\bar{X}$=3,48) arasında anlamlı fark ($p<0,05$) tespit edilmiştir. Fizyoterapi ve Rehabilitasyon bölümü öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Turizm ve Otel İşletmeciliği, Bilgisayar Mühendisliği, Mimarlık, Psikoloji ve Hukuk bölümlerindeki öğrencilere nazaran biraz daha yüksek düzeyde İngilizce dersinde grup üyelerine yönelik olumlu tutumlar içinde oldukları belirtilebilir.

Araştırmanın beşinci alt problemi, "Öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik güdülenme düzeylerinde sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?" olarak belirlenmiş ve bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Sınıf Düzeyi Değişkeni Kruskal-Wallis H Testi Bulguları

Sınıf Düzeyi Değişkeni		N	Sıra Ort.	x^2	sd	p	Fark
Ölçek Genel	Hazırlık	47	107,36	2,545	2	0,280	
	1.Sınıf	124	93,75				-
	2. sınıf	21	88,40				
	Total	192					
Öğretmen	Hazırlık	47	107,09	2,350	2	0,309	-
	1.Sınıf	124	93,62				
	2. sınıf	21	89,81				
	Total	192					
Ders	Hazırlık	47	106,85	2,424	2	0,298	-
	1.Sınıf	124	94,11				
	2. sınıf	21	87,43				
	Total	192					
Hedef Topluluklara Karşı Tutum	Hazırlık	47	96,80	0,567	2	0,753	-
	1.Sınıf	124	97,82				
	2. sınıf	21	88,05				
	Total	192					
Hedef Dile Karşı Tutum	Hazırlık	47	107,96	2,664	2	0,264	-
	1.Sınıf	124	92,60				
	2. sınıf	21	93,90				
	Total	192					
Hedef Dilde Özgüven	Hazırlık	47	112,84	5,704	2	0,058	-
	1.Sınıf	124	90,16				
	2. sınıf	21	97,36				
	Total	192					
Grup Üyelerine Karşı Tutum	Hazırlık	47	89,04	1,143	2	0,565	-
	1.Sınıf	124	99,16				
	2. sınıf	21	97,50				
	Total	192					

Tablo 9'a göre, Ölçek Genel (p=0,280>0,05), Öğretmen (p=,753>0,05), Ders (p=,309>0,05), Hedef Topluluklara Tutum (p=,294>0,05), Hedef Dile Tutum (p=,264>0,05), Hedef Dilde Özgüven (p=,058>0,05) ve Grup Üyelerine Tutum (p=,565>0,05) alt boyutlarında yabancı dil öğrenmede güdülenme düzeyinde sınıf değişkeni istatistiksel olarak anlamlı (p>0,05) bir fark saptanmamıştır.

Araştırmanın altıncı alt problemi, "Öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik güdülenme düzeylerinde not ortalaması değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?" olarak belirlenmiş ve bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Not Ortalaması Değişkeni Kruskal-Wallis-H Testi Bulguları

Not Ortalaması Değişkeni		N	Sıra Ort.	x2	sd	p	Fark
Ölçek Genel	1,00-1,99	19	107,50	1,077	2	0,584	
	2,00-2,99	100	93,49				-
	3,00-4,00	73	97,77				
	Total	192					
Ögretmen	1,00-1,99	19	107,89	0,589	2	0,775	
	2,00-2,99	100	97,09				-
	3,00-4,00	73	92,73				
	Total	192					
Ders	1,00-1,99	19	105,26	1,151	2	0,563	
	2,00-2,99	100	94,70				
	3,00-4,00	73	96,68				-
	Total	192					
Hedef Topluluklara Karşı Tutum	1,00-1,99	19	92,47	0,579	2	0,749	
	2,00-2,99	100	99,20				
	3,00-4,00	73	93,86				-
	Total	192					
Hedef Dile Karşı Tutum	1,00-1,99	19	114,42	2,435	2	0,189	
	2,00-2,99	100	92,79				-
	3,00-4,00	73	96,92				
	Total	192					
Hedef Dilde Özgüven	1,00-1,99	19	117,37	3,337	2	0,306	
	2,00-2,99	100	92,07				
	3,00-4,00	73	97,14				
	Total	192					
Grup Üyelerine Karşı Tutum	1,00-1,99	19	97,39	2,554	2	0,279	
	2,00-2,99	100	90,66				-
	3,00-4,00	73	104,27				
	Total	192					

Tablo 10'a göre, Ölçek Genel (p=0,690>0,05), Öğretmen (p=,745>0,05), Ders (p=,691>0,05), Hedef Topluluklara Tutum (p=,491>0,05), Hedef Dile Tutum (p=,857>0,05),

Hedef Dilde Özgüven (p=,306>0,05) ve Grup Üyelerine Tutum (p=,177>0,05) alt boyutlarında yabancı dil öğrenmede güdülenme tutumunda not ortalamasının etkisinin olmadığı (p>0,05) gözlemlenmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçeğin genel ortalamaları ile alt boyut ortalamaları arasında tespit edilen farklılığı inceleyebilmek adına araştırmanın yedinci ve son alt problemi, "Öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik güdülenme düzeylerinde, ölçeğin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" olarak belirlenmiş ve bulgular Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Ölçek Alt Boyutları Spearman Korelasyon Test Sonuçları

Alt Boyut		Öğretmen	Ders	Hedef Topluklara Tutum	Hedef Dile Tutum	Hedef Dilde Özgüven	Grup Üyelerine Tutum
Öğretmen	Pear.Kor. (PK)	1					
	p (2-uçlu)						
	N	192					
Ders	Pear.Kor. (PK)	,595**	1				
	p (2-uçlu)	,000					
	N	192	192				
Hedef Topluluklara Tutum	Pear.Kor. (PK)	,374**	,446**	1			
	p (2-uçlu)	,000	,000				
	N	192	192	192			
Hedef Dile Tutum	Pear.Kor. (PK)	,513**	,629**	,626**	1		
	p (2-uçlu)	,000	,000	,000			
	N	192	192	192	192		
Hedef Dilde Özgüven	Pear.Kor. (PK)	,429**	,517**	,520**	,723**	1	
	p (2-uçlu)	,000	,000	,000	,000		
	N	192	192	192	192	192	
Grup Üyelerine Tutum	Pear.Kor. (PK)	,453**	,532**	,395**	,486**	,630**	1
	p (2-uçlu)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	192	192	192	192	192	192

Tablo 11' de gösterildiği gibi, ölçeğinin Öğretmen boyutu, Ders boyutu ile (r=,595; p=,000<0,01); Hedef Topluluklara Tutum ile pozitif ve düşük seviyede ilişki (r=,374;

p=,000<0,01), Hedef Dile Tutum ile pozitif ve orta seviyede ilişki (r=,513; p=,000<0,01), Hedef Dilde Özgüven ile pozitif ve orta seviyede ilişki (r=,429; p=,000< 0,01) ve Grup Üyelerine Tutum ile pozitif ve orta seviyede ilişki (r= ,453; p=,000< 0,01) içerisinde olduğu bulunmuştur. Bu durumda, katılımcıların yabancı dil öğrenmede Öğretmene yönelik tutumlarındaki artış, Ders, Hedef Dile Tutum, Hedef Dilde Özgüven ve Grup Üyelerine Tutum boyutlarında da orta düzeyde bir artış gösterebileceği, Hedef Topluluklara Tutum boyutunda düşük düzeyde de olsa bir artış gösterebileceği tespit edilmiştir.

Ders alt boyutunun, Hedef Topluluklara Tutum ile pozitif, orta düzey ilişki (r=,446; p=,000<0,01), Hedef Dile Tutum ile pozitif, yüksek düzey ilişki (r= ,629; p=,000<0,01), Hedef Dilde Özgüven ile pozitif, orta düzey ilişki (r=,517; p=,000<0,01) ve Grup Üyelerine Tutum ile pozitif, orta düzey ilişki (r=,532; p=,000<0,01) içinde olduğu bulgusu elde edilmiştir. Katılımcıların yabancı dil öğrenmede Derse yönelik tutumlarındaki artış, Hedef Dile Tutum boyutunda yüksek düzeyde bir artış gösterirken, Hedef Topluluklara Tutum, Hedef Dilde Özgüven ve Grup Üyelerine Tutum boyutlarında orta düzeyde bir artış gösterebileceği görülmüştür.

Hedef Topluluklara Tutum alt boyutunu, Hedef Dile Tutum ile pozitif, yüksek ilişki (r=,626; p=,000<0,01), Hedef Dilde Özgüven ile pozitif, orta seviye ilişki (r=,520; p=,000<0,01) ve Grup Üyelerine Tutum ile pozitif, düşük seviye ilişki (r =,395; p=,000<0,01) bulunmuştur. Katılımcıların yabancı dil öğrenmede Hedef Topluluğa yönelik tutumlarındaki artış, Hedef Dile Tutum boyutunda yüksek düzeyde, Hedef Dilde Özgüven boyutunda orta düzeyde artış gösterirken, Grup Üyelerine Tutum boyutunda düşük düzeyde de olsa bir artış gösterebileceği tespit edilmiştir. Hedef Dile Tutum alt boyutunun, Hedef Dilde Özgüven ile pozitif, yüksek ilişki (r=,723; p=,000<0,01) ve Grup Üyelerine Tutum ile pozitif, düşük seviye ilişki (r=,486; p=,000<0,01) bulunmuştur. Katılımcıların yabancı dil öğrenmede Hedef Dile yönelik tutumlarındaki artış, Hedef Dilde Özgüven boyutunda yüksek düzeyde bir artış gösterirken, Grup Üyelerine Tutum boyutunda da orta düzeyde bir artış gösterebileceği tespit edilmiştir.

Son olarak, Hedef Dilde Özgüven alt boyutunun, Grup Üyelerine Tutum ile pozitif, yüksek seviye anlamlı ilişki (r=,630; p=,000<0,01) gözlemlenmiştir. Katılımcıların yabancı dil öğrenmede Hedef Dilde Özgüvenlerindeki artış, Grup Üyelerine Tutum boyutunda da yüksek düzeyde bir artış gösterebileceği tespit edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeğin alt boyutları üzerinden kapılan Spearman korelasyon testinde tüm alt boyutlar arası anlamlı (p<0,01), orta ve yüksek düzeyde doğrusal bir ilişki içinde oldukları tespit edilmiştir. Ele edilen bu bulgu, dil öğreniminde öğretmenin tutumlarının, hem hedef dile, dilin ait olduğu topluma ve toplum üyelerine, grup üyeleri ve derse yönelik tutumların da olumlu şekilde artmasını ve nihai sonuç olarak hedef dilde öğrencilerin özgüven seviyelerinin de artış gösterebileceği düşünülebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, KKTC'de yerleşkesi bulunan UFÜ'de yabancı dil olarak İngilizce dersi

alan öğrencilerinin derse karşı güdülenmelerini incelemiştir. Araştırma, yabancı dil olarak İngilizce dersleri alan 145 bölüm öğrencisi ve UFÜ' de İngilizce Hazırlık Okulunda 47 öğrenci olmak üzere toplam 192 lisans öğrencisine Ayan (2014) tarafından uyarlanan İngilizce dersine güdülenme düzeyleri cinsiyet, yaş, sınıf, uyruk, not ortalaması ve öğrenim görülen bölümler bağlamında incelemiştir. Katılımcılarının cevaplarının genel ortalama puanı, (X=3.77), İngilizce dil sınıflarında hedef dile karşı güdülenme düzeyinin orta seviyenin üstünde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, İngilizce öğrenenler arasında daha önceki araştırmacıların (Ayan, 2014; Doğan 2009; Çolak, 2008; Falout & Maruyama, 2004; Sınal, 2002; Uluçaylı, 2012) sonuçlarını desteklemiştir. İngilizce öğrenmede güdülenmenin genel olarak düşük bir seviye olduğunu bildiren (Bekleyen, 2011; Chambers, 1993; Christophel & Gorham, 1992; Dörnyei, 1998; Sürücü & Ünal, 2018) çalışmalardaki bulgulardan farklılık göstermiştir. Bununla birlikte, bu araştırmada katılımcılar 41 maddeye (ortalama 3,50 veya daha yüksek) olumlu yanıt verirken, sadece 6 maddeye (ortalama 3,5'in altında) daha az olumlu yanıt vermiştir.

Araştırmada, ölçeğin genelinde kadın ve erkek öğrencilerin İngilizce dersine yönelik güdülenme düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır. Cinsiyet güdülenme üzerinde etkili bir unsur olarak yer almamaktadır. Bu sonuç, Akram & Ghani'in (2013), Al-Oliemat (2013), Cetinkaya & Ataman (2017) ve Ayan'ın (2014) hazırlık sınıfları öğrencileriyle yaptıkları çalışmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Fakat, Elbeyoğlu & Bereketoğlu (2019), Öztürk & Gürbüz (2013), Shaaban & Ghaith (2000), Musleh (2010) ve Williams vd. (2002), sonuçlarından farklılık göstermektedir.

Katılımcıların ölçek genel sonuçlarında İngilizce öğrenmeye yönelik güdülenme düzeylerinde, yaş değişkenine göre anlamlı bir fark bir saptanmamıştır. Öğrenci yaşının güdülenme üzerinde etkili bir unsur olmadığı görülmüştür. Bu sonuç, Ayan (2014) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermiştir. Öte yandan, Ghenghesh (2015) ve Williams vd. (2002) tarafından yapılan ve güdülenme davranışların yaş grupları arasında önemli farklılıklar gösterdiğini bildiren çalışmaların sonuçları ile farklılık göstermektedir.

Araştırmada, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik güdülenme düzeylerinin, uyruğa göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği saptanmıştır. Hem Ölçek Genel sonuçlarında hem de Ders, Hedef Dile Tutum, Hedef Topluluklara Tutum ve Hedef Dilde Özgüven alt boyutlarında Diğer uyruklu öğrencilerin TC ve KKTC uyruklu öğrencilere nazaran daha yüksek düzeyde güdülenmeye sahip oldukları tesit edilmiştir. Bu bulgular, Amirian & Komesh (2018) bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Diğer taraftan, Öğretmen ve Grup Üyelerine Tutum alt boyutlarında anlamlı fark tespit edilmemiştir.

Katılımcıların güdülenme düzeylerinin bölüm değişkeni üzerinden incelendiğinde, Öğretmen boyutu dışında diğer tüm boyutlarda ve Ölçek Genel sonuçlarında bölümlere göre öğrencilerin güdülenme düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur. Ders alt boyutunda, İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümü öğrencileri lehine,

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Turizm ve Otel İşletmeciliği, Bilgisayar Mühendisliği, Mimarlık, Hukuk, Psikoloji bölümleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Ayrıca, İşletme bölümü lehine Hukuk bölümü arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Hedef Topluluklara Tutum alt boyutunda, Turizm ve Otel İşletmeciliği bölümü lehine Hukuk bölümü arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Hedef Dile Tutum alt boyutunda, Fizyoterapi ve Rehabilitasyon bölümü lehine Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Turizm ve Otelcilik İşletmeciliği, Bilgisayar Mühendisliği, Mimarlık, Hukuk, Psikoloji bölümleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Hedef Dilde Özgüven alt boyutunda, İşletme bölümü lehine Psikoloji bölümü arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Grup Üyelerine Karşı Tutum alt boyutunda, Fizyoterapi ve Rehabilitasyon bölümü lehine Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Turizm ve Otel İşletmeciliği, Bilgisayar Mühendisliği, Mimarlık, Hukuk, Psikoloji bölümleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Aynı doğrultuda, Burgucu (2011) hem üniversite eğitimi boyunca hem de mezuniyet sonrasında iş bulma sürecinde İngilizcenin son derece önemli olduğu bölümlerin öğrencilerinin güdülenme düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna ek olarak, Doğan (2009) Turizm ve Otel İşletmeciliği Bölümü öğrencilerinin güdülenme düzeylerinin diğer birkaç bölümün öğrencilerininkine göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Elde edilen bulgulardan farklı olarak, Cetinkaya ve Ataman (2017), Shaaban ve Ghaith (2000) ise çalışmalarında bölümler ile güdülenme düzeyi arasında fark saptanmamıştır.

Araştırmada, ölçek genelinde ve alt boyutlarında öğrencilerin İngilizce dersine yönelik güdülenme düzeyleri ile not ortalamaları değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Benzer bir sonuç, Doğan'ın (2009) bulgularında da ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, öğrencilerin not ortalamalarının güdülenmeleri üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığı sonucunu desteklemektedir.

Araştırmada, ölçek genelinde ve alt boyutlarında öğrencilerin İngilizce dersine yönelik güdülenme düzeyleri ile sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Sınal (2002) bu bulguyu desteklerken, Musleh (2010) ise çalışmasında sınıf ile güdülenme düzeyi arasında anlamlı fark tespit etmiştir.

Araştırma bünyesinde kullanılan ölçeğin alt boyutları arasında anlamlı ve pozitif yönlü orta ve yüksek seviyede ilişki tespit edilmiştir. Ele edilen bu bulgu, dil öğreniminde öğretmenin tutumlarının, hem hedef dile, dilin ait olduğu topluma ve toplum üyelerine, grup üyeleri ve derse yönelik tutumların da olumlu şekilde artmasını ve nihai sonuç olarak hedef dilde öğrencilerin özgüven seviyelerinin de artış gösterebileceği düşünülebilir. İngilizce dersi kapsamında derse ve dersle bağlantılı hedef dile ve dilin kullanıldığı topluma ve üyelerine karşı tutumun ders öğretmenin sınıf içi faaliyetlerindeki yapıcı ve yön gösterici davranışlardan doğrudan ve belirgin şekilde etkilendiği belirtilebilir. Dil eğitmenlerimizin sadece dilin temel becerilerinin kazanılması değil aynı zamanda dilin kullanılması yoluyla hem bireysel özgüven seviyesinde artış hem de dile ait değişkenlere karşı tutumunda doğrudan ders yoluyla etkilendiği düşünülebilir.

Mevcut araştırmalar, yabancı dil öğreniminin öğrencilerin iyi oluşunu etkileyebileceği-

ni göstermektedir. Jia (2022), öğrencilerin öz yeterliliklerinin iyi oluş ile akademik katılım arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Shen (2021), yabancı dil keyfi ve sınıf ortamındaki endişe üzerine yapılan kapsamlı bir literatür incelemesi yoluyla, olumsuz duyguların azaltılması ve olumlu duyguların geliştirilmesinin öğrencilerin katılım ve başarısını etkileyebileceğini ortaya koymuştur. Luo (2019), algılanan dil yeterliliği ile yerli öğrenci sosyal desteği arasında uluslararası öğrenciler arasında psikolojik iyi oluşun çeşitli yönleri arasında pozitif bir ilişki saptamıştır.

Bu araştırma bulguları doğrultusunda uyruk, bölüm ve hedef dile tutum alt boyutlarında katılımcıların İngilizce dil öğrenimine yönelik tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Farklı uyruklu öğrencilerin hedef dile karşı tutumları daha olumlu bulunmasından yola çıkarak, ana dili İngilizce olmayan öğrencilerin farlı dillerden akranları ile biçimsel ve biçimsel olmayan temaslarının akademisyen ve idari kadrolar tarafından mümkün kılınması, farklı temalı ders içeriği ve sosyal projelerin yürütülmesinin güdülenme düzeylerini arttıracak sonuçlar doğuracağı düşünülebilir. Bu sayede, dil okulu ve bölümlerinde görmüş oldukları dil eğitiminin yaşamın içinde de aktif olarak kullanılmasının önü açılmış olarak hedef dilin aktif kullanımı teşvik edileceği düşünülebilir. Öğrenci ihtiyaçlarının tespiti ve tedariki, dil öğrenimine sınıf içi katılımın takdiri, sınıf ortamında hedef dilin daha aktif kullanımına yönelik destekleyici tutumların geliştirilmesi hem hedef dile hem de grup içindeki özgüven seviyelerinde olumlu artış sağlanabileceği öne sürülebilir. Bu sayede her yaş, uyruk, bölüm ve sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerimizin öznel iyi oluş durumlarının da olumlu etkileneceği ve bu durumun da okullarımızda öğetimsel ve sosyal becelerileirn bir üst seviyeye çıkmasını sağlayacak önlem ve araltırma konuları tasarlanabilir. Konuya yönelik ileriki araştırmalarda hedef dile yönelik öğretimsel uygulamaların ve tutumların tespiti için farklı ölçekler ile ilişkisel araştırmaların yürütülmesi veya benzer örneklemler üzerinde yürütülecek farklı desenlerde dizayn edilmiş nitel araştırmaların icra edilmesi dil öğrenimine yönelik uygulamalarda öğretimsel ve idari olarak geliştirici planlamaların ve düzenlemelerin oluşturulmasını mümkün kılacağı öne sürülebilir.

KAYNAKÇA

Adams, S. (1965). Inequity in social exchange, Derleyen: Steers, M. R. ve Porter, L.W. (1975). *Motivation and Work Behavior*. NY: McGraw-Hill. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60108-2

Akram, M., & Ghani, M. (2013). Gender and language learning motivation. *Academic Research International, 4*(2), 536-540.

Alderfer, C. P. (1969). An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational behavior and human performance, 4*(2), 142-175. https://doi.org/10.1016/0030-5073(69)90004-X

Alizadeh, M. (2016). The impact of motivation on English language learning. *International Journal of Research in English Education, 1(*1), 11-15.

Al-Oliemat, A. (2013). Attitudes and Motivations for Learning Italian as a Foreign anxiety and motivation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 70*(1), 654-665. ARCS model approach. New York: Springer.

Amirian, S. M. R., & Komesh, N. (2018). A study on the relationship between EFL Learners' nationality and language learning motivation. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature 7(*2), 2-26. https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.7n.2p.26

Ataman, A. (2004). *Development and Learning* (2). Ankara: Ümit Offset.

Ayan Çelebi, H. (2014). *(De)motivation in the preparatory language classroom: EFL learners' and teachers' voices.* Eastern Mediterranean University June 2014 Gazimağusa, North Cyprus.

Balan, J. (2011). *English global dominance and the other languages of higher education & research.* Published Article in Columbia Global Centre. Columbia University. 2014.https://doi.org/10.6017/ihe.2011.65.8569

Bekleyen, N. (2011). Demotivating factors in the EFL environment. *4th International Online Language Conference*, Malaysia.

Brophy, J. E. (2010). *Motivating students to learn*. New York: Routledge.

Burgucu, A. (2011). *The role of motivation, attitude and anxiety in learning english as a foreign language.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara, Pegem Akademi.

Chambers, G. (1993). Taking the "de" out of demotivation. *Language Learning Journal, 7*(1), 13-16.https://doi.org/10.1080/09571739385200051

Chambers, G. (1993). Taking the "de" out of demotivation. *Language Learning Journal, 7*(1), 13-16.

Clark, A., & Trafford, J. (1995). Boys into modern languages: an investigation of the discrepancy in attitudes and performance between boys and girls in modern languages. *Gender and Education, 7*(3), 315–325. https://doi.org/10.1080/09540259550039022

Coleman, J. A. (2006). English-medium teaching in European higher education. *Language teaching, 39*(1), 1-14. https://doi.org/10.1017/S026144480600320X

Cook, V. (2001). *Second language learning and language teaching.* London: Arnold.

Cooper, P., & McIntyre, D. (1996). *Effective teaching and learning: Teachers' and students' perspectives*. McGraw-Hill Education (UK).

Council, British. (2013). *The English Effect: the impact of English, What it's worth to the UK and why it matters to the world*. London: British Council.

Cramer, D. (1998). *Fundamentals statistics for social research.* Routledge.

Csizer, K., & Dörnyei, Z. (2005). The internal structure of language learning. motivation and its relationship with language choice and learning effort. *The Modern Language Journal, 89*(1), 19-36.https://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2005.00263.x

Çetinkaya, G. ve Ataman, O. (2017). The relationship between students› integratıve/ instrumental motivatıon levels and their achievement scores in English. *Journal of Educational & Instructional Studies in the World, 7*(2), 84-92. ISSN: 2146-7463.

Çolak, A. (2008). *Attitudes, motivation and study habits of English language learners: The case of Başkent University second year students*. (Unpublished Master's Thesis). Başkent University, Ankara.

Daft, R. (2007). *Management*. Sekizinci Baskı.Ohio, ABD: Thompson Learning.

Dincer, A., & Yesilyurt, S. (2017). Motivation to speak English: A self-determination theory perspective. PASAA: *Journal of Language Teaching and Learning in Thailand, 53*(1), 1-25.

Doane, D. P., & Steward, L. E. (2011). Measuring skewness: A forgotten statistic? *Journal of Statistics Education, 19*(2), 1-18. https://doi.org/10.1080/10691898.2011.11889611

Doğan, Ö. (2009). İngilizce hazırlık okuyan öğrencilerin motivasyon düzeyleri. Yayınlanmış Yüksek lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi University, Eskişehir, Turkey.

Dörnyei, Z., & Otto, I. (1998). Motivation in Action: A process model of L2. *Working Papers in Applied Linguistics, 4*(1), 43-69.

Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal, 78*(3), 273-284.https://doi.org/10.2307/330107

Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Edinburgh Gate, England: Pearson Education.

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching: Motivation*. London: Routledge, https://doi.org/10.4324/9781315833750.

Eberhard, D. M., Gary F. S., & Charles D. F. (Eds.). 2023. *Ethnologue: Languages of the World. Twenty-sixth edition*. Dallas, Texas: SIL International. Online version: http://www.ethnologue.com.

Elbeyoğlu, K., & Bereketoğlu, K. (2019). *Investigation of motivation and exam anxiety: The example of English preparatory school students.* In 7th Eurasian Conference on Language and Social Sciences (p. 145).

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.

Falout, J., & Maruyama, M. (2004). A comparative study of proficiency and learner demotivation. *Language Teacher-Kyoto-Jalt-, 28*(8), 3-10.

Fırat, A. (2009). *A study on young learners' attitudes towards learning English* (Unpublished Doctoral Dissertation), Turkey. Adana: Çukurova University.

Gardner, R. C. (2000). Correlation, causation, motivation, and second language acquisition. *Canadian Psychology 41*(1), 10-24. https://doi.org/10.1037/h0086854

Gardner, R. C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. In Z. Dörnyeive R. Schmidt (Ads), *Motivation and second language acquisition* (pp. 1-19). Honolulu, Hi: University Of Hawaii Press.

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation.* London: Edward Arnold. https://doi.org/10.1037/h0083787

Ghenghesh, P. (2010). The motivation of L2 learners: Does it decrease with age? *English Language Teaching*, *3*(1), 128-141.

Gorham, J., & Christophel, D. M. (1992). Students' perceptions of teacher behaviors as motivating and demotivating factors in college classes. *Communication Quarterly, 40*(3), 239-252. https://doi.org/10.1080/01463379209369839

Herzberg, F., Mausner, B., & Snydermann, B. (1959). *The motivation to work*. New York: Wiley.

Jahedizadeh, S., Ghanizadeh, A., & Ghonsooly, B. (2016). The role of EFL learners' demotivation, perceptions of classroom activities, and mastery goal in predicting their language achievement and burnout. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education, 1*(1), 1-17. https://doi.org/10.1186/s40862-016-0021-8

Jia, H. (2022). English as a foreign language learners' well-being and their academic engagement: The mediating role of English as a foreign language learners' self-efficacy. Frontiers in Psychology, 13, 1983. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.882886

Jomairi, S. (2011). *Demotivating factors in second language learning at state, Azad and Payam-Nour universities.* International Conference on Languages, Literature and Linguistics IPEDR, 26, 300-303.

Jones, T. L. (2011). *Effects of motivating and hygiene factors on job satisfaction among school nurses*. (Unpublished Doctoral dissertation) Walden University, Minneapolis, MN.

Kalaycı, N. (2009). Yükseköğretim kurumlarında akademisyenlerin öğretim performansını değerlendirme sürecinde kullanılan yöntemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 15*(60), 625-656.

Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi.* (28. Baskı). Ankara: Nobel

KKTC (2018). *Yükseköğretim çalıştayı*. Lefkoşa.

Kumaravadivelu, B. (2012). *Language teacher education for a global society: A Modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing.* New York: Routledge Taylor ve Francis Books.

Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve motivasyon teorileri: Kuramsal bir çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi, 1*(2), 85-116.

Locke, E. A. & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Eaglewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Lucas, R. I. G., Bernardo, A. B., & Rojo-Laurilla, M. A. (2016). Amotivation in Filipino ESL learners: Exploring some correlates. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, *1*(26), 109-119. https://doi.org/10.30827/digibug.53938

Luo, Z., Wu, S., Fang, X., & Brunsting, N. C. (2019). International students' perceived language competence, domestic student support, and psychological well-being at a US university. Journal of International Students, 9(4), 954-971. https://doi.org/10.32674/jis.v0i0.605

Mergel, B. (1998). *Instructional design & learning theory.* In Educational communications and technology. University of Saskatchewan.

Musleh, R. Y. (2010). *Language learning motivation: the Palestinian context;attitudes, motivation and orientations*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Barselona Universitesi, Filoloji Bölümü.

Naylor, J. (1999). *Management*. Harlow. Prentice hall.

Öztürk, G., & Gürbüz, N. (2013). The impact of gender on foreign language speaking anxiety and motivation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 70*(1), 654-665. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.106

Ryan, R., & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *contemporary educational psychology, 25(*1), 54-67.https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020

Saville-Troike, M. (2012). *Introducing second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.https://doi.org/10.1017/cbo9780511888830

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2006). *Competence and control beliefs: Distinguishing the means and ends.* In P. A. Alexander ve P. H.Yayınları.https://doi.org/10.4324/9780203874790.ch16

Shaaban, K. A. & Ghaith, G. (2000). Student Motivation to Learn English as a Foreign Language. *Foreign Language Annals, 33*(6), 632-644. https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2000.tb00932.x

Shen, J. (2021). A review of the effectiveness of foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety on learners' engagement and attainment. Frontiers in Psychology, 12(1), 749284. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.749284

Sınal, S. (2002). *Student motivation in language learning: A study of Turkish university students learning English as a foreign language.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eastern Mediterranean University, TRNC.

Sürücü, A. & Ünal, A. (2018). Öğrenci Motivasyonunu Artıran ve Azaltan Öğretmen Davranışlarının İncelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches, 8*(14), 253-295. https://doi.org/10.26466/opus.404122

Tudor, I. (2001). *The dynamics of the language classroom*. Cambridge: Cambridge

Turhan, B., & Kırkgöz, Y. (2018). Motivation of engineering students and lecturers toward English medium instruction at tertiary level in Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies, 14*(1), 261-277.

Uluçaylı, E. (2012). *Attitudes, motivation and anxiety of young EFL learners* (Doctoral dissertation, Eastern Mediterranean University (EMU)-Doğu Akdeniz Üniversitesi (DAÜ)).

Ulukuş, K. S. (2016). Motivasyon teorileri ve lider yöneticilik unsurlarının bireylerin motivasyonuna etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *4*(25), 247-262.https://doi.org/10.16992/asos.1114

Vefali, G. M., & Ayan, H. Ç. (2015). (De) Motivation in Preparatory EFL Classrooms. *Applied Language Learning, 25*(1), 16-40.

Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wright, M. (1999). Influences on learner attitudes towards foreign language and culture. *Educational Research, 41*, 197-208.https://doi.org/10.1080/0013188990410207

Xu, W., & Case, R. E. (2015). Age-related differences in motivation in learning English among Mainland Chinese students. *International Journal of Applied Linguistics*, *25*(1), 67-82.https://doi.org/10.1111/ijal.12050

DEPREMDEN ETKİLENEN ÇOCUKLARIN DEPREME İLİŞKİN ALGILARI

Emine Yılmaz BOLAT[1]

Merve KOYUNCU[1]

Pınar DEMİR[3]

Özet

Depremler, yaralanmalara, can ve mal kayıplarına neden olabilen bir doğa olayıdır. Yer kabuğundaki kırılmalar sonucunda aniden ortaya çıkan titreşimlerin dalgalar halinde yayılarak yeryüzünü sarsmasına deprem adı verilmektedir. Yeryüzü sarsıntılarının şiddetine göre nesneler, canlılar ve insanlar sarsıntılardan olumsuz etkilenebilmektedir. Geçmişte yurdumuzda birçok yıkıcı depremler olduğu gibi, gelecekte de sık sık oluşacak depremlerle büyük can ve mal kaybına uğrayacağımız bir gerçektir (İşçi, 2008). Ortaya çıkan etkileri bakımından çocuklar da yetişkinler gibi deprem felaketinden korkmaktadır. Çocukların depremden etkilenme derecesini, kayıp derecesi, ailenin tepkisi, cinsiyet, yaş, daha önceki ve günlük yaşantılar, depremin dolaylı etkileri, ayrılık, aile içi ilişkiler, ekonomik koşullar ve sosyal destek gibi bazı faktörler belirlemektedir. Okul öncesi dönem çocukları deprem sürecini anlamlandırmada bazı sorunlar yaşayabilmekte, zihinlerinde cevaplandırmaya çalıştıkları bazı sorularla karşı karşıya kalmakta ve içinde bulundukları yaş dönemi nedeniyle gördükleri somut yaşantılara dayanarak depremi anlamaya çalışmaktadır. Bu çalışmada, depremden etkilenen çocukların resimler aracılığıyla ve deprem kavramı hakkındaki görüşlerini ürettikleri metaforlar aracılığıyla deprem algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubunu, 2 Şubat 2023 tarihinde Kahramanmaraş ilinde meydana gelen depremlerden etkilenerek Mersin'deki Kredi Yurtlar Kurumu'nda geçici barınma sağlayan beş-altı yaş grubu 20 çocuk oluşturmaktadır. Çocuklara resimler araştırmacılar tarafından "deprem konulu bir resim çiziniz" yönergesi verilerek pastel boyalarla çizdirilmiştir. Çocukların depreme ilişkin algılarının belirlenmesi için çocukların çizmiş ve açıklamış olduğu resimler analiz edilmiştir. Ayrıca çocuklara "Deprem,…gibi-

[1] Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Mersin/Türkiye, emineyilmaz@mersin.edu.tr, Orcid; 0000-0002-1062-4752

[2] Toros Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Mersin/Türkiye,merve.koyuncu@toros.edu.tr, Orcid;0000-0003-2813-498

[3] Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Myo Çocuk Bakımı Ve Gençlik Hizmetleri Gaziant-ep/Türkiye,pinargun@gantep.edu.tr

dir. Çünkü,…." ifadeleri araştırmacılar tarafından söylenerek çocukların depreme ilişkin metaforları kaydedilmiştir. Araştırmada veriler elde edildikten sonra her bir çocuk resmi konu, çizimi yapılan kişi ve nesneler ile kullanılan renkler açısından betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Çocukların depreme ilişkin metaforik algıları ise araştırmacılar tarafından benzerliklerine göre kategorilere ayrılmıştır. Bu kategorilere bağlı olarak, deprem kavramının ortak ve farklı metaforlar aracılığıyla temsil edildiği belirlenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların çizdikleri resimlerde yaralanan insanlar, yıkılan binalar, ambulanslar gibi gerçek durumu yansıtmaya çalışan resimler çizdikleri ve çocukların depremi acı veren bir olay olarak tanımladıkları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Deprem*, *çocuk resimleri*, *metaforik algı*, *okul öncesi*

Earthquake Perceptions of Children Affected by the Earthquake

Abstract

Earthquakes are a natural event that can cause injuries, loss of life and property. The vibrations that occur suddenly as a result of fractures in the earth's crust, spreading in waves and shaking the earth is called an earthquake (Akut Search and Rescue Association, 2023). Objects, living things and people can be adversely affected by earthquakes, depending on the severity of earth tremors. It is a fact that we will suffer great loss of life and property due to frequent earthquakes in the future, just as there have been many devastating earthquakes in our country in the past (İşçi, 2008). In terms of the resulting effects, children are also afraid of earthquake disasters like adults. The extent to which children are affected by an earthquake is determined by some factors such as the degree of loss, family reaction, gender, age, previous and daily experiences, indirect effects of the earthquake, separation, family relations, economic conditions and social support (Erkan, 2010). Preschool children may have some problems in making sense of the earthquake process, they are faced with some questions they try to answer in their minds, and they try to understand the earthquake based on the concrete experiences they have seen due to the age period they are in. In this study, it is aimed to examine the earthquake perceptions of the children affected by the earthquake through the pictures and the metaphors they produce about the concept of the earthquake. The study group consists of 20 children between the ages of five and six who were affected by the earthquakes that occurred in Kahramanmaraş on February 2, 2023 and provided temporary accommodation in the Credit and Hostels Institution in Mersin. Children were drawn by the researchers with pastel paints, given the instruction "Draw a picture about earthquake". In order to determine the children's perceptions of the earthquake, the pictures drawn and explained by the children were analyzed. In addition, to the children, "Earthquake is like…. Because,…" statements were uttered by the researchers, and the children's metaphors about the earthquake were recorded. After the data were obtained in the research, each child's picture was analyzed with descriptive analysis in terms of the subject, the people and objects that were drawn, and the colors used. The metaphorical perceptions of the children about the earthquake were categorized by the researchers according to

their similarities. Depending on these categories, it has been determined that the concept of earthquake is represented through common and different metaphors. As a result of the research, it was determined that the children drew pictures that tried to reflect the real situation such as injured people, destroyed buildings, ambulances, and that the children defined the earthquake as a painful event.

Keywords: *earthquake*, *children's pictures*, *metaphorical perception*, *preschool*

GİRİŞ

Depremler, yaralanmalara, can ve mal kayıplarına neden olabilen bir doğa olayıdır. Geçmişte yurdumuzda birçok yıkıcı depremler olduğu gibi gelecekte de oluşabilecek depremlerle büyük can ve mal kaybına uğrayacağımız bir gerçektir. Ortaya çıkan etkileri bakımından çocuklar da yetişkinler gibi deprem felaketinden olumsuz etkilenmektedir. Çocukların depremden etkilenme derecesini, kayıp derecesi, ailenin tepkisi, cinsiyet, yaş, daha önceki ve günlük yaşantılar, depremin dolaylı etkileri, ayrılık, aile içi ilişkiler, ekonomik koşullar ve sosyal destek gibi bazı faktörler belirlemektedir. Çeşitli araştırma sonuçları, dünyanın bazı bölgelerinde meydana gelen afet olgularının, yalnızca fiziksel hasara yol açmadığını, aynı zamanda tüm mağdurlar için afet sonrası psikolojik ruh sağlığını da etkilediğini göstermektedir (Dilmaç,2022). Araştırmalar çocukların doğal afetlerden en çok etkilenen gruplar arasında olduğunu göstermektedir. Bunun nedeni çocukların gelişimlerinde psikolojik olarak olgun olmamalarından kaynaklanmaktadır. Genel olarak, afet sonrası durumun çocuklar üzerinde yarattığı etki, fiziksel yaralanmalar ve aile üyelerinin kaybından kaynaklanan stres, kaygı, depresyon, travma, korku, endişe ve üzüntü gibi derin bilişsel ve psikolojik etkiler sağlar. Dolayısıyla afetlerin etkisinin çocuk gelişimini çeşitli yönleriyle etkilediği söylenebilir; duygusal yönler, sosyal yönler ve bilişsel yönler. (Nguyen, C. V., & Minh Pham, N, 2018; LeDoux, J, 2007). Okul öncesi dönem çocukları deprem sürecini anlamlandırmada bazı sorunlar yaşayabilmekte, zihinlerinde cevaplandırmaya çalıştıkları bazı sorularla karşı karşıya kalmakta ve içinde bulundukları yaş dönemi nedeniyle gördükleri somut yaşantılara dayanarak depremi anlamaya çalışmaktadır. Okul çağındaki çocukların (6-12 yaş) bir felaket yaşadıktan sonraki travmatik olayları arasında başkalarıyla iyi geçinmek istememe veya arkadaşlarını ve çevreyi gerçekten rahatsız etme, konsantre olmada zorluk, sinirlilik ve patlayıcılık, sinirlilik, kolay ağlama ve çok korkma yer alır (LeDoux, J, 2007). Çocuk resimlerinin çocukların ruh sağlığı bulguları hakkında ipuçları elde etmede bir araç ve değerlendirme tekniği olarak kullanıldığı yapılan çalışmalarda saptanmıştır. Deprem gibi bir doğal afetin neden olduğu uyaranlar ile ses, titreşim, ışık vb. durumu yaşayan ve daha sonra bu ortamda yaşamlarını sürdüren çocukların travma algılarını resimlerine yansıtmaları sürecin doğal bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Travma sonucunda yaşanan kaygı, depresyon, düşük benlik saygısının uzun vadeli etkilerini önlemek adına yapılan girişimlerinden biri, çocuğun travmadan sonra başına gelenleri paylaşmasıdır. Çocuğun başına gelenleri yaptığı resim etkinliklerine yansıtması da bu iletişim yollarından biridir. Bu tür uygulamalar, travmanın etkilerini azaltmaya yönelik bazı bilişsel ve duygusal süreçlerin tamamlanmasını sağlayarak çocuğun olaylarla baş etme yeteneğini artıracaktır (Clark, 1997: 27). Çalışma,

çeşitli afetlerin öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkisini ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu farklı ailelerin yapıları parçalanmış aile, eğitimli ve eğitimsiz ailelerdir. Bu çalışma sırasında farklı hedefler göz önünde bulundurulmuştur ve tüm sonuçlar, afetin çocukların duygusal büyüme ve gelişimi üzerinde çok olumsuz bir etkisi olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada, depremden etkilenen çocukların resimler aracılığıyla ve deprem kavramı hakkındaki görüşlerini ürettikleri metaforlar aracılığıyla oluşturdukları deprem algılarının incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada, depremden etkilenen çocukların resimler aracılığıyla ve deprem kavramı hakkındaki görüşlerini ürettikleri metaforlar aracılığıyla deprem algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çocukların deprem kavramına ilişkin metaforlarının belirlenmesinde nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan olgubilim deseni (fenomenoloji) kullanılmıştır. Olgu bilim deseninde insanların bir olay veya olgu ile ilgili deneyimlerine odaklanılmaktadır. Olgubilimsel (fenomenolojik) yaklaşım, bireyin davranışlarını anlayabilmek için, onun kendine özgü algılayışını ve yaşantısını bilmemiz gerektiğini savunmaktadır (Kılınç F, Karayel F, Koyuncu M 2018). Bireyin davranışını biçimlendiren en önemli etken, onun kendini ve çevreyi o andaki anlamlandırış biçimi, başka bir deyişle bireyin o andaki fenomenidir (Bliss, 2016). Olgubilim (fenomenoloji) yöntemini kullanan çalışmaların amacı, insanların belli bir olgu (fenomen) ya da gerçeğin belirli bir yönünü tecrübe etme, yorumlama, anlama ya da kavramsallaştırmada kullandıkları farklı yolları tanımlamaktadır. Bu yolla belirli bir olgu üzerinde anlayışlar ortaya çıkarılır ve bu anlayışlar kavramsal kategorilere göre sınıflandırılır (Akbaş ve Gençtürk, 2013). Bu çalışmada depremden etkilenen çocukların deprem kavramına ilişkin deneyimleri, düşünceleri, algıları ve bunlar arasındaki farklılıkları yansıtan metaforlar belirlenmeye çalışıldığı için bu yöntem kullanılmıştır.

Şekil 1

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın çalışma grubunu, 2 Şubat 2023 tarihinde Kahramanmaraş ilinde meydana gelen depremlerden etkilenerek Mersin'deki Kredi Yurtlar Kurumu'nda geçici barınma sağlayan beş-altı yaş grubu 20 çocuk oluşturmaktadır. Mersin'deki Kredi Yurtlar Kurumu'nda geçici barınma sağlayan beş-altı yaş grubu 20 çocuk amaçsal örnekleme yöntemleri içerisinde yer alan tipik durum örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Tipik durum örnekleme, fazla sayıdaki durumdan olağandışı olmayan, tipik bir durumun belirlendiği örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Depremden etkilenen çocukların depreme ilişkin algılarını araştırmak adına yapılan çalışmada gönüllü katılım sağlamak isteyen velilere yapılacak uygulamalar anlatılmış olup çalışmaya katılmak isteyen velilere veli onam formu imzalatılmış, kişisel bilgi formu doldurtulmuş olup çocuklarının katılımı için onayları alınmıştır. Bu çalışmanın değişkenlerini formu dolduran velilerin anne ve babalardan oluştuğuna, çocuğun cinsiyeti, çocuğun yaşı, çocuğun okul öncesi eğitim alma süresi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, annenin mesleği, babanın mesleği, ailenin aylık geliri, kardeş sayısı (kendisi dışında), kaldığı yurt, yurtta barınma süresi, geldiği il, kayıplar yer almaktadır. Mersin'deki Kredi Yurtlar Kurumu'nda geçici barınma sağlayan beş-altı yaş grubu 20 çocuğun velileri kişisel bilgi formunu gönüllü olarak doldurmuş ve çocukları için veli onam formunu onaylamış ve bu bilgiler ışığında Tablo 1ve Tablo 2'deki değişkenlere ulaşılmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Veri toplama araçları olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan veli onam formu, kişisel bilgi formu, çocukların deprem konusundaki çizmiş oldukları resimler ve resimlerde neler çizdikleri ayrıca çocukların depreme ilişkin algılarının belirlenmesi için çocukların çizmiş ve açıklamış olduğu resimler araştırmacılar tarafından analiz edilmiştir. Ayrıca çocuklara "Deprem,…gibidir. Çünkü,…."ifadeleri araştırmacılar tarafından çocuklara söylenerek çocukların depreme ilişkin metaforları kayıt edilmiştir.

Verilerin Analizi

Çocuklara araştırmacılar tarafından "deprem konulu bir resim çiziniz" yönergesi verilerek pastel boyalarla deprem konulu resim çizmeleri istenmiştir. Araştırmada her bir çocuğun resmi konu, çizimi yapılan kişi ve nesneler açısından değerlendirilerek betimsel analiz ile çözümlenmiştir. İlk olarak katılımcı çocukların "Deprem" kavramıyla ilgili geliştirmiş oldukları metaforlar listelenerek kodlanmıştır. Çocukların depreme ilişkin metaforik algıları ise araştırmacılar tarafından benzerliklerine göre kategorilere ayrılarak sunulmuştur. Kodlanan metaforlar ortak özellikleri bakımından teker teker analiz edilmiş ve metaforlar çıkartılmıştır. Katılımcılardan elde edilerek oluşturulan metaforlar kategorileştirilmiştir. Metaforlardan elde edilen kategoriler alan uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir.

Tablo 1: Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Değişkenler	Değişkenlere İlişkin Kategoriler	f	%
Formu Dolduran	Anne	19	95
	Baba (eşi depremde vefat etmiş)	1	5
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	12	60
	Erkek	8	40
Çocuğun Yaşı	5 yaş	10	50
	6 yaş	10	50
Çocuğun okul öncesi eğitim alma süresi	Yeni başladı	11	55
	1 yıl	7	35
	2 yıl	2	10
Anne eğitim durumu	Okur yazar değil	1	5
	İlkokul	5	25
	Ortaokul	3	15
	Lise	6	30
	Üniversite	4	20
	Lisansüstü	1	5
Baba eğitim durumu	İlkokul	7	35
	Ortaokul	3	15
	Lise	6	30
	Üniversite	2	10
	Lisansüstü	2	10
Annenin Mesleği	Çalışmıyor	13	65
	Özel sektör	3	15
	Kamu sektörü	3	15
	Anne hayatını kaybetmiş	1	5
Babanın mesleği	Çalışmıyor	4	20
	Özel sektör	6	30
	Kamu sektörü	3	15
	Esnaf	7	35
Ailenin aylık geliri	Herhangi bir geliri yok	5	25
	1 TL- 5.000 TL	6	30
	5.001 TL- 10.000 TL	3	15
	10.001 TL- 15.000 TL	2	10
	15.001 TL- 20.000 TL	2	10
	20.001 TL ve üzeri	2	10
Kardeş sayısı (kendisi dışında)	Kardeşi yok	1	5
	1 kardeş	7	35
	2 kardeş	7	35
	3 kardeş	4	20
	4 kardeş	1	5

Tablo 2. Depremzedelerin Geldiği İl, Kaldığı Yurt, Yurtta Barınma Süresi ve Kayıplarına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Değişkenler	Değişkenlere İlişkin Kategoriler	f	%
Kaldığı Yurt	Arif Kanay yurdu	2	10
	Kırkkaşık yurdu	18	90
Yurtta Barınma Süresi	1 aydan az	5	25
	1-2 ay	6	30
	3-4 ay	9	45
Geldiği il	Hatay	18	90
	Kahramanmaraş	1	5
	Adıyaman	1	5
Kayıplar	Herhangi bir kaybı yok	4	20
	Aile üyesi kaybı (anne kaybı)	1	5
	Yakın akraba kaybı	1	5
	Tanıdık kaybı	3	15
	Mal kaybı	2	10
	Yakın akraba ve Tanıdık kaybı	2	10
	Yakın akraba kaybı ve Mal kaybı	2	10
	Tanıdık kaybı ve Mal kaybı	4	20
	Yakın akraba ve Tanıdık kaybı ile Mal kaybı	1	5

BULGULAR

Araştırmaya katılan çocukların depreme ilişkin çizdikleri resimlerinde yer verdikleri figürlere ilişkin on altı farklı figür çizdikleri belirlenmiştir. Tablo 3'te depreme ilişkin çizdikleri resimler ile ilgili çocuklar tarafından kullanılan figürlerin frekansları ve yüzde değerleri gösterilmiştir.

Tablo 3. Çocukların Resimlerinde Yer Verdikleri Figürlere İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Kullanılan Figürler	Çocuk	Frekans (f)	Yüzde (%)
Ev eşyası	Ç11, Ç14, Ç15, Ç19	4	7.70
Gökkuşağı	Ç3, Ç8, Ç11, Ç13,	4	7.70
Ev	Ç2, Ç3, Ç5, Ç6, Ç7, Ç9, Ç11, Ç13, Ç14, Ç15, Ç16, Ç17, Ç18, Ç20	14	26.94
İnsan	Ç1, Ç2, Ç7, Ç12, Ç14, Ç17, Ç18, Ç19	8	15.40
Çiçek	Ç5, Ç9, Ç12,	3	5.76
Bulut	Ç3, Ç12, Ç16,	3	5.76
Kalp	Ç1, Ç3, Ç8, Ç13	4	7.70
Hatay	Ç8, Ç13	2	3.84
Merdiven	Ç14	1	1.92
Lamba	Ç6, Ç15	2	3.84

Yağmur	Ç15, Ç16,	2	3.84
Ses (nota)	Ç13	1	1.92
Deniz	Ç9	1	1.92
Yol	Ç9	1	1.92
Salıncak	Ç9	1	1.92
Labirent	Ç10	1	1.92

Araştırmaya katılan çocukların depreme ilişkin çizdikleri resimlerinde yer verdikleri figürler incelendiğinde en fazla *çocukların* resimlerinde ev figürünü çizdikleri (f:14 %26,94) ikinci olarak da çocukların resimlerinde insan figürünü çizdikleri (f:8 %15.40) görülmüştür.

Çocukların deprem konulu resimlerinde betimledikleri öne çıkan ifadeler üç farklı kategori altında değerlendirilmiş ve kategorilere göre resimlerinde öne çıkan ifadelerin neler olduğu frekans ve yüzde değerleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Çocukların "Deprem" Konulu Resimlerinde Betimledikleri Kategorilere İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Kategoriler	Resimlerde Öne Çıkan İfadeler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Deprem anındaki çevreye ilişkin ifadeler	Evler zarar gördü (Ç5, Ç6, Ç7, Ç13, Ç14, Ç18, Ç20)	7	13,5
	Eşyalar düştü (Ç6, Ç11, Ç14, Ç15)	4	7,7
	Yaralı insanlar vardı (Ç2, Ç18)	2	3,8
	İnsanlar üzüldü ve korktu (Ç4, Ç7, Ç14, Ç17, Ç18)	5	9,6
	Hava siyahlaştı (Ç16)	1	1,9
	Yağmur yağıyordu (Ç3, Ç15, Ç16)	3	5,8
	Gökkuşağı çıktı (Ç3, Ç8, Ç11, Ç13, Ç20)	5	9,6
	Yer sallandı (Ç4, Ç11, Ç14, Ç20)	4	7,7
	Sesler vardı (Ç13)	1	1,9
	Her şey karıştı (Ç8, Ç10)	2	3,8
	Yardıma gelen insanlar vardı (Ç18)	1	1,9
Depreme ilişkin duygularla ilgili ifadeler	Korkunç (Ç4, Ç7, Ç17)	3	5,8
	Üzücü (Ç7, Ç17, Ç18)	3	5,8
	Zarar verici (Ç2, Ç5, Ç6, Ç7, Ç13, Ç14, Ç15, Ç18, Ç20)	9	17,3
Depremin olduğu zamana ilişkin ifadeler	Çocuklar oynarken deprem oldu (Ç1, Ç12)	2	3,8

Çocukların deprem konulu resimlerinde betimledikleri öne çıkan ifadeler üç farklı kategori altında değerlendirilmiştir. Kategorilere göre çocukların resimlerinde en çok öne çıkan ifade, deprem anındaki çevreye ilişkin kategorisinde yer almaktadır. Bu kategoride

on bir farklı öne çıkan ifade yer almaktadır. Tablo 4'te frekans ve yüzde değerleri gösterilmiştir.

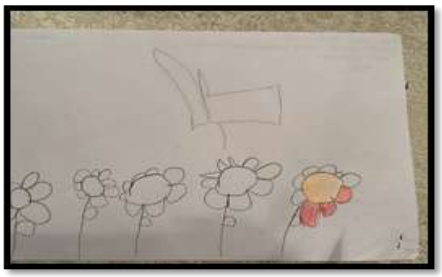
Çocukların resimleri ve resimlerine ilişkin açıklamaları aşağıda sunulmuştur:

Ç1: "Bahçede gezerken deprem oldu. Annem evdeydi. Annem ve babam kalbimin içindedir."

Ç2: "Babamın bacağı kanıyordu aşağı inerken."

Ç3: "Depremde yağmur yağıyordu.''

Ç4: "Dışarda oyun oynarken sallandık. ''Ablam çok korktu."



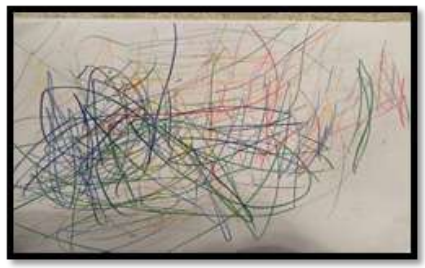
Ç5: "Depremde evler yıkıldı."

Ç6: "Nenemin evi eğildi. Bizim evde lambalar düştü."

Ç7: “Evler yıkıldı, insanlar üzüldü. Deprem çok korkunçtu.”

Ç8: “Hatay karışık oldu. Gökkuşağı çıktı.”

Ç9: “Deprem oldu. Doğru olanları çizdim.”



Ç10: “Depremde her şey labirent gibiydi.”

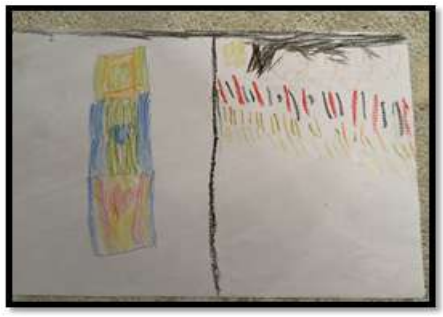
Ç11: “Depremde eşyalar döküldü. Gökkuşağı çıktı.”

Ç12: “Çocuklar oynuyorlardı. Deprem oldu.”

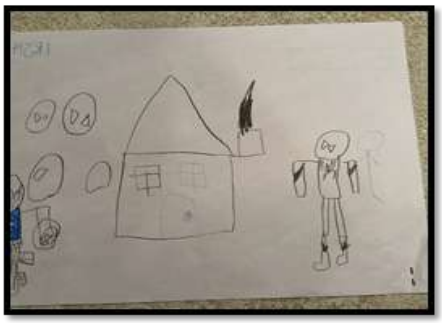
Ç13: “Depremde ev çatladı, gökkuşağı oldu, sesler vardı.”

Ç14: “Evler çatlayınca eşyalar dökülünce adam dışarı çıktı, merdiven yola gitti.’’

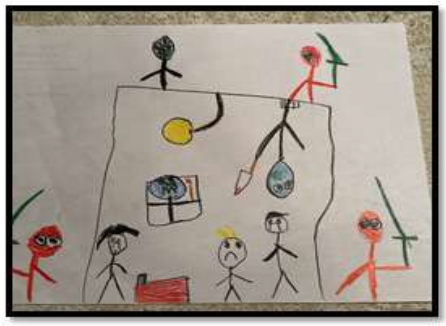
Ç15: "Ev çatladı, lamba düştü, yağmur yağıyor."



Ç16: "Yağmur yağıyordu, hava deprem olduğu için siyah oldu."



Ç17: "Depremde çocuklar korktu, insanlar ağladı."



Ç18: "Depremde sağlam ev vardı, yıkılmış ev vardı. Kırmızı olan iyi biri depremden kurtarmaya geldi, insanlar içerdekilere sesleniyorlar."

Ç19: "Patlamış ütü prizde kaldığı için deprem oldu. Dışarı çıktık babam vardı, salyangoz vardı, peynir vardı."

Ç20: "Fay hattı alttan geçtiği için deprem oldu. Ev yıkıldı. Gökkuşağı da var."

Tablo 5. Çocukların "Deprem" Kavramına İlişkin Ürettikleri Metaforlar, Frekans (f) ve Yüzde (%) Değerleri

Sıra No	Geliştirilen Metaforlar	Frekans (f)	Yüzde (%)	Metafor Gerekçesi
1	Salıncak	11	55	-Çünkü salıncak gibi sallanıyordu (Ç1, Ç3, Ç4, Ç9, Ç10, Ç11, Ç15) -Çünkü salıncak gibi karıştı (Ç13) -Çünkü salıncak gibi hızlı salladı (Ç12) -Çünkü fay hattı alttan geçip sallıyor (Ç20) -Çünkü patlamış ütü prizde kaldı (Ç19)
2	Fırtına	3	15	-Çünkü hızlı fırtınaya benziyordu (Ç17) -Çünkü titriyordu (Ç7) -Çünkü fırtına gibi sallıyor (Ç6)
3	Sallanma-düşme	1	5	-Çünkü deprem (Ç14)
4	Dalgalanan Bayrak	1	5	-Çünkü hızlı dönüyordu (Ç18)
5	Ağlama	1	5	-Çünkü korktum, ağladım (Ç2)
6	Yıkılan evler	1	5	-Çünkü deprem (Ç5)
7	Bilinmezlik	2	10	-Çünkü uyuyordum (Ç8) -Çünkü hava siyah oldu (Ç16)

Tablo 5 incelendiğinde, çocukların "deprem" kavramına ilişkin altı farklı metafor ürettiği iki çocuğun ise "bilmiyorum" diyerek fikir beyan etmedikleri görülmektedir. Bu metaforlar içinde en fazla üretilen metafor olan "salıncak" metaforu 11 çocuk; ikinci olarak "fırtına" metaforu üç çocuk tarafından üretilmiş olup bunların yanı sıra birer çocuk tarafından "sallanma-düşme", "dalgalanan bayrak", "ağlama", "yıkılan evler" metaforları ürettikleri belirlenmiştir.

Kavramsal Kategoriler ve Analizleri

Beş-Altı yaş çocukların "Deprem" kavramına ilişkin ürettikleri metaforların ortak özelliklerinden hareketle ortaya çıkan kategoriler Tablo 6'da belirtilmiştir.

Tablo 6. Beş-Altı Yaş Çocukların "Deprem" Kavramına İlişkin Ürettikleri Metaforlardan Hareketle Oluşturulan Kategoriler, Metaforlar, Metafor Sayıları, Metafor Frekansları ve Yüzde Değerleri

Sıra No	Kategori	Metaforlar	Metafor Sayısı	Metafor Frekansı	Yüzde Değeri
1	Fiziksel özellikler yönünden "Deprem"	Sallama (Ç1, Ç3, Ç4, Ç6, Ç9, Ç10, Ç11, Ç12, Ç14, Ç15, Ç20)	11	17	42.50
		Karışıklığa neden olma (Ç10, Ç13, Ç16)	3		
		Dalgalanma (Ç18)	1		
		Titreme (Ç7)	1		
		Patlama sesi (Ç19)	1		

2	Etkileri yönünden "Deprem"	Eşya veya insanın düşmesi (Ç6, Ç11, Ç14)	3	14	35.00
		Bina çatlaması (Ç13, Ç15)	2		
		Yıkma (Ç5, Ç6, Ç7, Ç14)	4		
		Devirme (Ç6, Ç7, Ç17)	3		
		Siyah toz bulutu oluşturma (Ç16)	1		
		Yardım ihtiyacı duyma (Ç18)	1		
3	Yaşattığı duygular açısından "Deprem"	Üzüntü-ağlatma (Ç2, Ç7, Ç17)	3	7	17.50
		Korkma (Ç2, Ç4, Ç7, Ç17)	4		
4	Bilmiyorum	Bilinmezlik (Ç8, Ç16)	2	2	5.00
	Toplam		40	40	100.00

Tablo 6 incelendiğinde 5-6 yaş çocuklar tarafından depremle ilgili olarak üretilen metaforların ortak özelliklerinden hareketle fiziksel özellikler yönünden, ortaya çıkardığı etkileri yönünden ve yaşattığı duygular açısından olmak üzere üç ana kategori oluşturulmuştur. Çocuklar fiziksel özellikler açısından sallama (f: 11), karışıklığa neden olması (f: 3), dalgalanması (f:1), titremesi (f: 1) ve patlama sesi duyulması (f: 1) gibi 17 adet metafor üretmişlerdir. Çalışmaya katılanlar eşyaların ve insanın düşmesi (f: 3), binaların çatlaması (f: 2), yıkıma sebep olması (f: 4), devirmesi (f: 3), siyah toz bulutu oluşturması (f: 1) ve yardıma ihtiyaç duyulan bir olay olması (f: 1) açılarından değerlendirerek depremi etkileri açısından ele almıştır (f: 14). Depremin yaşattığı duygular açısından üzüntü ve ağlama (f: 3) ile korkma (f: 4) duygularına yer verilmiştir. Çalışmaya katılan iki çocuk ise neye benzediğini bilmiyorum diye belirtirken bu çocuklardan birisi siyah toz bulutu oluşturduğunu belirterek depremden sonra şehrin havasındaki görüntüye dikkat çekmiştir.

Beş-Altı yaş çocukların "deprem" kavramına ilişkin ürettikleri kavramsal kategorilere yönelik ifadeleri aşağıda gösterilmektedir. Parantez içerisinde metaforu üreten çocuklar, Ç1, Ç2…, Ç20 şeklinde kısaltılarak belirtilmiştir.

- Deprem salıncak gibidir. Çünkü salıncak gibiydi. (Ç1).
- Deprem ağlama gibidir. Çünkü korktum ağladım. (Ç2).
- Deprem salıncak gibidir. Çünkü salladı. (Ç3).
- Deprem salıncak gibidir. Çünkü sallanıyordu. (Ç4).
- Deprem yıkılan evler gibidir. Çünkü deprem (Ç5).
- Deprem fırtına gibidir. Çünkü sallanıyor. (Ç6).
- Deprem fırtına gibidir. Çünkü titriyordu. (Ç7).

- Deprem neye benzediğini bilmiyorum. Çünkü uyuyordum. (Ç8).
- Deprem salıncak gibidir. Çünkü sallanma gibiydi. (Ç9).
- Deprem salıncak gibidir. Çünkü depremde de salladı. (Ç10).
- Deprem salıncak gibidir. Çünkü sallandı. (Ç11).
- Deprem salıncak gibidir. Çünkü salıncakta hızlı sallandığındaki gibi deprem. (Ç12).
- Deprem salıncak gibidir. Çünkü karıştı. (Ç13).
- Deprem düşme sallanma gibidir. Çünkü deprem. (Ç14).
- Deprem salıncak gibidir. Çünkü sallanıyor. (Ç15).
- Deprem siyah hava gibidir. Çünkü hava siyah oldu. (Ç16).
- Deprem hızlı fırtına gibidir. Çünkü depremden sonra korktum ağladım. (Ç17).
- Deprem hızlı dönen dalgalanan bayrak gibidir. Çünkü deprem bayrağa benziyordu. (Ç18).
- Deprem patlamış ütü gibidir. Çünkü deprem salıncağa benziyordu. (Ç19).
- Deprem salıncağa benziyordu. Çünkü fay hattı alttan geçtiği için. (Ç20).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Çocuklar deprem felaketinden korkmakta ve depremi anlamakta güçlük çekmektedirler. Okul öncesi dönemdeki çocuklar, depremin sebep olduğu kayıplar ve hayat şartlarında meydana gelen değişikliklerle başa çıkmada deneyimleri az olduğundan bu durumla başa çıkmada zorlanmaktadırlar (Erkan, 2010, s.56). Araştırma bulguları çocukların korkularını ortaya koymaktadır. Azarian, Skriptchenko-Gregorian (1998, s. 110) tarafından Ermenistan depreminden sonra 3-17 yaş çocukları ile gerçekleştirilen çalışmada "beş yaş" çocukların en ciddi zarar gören yaş grubu olduğu, "korku" tepkisinin çocuklarda en sık görülen tepki olduğu, ardından psikosomatik tepkilerin ve uyku bozukluklarının geldiği, daha sonra ise duygusal ve davranışsal bozuklukların görüldüğü belirlenmiştir.

Dilmaç (2022) yapmış olduğu çalışmasında çocukların depremden hemen sonra özgüven puanlarının benzer şekilde yüksek olduğu, üç ay sonra yaptıkları resimler incelendiğinde bu alandaki puanlarının üç ay sonra düştüğünü belirlemiştir. Çocukların üç ay sonra yaptıkları resimlerde küçük figürler yapma, eksik olan kulak, el, kol gibi organları yapma gibi özelliklerinin azaldığını saptarken projektif çizimin yorumlanmasında araştırmacıların çoğu, çizilen insan figürlerinin boyutunun çocuğun benlik saygısını doğrudan yansıtan en önemli gösterge olduğu konusunda hemfikirdir (Koppitz, 1968;

Di Leo ve Joseph, 1983; Thomas ve Silk, 1990). Ortalamadan büyük sayıların, saldırganlık veya büyüklük gibi kişilik özelliklerinin bir işareti olabileceğine dikkat çekiyor. İlgili yaş grubu için ortalamadan çok daha küçük olan küçük çizimler, yetersizlik, aşağılık, düşük benlik saygısı kaygısı veya depresyona işaret edebilir. Bu ifadeler doğrultusunda çocuklar depremden hemen sonra yaptıkları resimlerde travma sonrası davranış bozukluklarına ilişkin ipuçlarını resimlerine aktarmışlardır.

Sonuç olarak çocukların resimlerinde yer verdikleri figürlere bakıldığında, en çok ev çizdikleri, bunun yanı sıra insan, eşya, çiçek, bulut, kalp, hatay, merdiven, lamba, yağmur, nota, deniz, yol, salıncak ve labirent çizdikleri belirlenmiştir.

Çocukların "Deprem" konulu resimlerinde betimledikleri kategorilere ilişkin olarak çevreye, deprem anındaki duygulara ve depremin gerçekleştiği zamana yer verdikleri belirlenmiştir. Depremde çevrenin özellikleri vurgulanmış ve depreme ilişkin korku ve üzüntüleri ifade etmişlerdir.

Çocukların "deprem" kavramına ilişkin altı farklı metafor ürettiği iki çocuğun ise "bilmiyorum" diyerek fikir beyan etmedikleri görülmüştür. Bu metaforlar içinde en fazla üretilen metafor olan "salıncak" metaforu 11 çocuk; ikinci olarak "fırtına" metaforu üç çocuk tarafından üretilmiş olup bunların yanı sıra birer çocuk tarafından "sallanma-düşme", "dalgalanan bayrak", "ağlama", "yıkılan evler" metaforları ürettikleri belirlenmiştir.

Çocukların "Deprem" kavramına ilişkin ürettikleri metaforların ortak özelliklerinden hareketle ortaya çıkan kategoriler değerlendirildiğinde depreme fiziksel özellikler açısından, verdiği etkileri açısından, yaşattığı duygular açısından ele aldıkları belirlenmiştir. Çocuklar fiziksel özellikler açısından en çok sallama olmak üzer 17 adet metafor üretmişlerdir. Etkileri yönünden binaların zarar görmesine vurgu yapılmıştır. Depremde çocuklar en çok korktuklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde çocukların depremden olumsuz etkilendikleri görülmektedir. Depremin etkilerinin en aza indirilmesi açısından çocuklara ve ailelerine yönelik psikodestek uygulamalarının gerçekleştirilmesi, depremden etkilenen çocuklara depremden etkilendikleri göz önünde tutularak uygun yaklaşımların sergilenmesi büyük önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

Akbaş, Y. ve Gençtürk, Eç (2013). Coğrafi Bilgi Sistemleri Kavramına Metaforik Bakış. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*, 179-196

Akut Arama Kurtarma Derneği, (2023). Arama Kurtarma Derneği Deprem Nedir? https://afet.akut.org.tr/deprem-nedir/?gclid=CjwKCAjw_YShBhAiEiwAMomsEPlLCg4zN6d1ACBQyqmLv-yf4pGEMMTR_N7aijdE7E9NsGTOZw2TdxoC-nAQAvD_BwE Erişim Tarihi:27.03.2023.

Azarians, A., Skripchenko-Gregorian, V. (1998). Children in Natural Disaster: An Experience of the 1988 Earthquake in Armenia, (Miller, W. Thomas Ed.). USA: *InternationalUniversities Press,* pp.77-118

Bliss, L. A. (2016). Phenomenological Research: Inquiry to Understand the Meanings of People's Experiences. I*nternational Journal of Adult Vocational Education and Technology (IJAVET), 7(3),* 14-26. DOI: 10.4018/IJAVET.2016070102

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara*: Pegem Akademi.

Clark, C. C. (1997). Posttraumatic Stress Disorder: How To Support Healing. *The American Journal Of Nursing. 97(8).* Retrieved From https://www.jstor.org/stable/3465317?seq=1#metadata_info_tab_contents, Access, June 5, 2023.

Di Leo, J. H. (1983). *Interpreting children's drawings*. New York: Brunner-Routledge.

Dilmaç, O. (2022). Determının The Levels Of Anxıety, Depressıon And Self-Confıdence Through Drawıngs Of Chıldren Affected By The Earthquake. *European Journal of Special Education Research, 8(4).* doi:http://dx.doi.org/10.46827/ejse.v8i4.4528

Erkan, S. (2010). Deprem Yaşayan ve Yaşamayan Okul öncesi Çocukların Davranışsal/Duygusal Sorunlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28 (2),* 55-66.

İşçi, C. (2008). Deprem nedir ve nasıl korunuruz? *Journal of Yasar University, 3(9)*, 959-983.

Kılınç F, Karayel F, Koyuncu M (2018). Türk ve Suriyeli Çocukların Göç Kavramına İlişkin Metaforlarının Belirlenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 0(40 Göç Özel Sayısı 1)*, 37- 54.

Koppitz, E. M. (1968). Psychological evaluation of children's human figure drawings. New

York – London: Grune, & Stratton.

LeDoux, J. (2007). The amygdala. *Current biology, 17(20),* R868-R874.

Nguyen, C. V., & Minh Pham, N. (2018). The impact of natural disasters on children's education: Comparative evidence from Ethiopia, India, Peru, and Vietnam. Review of Development Economics, 22(4), 1561-1589.

Thomas, G. V., & Silk, A. M. J. (1990). *An introduction to the psychology of children's draw-ings.* New York: Harvester Wheatsheaf.

Demokratik Yaşama Dayalı Öğrenme Modeli'nin Öğrencilerin Değer Algılarına Etkisi: Fenomenografik Bir Araştırma

Burcu ÖKMEN[1]

Şeyma ŞAHİN[2]

Abdurrahman KILIÇ[3]

Özet

Değerler insanların davranışlarına yön veren ve davranışlarının güzel, etkili ve ahlaki olduğunu gösteren ölçütlerdir ve değer eğitimi insanın olduğu her yerde yapılır. Literatürde değer eğitimi konusunda farklı yaklaşımlar vardır. Bu araştırmada ise Demokratik Yaşama Dayalı Öğrenme Modeli kullanılmıştır. Bu modelin öğrenci merkezli bir anlayışa sahip olması, grup çalışmaları içermesi, demokratik bir sınıf ortamı oluşturması, yapılan araştırmalar sonucunda öğrencilerin kişisel ve sosyal beceriler kazandığının görülmesi sebebiyle modelin değer algısında da olumlu bir etkisi olacağı düşünülmüştür. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı Demokratik Yaşama Dayalı Öğrenme Modeli'nin öğrencilerin değer algılarına etkisini belirlemektir. Araştırma süreci kontrol grupsuz ön test-son test yarı deneysel yönteme göre yürütülmüştür. Araştırma verilerini toplama ve analiz sürecinde nitel araştırma tekniklerinden "fenomenografi" kullanılmıştır. Çalışma grubunu; 2021-2022 güz döneminde Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim yüksek lisans programına devam eden ve "Değerler Eğitimi" dersini alan 3 erkek 6 kadın olmak üzere 9 öğrenci oluşturmaktadır. Uygulama süreci Demokratik Yaşama Dayalı Öğrenme Modeli'ne göre yürütülmüştür. Ders grup çalışması şeklinde uzaktan eğitim yolu ile düzenlenmiştir. Verilerin toplanmasında "odak grup görüşmesi" tekniği kullanılmıştır. Ders süreci başlamadan önce ilk odak grup görüşmesi yapılmış, ders süreci sonunda aynı grupla ikinci odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde önce veriler kodlanmış, daha sonra ders öncesi ve sonrası görüşler arasındaki farklılıklara göre hiyerarşik kategoriler oluşturulmuştur. Kategoriler oluşturulurken fikirler basitten gelişmişe doğru sıralanmıştır. Bulgular; "Değer Tanımı", "Değerlerin Önemi", "Değerle-

[1] Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, e-posta: burcuokmen91@hotmail.com, 05557021616, Orcid No: 0000-0002-0296-0078

[2] Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, e-posta: seyymasahin@gmail.com, 05063860194, Orcid No:0000-0003-1727-4772

[3] Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, e-posta: akilic52@hotmail.com, 05554430300, Orcid No:0000-0002-2704-29511

rin Kaynağı ve Oluşumu", "Değerler Nasıl Kazandırılmalı" başlıkları altında sunulmuştur. Araştırma sonunda Demokratik Yaşama Dayalı Öğrenme Modeli ile işlenen dersin öğrencilerin değer algılarını derinleştirdiği ve geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğrencilerin değer algılarının değişmesinde, derinleşmesinde ve gelişmesinde Demokratik Yaşama Dayalı Öğrenme Modelinin etkili olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: *Değer algısı*, *değerler eğitimi*, *demokratik yaşama dayalı öğrenme modeli*, *fenomenografi*

The Effect of Learning Model Based on Democratic Life on Students' Value Perceptions: A Phenomenographic Study

Abstract

Values are the criteria that guide people's behavior and show that their behavior is beautiful, effective and moral and value education is done wherever people are. There are different approaches to value education. In this study, the Learning Model Based on Democratic Life was used. This model has a student-centered understanding, includes group work, creates a democratic classroom environment, as a result of the researches, it was seen that the students gained personal and social skills with this model, it was thought that the model would have a positive effect on the perception of value. In this context, the aim of this research is to determine the effect of Learning Model Based on Democratic Life on students' value perceptions. The research process was carried out according to the pretest-posttest quasi-experimental method without a control group. In the process of collecting and analyzing the research data, "phenomenography", one of the qualitative research techniques, was used. The study group consists of 9 students, 3 males and 6 females, who attend Düzce University Education Faculty Curriculum and Instruction master's program in the 2021-2022 fall semester and take the "Values Education" course. The implementation process was carried out according to the Learning Model Based on Democratic Life. The course is organized in the form of group work through distance education. The "focus group interview" technique was used to collect the data. The first focus group meeting was held before the course process started, and the second focus group meeting was held with the same group at the end of the course process. In the analysis of the data, first the data was coded, then hierarchical categories were created according to the differences between the views before and after the lesson. While creating the categories, the ideas were ordered from simple to advanced. Findings are presented under the headings of "Definition of Value", "Importance of Values", "Source and Formation of Values" and "How Values Should Be Gained". At the end of the research, it was concluded that the lesson taught with the Learning Model Based on Democratic Life deepened and developed the students' value perceptions. This shows that the Learning Model Based on Democratic Life is effective in changing, deepening and developing students' perceptions of value.

Keywords: *Value perception*, *values education*, *learning model based on democratic life*,

GİRİŞ

Toplumları oluşturan değerler,oldukça önemli manevi kaynaklardır (Beachum, McCray, Yawn & Obiakor, 2013) ve kabullerimizin ve tutumlarımızın arkasındaki gerçek etkenler olduğu söylenebilir (Avcı, 2007). Halstead ve Taylor, (2000) değer kavramını; "topluma ve kültür anlam veren; hislere, davranışlara, duygulara rehberlik eden; davranışların istenilen yönde ya da iyi olduğuna dair yargıya varılmasına yardımcı olan ölçüt ve inançlar" şeklinde tanımlamaktadır. İnsanların duygu, düşünce ve davranışlarıyla oldukça ilgili olan değerler (Kuşdil & Kağıtçıbaşı, 2000) kültürel özellikler, yaşanılan çevre, deneyimler ve eğitim gibi değişkenlerden etkilendiği için bireysel açıdan farklılıklar gösterebilir (Uyanık Balat & Dağal, 2006).

Değerler, insana özgüdür ve onu diğer canlılardan ayıran, insanı insan yapan bir özellik taşır. Aynı zamanda bireylerin kendilerini amaçlarına uygun şekilde gerçekleştirebilmelerini sağlar (Kuçuradi, 1995). Hayata anlam katan değerler toplumsallaşmayı ve toplumla uyumu sağlar (Parashar, Dhar & Dhar, 2004). Değerlerin özelliklerini şu şekilde sayabiliriz; değerler bireysel davranışları etkiler, kontrol eder, yönlendirir, hayatta zor durumlarla karşılaşıldığında karar vermeyi kolaylaştırır, bireysel gerçeklerin ve algıların anlamlandırılmasını etkiler, çeşitli etmenlere ve bireylere göre değişebilir, insan kişiliğinin zihinsel, fiziksel, etik, estetik, politik, sosyo-ekonomik, dinsel gibi çeşitli boyutlarını içerir, duygu yüklüdür (Quisumbing & Leo, 2005).

Değerlerin öğretilip öğretilemeyeceği konusu günümüzde tartışmalı olmakla (Zajda, 2014) beraber asıl odaklanılması gereken yer hangi değerlerin, hangi yöntemlerle nasıl öğretileceği noktasıdır (Lickona, 1991). Çünkü eğitim bireylerin sadece bilişsel becerilerinin gelişimine değil aynı zamanda karakterlerinin ve davranışlarının gelişimine de odaklanmaktadır (Zurqoni, Retnawati, Apino ve Anazifa, 2018). Değerler eğitiminin amacı toplum içinde dayanışma duygusunu geliştirmek ve bütünleşmenin oluşmasını sağlamaktır. Bunun için değerler eğitiminde bireylerin millî, manevî ve evrensel değerleri benimsemeleri ve hayata geçirerek içselleştirmeleri sağlanır. Değerler eğitimiyle bireyler görevlerini doğru şekilde yapmayı, başkalarının haklarına saygı duymayı, haklarını kullanmayı ve sorumluluk alabilmeyi öğrenirler(Algül, 2020).

Değerler eğitiminde Piaget (1970) sosyal iletişimin önemli olduğunu ve demokratik eğitim yöntemlerinin kullanılması gerektiğini ifade etmektedir. Kohlberg (1970) de değerlerin kazanılmasında demokratik değerlere sahip, kişisel özgürlük, bireysel hak ve sorumlulukların önemsendiği, adil olma ve kolektif sorumluluğun vurgulandığı sosyal ve ahlaki ortamların önemli olduğunu düşünmektedir. Değerlerin öğretilmesi için önemli olan esasların bazıları şu şekildedir: işbirlikli öğrenme anlayışı kazandırılmalı, öğrenciler ahlaki problemler üzerine düşünmeye ve bir topluluk içinde tartışmaya teşvik edilmeli, demokratik sınıf ortamı oluşturulmalı, öğrencilere uzlaşma yöntemleri öğretilmeli (Lickona, 1991). Bu şekilde öğrenciler çeşitli bilişsel ve sosyal beceriler edinebilir, değerlerini

ve kendilerini demokratik ahlaki bir topluluğun parçası olarak görebilirler (Veugelers ve Vedder, 2003).

Bu çalışmada da demokratik bir sınıf ortamı oluşturan ve öğrenci merkezli bir model olan Demokratik Yaşama Dayalı Öğrenme Modelinin (Şahin & Kılıç, 2021a) öğrencilerin değer algılarının değişmesi, derinleşmesi ve gelişmesinde etkili olacağı düşünülmektedir. Bu model öğrencilerin işbirlikli çalışmasını sağlayan, sorumluluk alma ve yerine getirme becerilerini geliştiren, düşünce ve ifade özgürlüğü sağlayan bir modeldir (Şahin & Kılıç, 2021b). Modelin öğrenciler tarafından etkili, ilgi çekici, sistematik ve demokratik bulunması ve öğrencilere kişisel ve sosyal beceriler yanında çok sayıda değer de kazandırması (Şahin & Kılıç, 2022) değerler eğitimi amacıyla kullanılabileceğini göstermektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı Demokratik Yaşama Dayalı Öğrenme Modeli'nin öğrencilerin değer algılarına etkisini belirlemektir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma süreci ön test-son test kontrol grupsuz yarı deneysel yönteme göre yürütülmüştür. Araştırma verilerini toplama ve analiz sürecinde nitel araştırma tekniklerinden "fenomenografi" kullanılmıştır. Fenomenografik araştırmalar, yaşadıkları ortamlarda insanların karşılaştıkları fenomenleri nasıl algıladıkları ve deneyimleri ile ilgilenir. Bireylerin araştırılan fenomene dair ortaya attıkları tanımlar hiyerarşik bir ilişki olacak şekilde kategorilere ayrılır (Çekmez, Yıldız & Bütüner, 2012). Bu araştırmada "değer" kavramı fenomen olarak seçilmiş ve öğrencilerin "Demokratik Yaşama Dayalı Öğrenme Modeli"ne göre düzenlenen "Değerler Eğitimi" dersi öncesi ve sonrasında değer kavramına ilişkin algıları fenomenografi tekniği ile karşılaştırılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu; 2021-2022 güz döneminde Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim yüksek lisans programına devam eden ve "Değerler Eğitimi" dersini alan 3 erkek 6 kadın olmak üzere 9 öğrenci oluşturmaktadır.

Uygulama Süreci

Uygulama süreci Demokratik Yaşama Dayalı Öğrenme Modeli'ne göre yürütülmüştür. Ders grup çalışması şeklinde uzaktan eğitim yolu ile düzenlenmiştir. Her grup, Google Classroom'a grup isimleri ile kaydolmuş ve öğrencilere gönderilecek dosyaların ve ödevlerin takibi bu platform üzerinden gerçekleştirilmiştir. Ders 15 hafta sürmüş, ilk hafta tanışma ve ders hakkında bilgilendirme, son hafta ise değerlendirme yapılmıştır. Sınıf dört ve beş kişilik iki gruba ayrılmış ve her grup bir başkan, bir sekreter ve üyelerden oluşmaktadır. Her hafta başkan ve sekreter değişmiş, bir hafta sekreter olan kişi diğer hafta başkan olmuştur. İlk grup dört hafta iktidar, diğer grup beş hafta iktidar olmuş, son dört hafta ise koalisyon ile yönetilmiştir. Bu nedenle seçim yapılarak oylara göre koalisyonun başkan ve sekreteri belli olmuştur.

Ders süreci; "bireysel çalışmalar", "meşveret" ve "şûra" adımlarından oluşmuştur. Her öğrenci bireysel olarak görevi; literatür tarama, konuya uygun en az iki makale bulma ve özetleme. Raporlar meşveret öncesinde grup başkanına gönderilmiştir. Meşverette bireysel raporlar temelinde literatür değerlendirilmiş, konu alt başlıkları belirlenmiş, başlıklar tartışılarak sonuçlara ulaşılmış ve raporlanmıştır. Raporlamadan grup sekreteri sorumlu olmuştur. Şûra her Pazartesi saat 15.30-17.50 saatleri arasında UZEM uzaktan ders platformu aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Şuranın başkanı ve sekreteri o haftanın iktidar grubunun başkanı ve sekreteri olmuştur. Tartışmalarda; "görüş geliştirme", "altı ayakkabılı uygulama", "konuşma halkası", "argümantasyon", "beyin fırtınası", "zıt panel", "çember tekniği", "seminer", "sokratik sorgulama", "münazara", "örnek olay", "öykü oluşturma" ve "altı şapkalı düşünme tekniği" kullanılmıştır. Belirtilen tekniğine göre konu başlıkları tek tek ele alınmış ve bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Raporlamadan iktidar grubunun sekreteri sorumlu olmuştur. Muhalefet grubunun sekreteri bireysel raporlar ve meşveret raporunu, iktidar grubunun sekreteri ise bireysel raporlar, meşveret raporu ve şura raporunu tek dosya halinde Google Classroom'a yüklemiştir.

Dersin değerlendirmesinde; portfolyo, öz değerlendirme ve akran değerlendirme kullanılmıştır. Portfolyo elektronik olarak alınmış ve içinde "bireysel raporlar", "meşveret raporu" ve "şûra raporu" yer almıştır. Öğrencilerin gönderdikleri raporlar bilgisayar ortamında dosyalanmış, her hafta puanlanmış ve öğrencilere dönüt verilmiştir. Öz ve akran değerlendirmeler süreç sonunda yapılmıştır.

Verilerin Toplaması

Verilerin toplanmasında "odak grup görüşme" tekniği kullanılmıştır. Seçilen katılımcılardan araştırma konusuyla ilgili ayrıntılı görüş ve bilgi toplamak üzere grup halinde gerçekleştirilen görüşmeye odak grup görüşmesi ismi verilir (Kılıç, Aydın, Ökmen & Şahin, 2019). Odak grup görüşmesinde; değer kavramının ne olduğu, değerlerin önemi, değerlerin kaynağı ve oluşumu, değerlerin nasıl kazandırılması gerektiğini, bireyin değerlerinin nelerden ve nasıl etkilendiği ile ilgili beş açık uçlu soru sorulmuştur. Görüşme sürecinde öğrencilerin derinde yatan algılarını ortaya çıkarmak için sonda sorular da sorulmuştur.

Ders süreci başlamadan önce ilk odak grup görüşmesi yapılmış, ders süreci sonunda aynı grupla ikinci odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmelerinde iki araştırmacı hazır bulunmuş, görüşmeyi dersin yürütülmesinden sorumlu olan araştırmacı yönetmiştir. İlk odak grup görüşmesi 09.10.2021 tarihinde gerçekleştirilmiş ve 1 saat 11 dakika sürmüştür. İkinci odak görüşme ise 10.01.2022 tarihinde gerçekleştirilmiş ve 54 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde önce veriler kodlanmış, daha sonra ders öncesi ve sonrası görüşler arasındaki farklılıklara göre kategoriler oluşturulmuştur. Kategori oluşturma aşamasında öncelikle hiyerarşik şekilde öncü kategoriler oluşturmuştur. Kategoriler oluşturulurken

fikirler basitten gelişmişe doğru sıralanmıştır. Daha sonra verilerin defalarca gözden geçirilmiş, kategoriler arası ilişkiler detaylı olarak incelenmiş ve mevcut kategoriler üzerinde düzenlemeler yapılarak tanımlayıcı kategoriler belirlenmiştir. Daha sonra, üç araştırmacı tarafından oluşturulan kategoriler incelenerek tartışılmıştır. Veriler karmaşık görüşleri, anlaşılır ve açık hale getirmek amacıyla tablolaştırılmıştır. Bu süreçte araştırmacının kendi önyargılarının katılımcının görüşlerini etkilememsine özen gösterilmiştir.

BULGULAR

Bulgular; "Değer Tanımı", "Değerlerin Önemi", "Değerlerin Kaynağı ve Oluşumu", "Değerler Nasıl Kazandırılmalı" başlıkları altında sunulmuştur.

Değer Tanımı

Öğrencilerin ders öncesi ve ders sonrası değer tanımına ilişkin algıları Tablo 1'de yer almaktadır:

Tablo 1. Öğrencilerin değer tanımına ilişkin algıları

Dersten Önce	Kategoriler	Dersten Sonra
İç içe bir kavram	1. Bilişsel Tanımlama	Çok boyutlu bir kavram
Dini inanış	2. Duyuşsal Tanımlama	Soyut bir kavram Duyuşsal özellik
Kıymet vermek Önem vermek Kendinden üstün tutmak Yararlı olan Uygulanmasa da saygı duyulan Uygun bulunan şey	3. Değer Verme/İnanma	Kıymet vermek Önem vermek Normalite Ahlaka uygun olan
Hayata bakış açısı Karaktere paralel olan	4. Kişisel Etki	Karaktere yön veren özellik Kişiliği oluşturan özellik
Ortak nokta/ortak inanç Toplumsal/ortak kabul, onay Bazıları evrensel olan	5. Toplumsal Etki	Kültürün temeli Yerel ya da evrensel olan
	6. Kurallaşma	Kalıplaşmış norm
	7.Davranışı Yönlendirme	Tutum Benimsenen/içselleştirilen davranış Sergilenen davranış Davranışı şekillendiren düşünce Davranışı şekillendiren olgu

Tablo 1'de görüldüğü gibi öğrencilerin değer tanımına yönelik algılarına için yedi kategori oluşmuştur. Bunlar; "bilişsel tanımlama", "duyuşsal tanımlama", "değer verme/inanma", "kişisel etki", "toplumsal etki", "kurallaşma" ve "davranışı yönlendirme" kategorileridir. Ders öncesinde bu kategorilerden son iki düzey olan "kurallaşma" ve "davranışı yönlendirme" kategorilerinin oluşmadığı görülmektedir. Bu durum öğrencilerin ders sonunda değer tanımına ilişkin daha derin algılara ulaştıkları ve modelin öğrencilerin değer algı-

larını olumlu etkilediği anlamına gelmektedir.

Birinci kategori olan "bilişsel tanımlama" kategorisinde öğrenciler ders öncesi ve sonrasında değerlerin iç içe ve karmaşık yapısına vurgu yapmışlardır. Oyserman (2015) değerleri "Doğru ile yanlışı ayırma, anlam ve kalıp oluşturma işlevi gören içselleştirilmiş bilişsel yapılardır." şeklinde tanımlamaktadır. Bu anlamda öğrencilerin iç içe ve çok boyutlu kavram olarak yaptıkları tanımlamaların değer algıları açısından diğer kategorilere kıyasla en temel düzeyde bir algıya işaret ettiği söylenebilir.

İkinci kategori olan "duyuşsal tanımlama" kategorisi de hem ders öncesinde hem de ders sonrasında ortaya çıkmıştır. Değerler bilincin yanında inanç ve duyguları da ilgilendiren soyut yargılardır. Duygularla iç içedirler (Erdoğan, 2019). Bu anlamda değerlerin duygusal boyutta tanımlanmasının birinci kategoriye oranla öğrencilerdeki gelişen bir algı düzeyine işaret ettiği söylenebilir.

Üçüncü kategori olan "değer verme/inanma" kategorisi de hem ders öncesinde hem de ders sonrasında ortaya çıkmıştır. Bu kategoride öğrencilerin algılarının nötr bir tanımlama düzeyinden eğilim bildiren bir düzeye yükseldiği görülmektedir. Öğrencilerin değeri; kıymet verilen önem verilen yararlı bulunan şey olarak tanımladıkları görülmektedir. Değerler bireylerin iyiliği/faydası/yararı için olduğuna inanılan ölçütlerdir. Aydın (2010) değeri; bireysel ve toplumsal açıdan bir varlığa, nesneye veya faaliyete verilen önem ya da üstünlük şeklinde tanımlamaktadır. Ulusoy ve Dilmaç (2012) da değeri; bir şeyin önemini belirlemeyi sağlayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği kıymet, karşılık, yararlı ve yüksek nitelik olarak tarif etmektedir. Yapılan bu tanımlamalar öğrencilerin algılarını destekler niteliktedir.

Dördüncü kategori "kişisel etki" kategorisidir. Kişisel değerler, kimliğin temel bir yönüdür (Sagiv & Roccas, 2021). Değerler insanların kişiliğini oluşturan, kişinin karakteri ve kişiliğine yön veren kriterlerdir. Felsefî antropolojide insanın varlık şartları arasında bir "değerler dünyasına sahip olma" bulunmaktadır. Hangi çağ insanına bakılırsa kesinlikle orda bir değerler dünyasının olduğu, bütün yapıp etmelerini bu değerlerin belirlediği görülür. Değerler, insana hastır ve insanı insan yapan özelliktedir (Özen, 2012). Bu anlamda hem ders öncesinde hem de sonrasında sahip olunan bu algının doğru ve ilk üç kategoriye göre daha gelişmiş bir değer algısı olduğu söylenebilir.

Beşinci kategori olan "toplumsal etki" kategorisi ders öncesi ve ders sonrasında da oluşmuştur. Değerlerin toplumsal yönünün vurgulanması ilk dört kategoriye göre öğrencilerin algı düzeylerindeki yükselmeye işaret etmektedir. Çünkü değerler, toplumsal ilişkileri yönlendiren standartlardır. Yazıcı (2014) değeri, "Bir sosyal grubun veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul ve tasdik edilen, onların ortak duygu, düşünce, amaç ve çıkarını yansıtan genelleştirilmiş temel ahlaki ilke" olarak tanımlamaktadır. Aydın (2011) da bireylerin değerleri kişisel olmayan objektif istekler olarak algıladığını ve kişilerin kendi isteklerinden bağımsız ve ait olduğu grup tarafından onaylanan değerleri

benimsediklerini ifade etmiş ve değerlerin bu bakımdan kişiler üstü bir muteberliğe sahip olduğunu dile getirmiştir. Bu görüşler de öğrencilerin bu konudaki algılarını destekler niteliktedir.

Altıncı kategori olan "kurallaşma" kategorisi ders öncesinde ortaya çıkmayıp ders sonunda ortaya çıkmıştır. Normlar, belirli bir bağlamda grup üyelerinin nasıl davranmaları gerektiğini belirleyen ilkeler veya kurallar bütünüdür. Toplumda birtakım değerler olmaksızın normlar oluşmaz. Değerler toplumsal normların ortaya çıkmasına zemin hazırlarlar ve kurallaşarak davranış ölçüsü/norm olurlar (Özcan, 2022). Değerler, bir bakıma toplumsal denetim aracı olarak da işlev görürler. Çünkü toplumsal normların ya da kuralların temelini oluştururlar (Turan & Ulusoy, 2019). Bu bağlamda ders sonunda değerlerin kurallaşarak norm haline gelmesine yapılan vurgu öğrencilerin değeri algılama düzeylerindeki yükselişi göstermektedir.

Yedinci kategori olan "davranışı yönlendirme" kategorisi ders öncesinde ortaya çıkmayıp ders sonrasında oluşmuştur. Değerler davranışı yönlendiren güdüler olup davranışların oluşmasına en çok katkıda bulunan faktörlerdir. Değerler seçimleri etkiler. Çünkü insanlar değerlerinin oluşturduğu hedeflere ulaşmak için hareket ederler (Cieciuch, Schwartz & Davidov, 2015). Diğer bir deyişle insanların davranış ve eylemlerini yönlendiren değerler, onların iradesini etkileyen, inandığı ve benimsediği değerlerdir (Gül, 2013). Şu kabul edilmektedir ki soyut olan değerler, fert ve toplum hayatında sırasıyla; yargılar, normlar, kurumlar ve davranışlar şeklinde somutlaşmışlardır (Yazıcı, 2004). Bu durumda değer algısı kategorisinin en üst düzeyinde yer alan "Davranışı yönlendirme" kategorisinin ders öncesi oluşmayıp ders sonrası oluşmasının öğrencilerin algılarındaki derinleşmeye ve gelişmeye işaret ettiği söylenebilir.

Değerlerin Önemi

Öğrencilerin ders öncesi ve ders sonrası değerlerin önemine ilişkin algıları Tablo 2'de yer almaktadır:

Tablo 2. Öğrencilerin değerlerin önemine ilişkin algıları

Dersten Önce	Kategoriler	Dersten Sonra
Kendimizi tanımayı sağlama	1. Bireylerin Duygu/ Düşüncelerini Etkileme	Duyguları oluşturma Duygusal keşifler yaşatma
Seçimlerimizi etkileme Sınırlarımızı çizmeyi sağlama İnsanı hayvandan ayırma İyi insan olmamızı sağlama	2. Bireylerin Davranışlarını Etkileme	Fren yapmamızı sağlama Doğru-yanlışı ayırt etmeyi sağlama Davranışlarımıza yön verme
İletişim kurmayı sağlama Aidiyet duygusu sağlama Kişilerarası uyum sağlama Farklılıklara saygıyı oluşturma Sosyal ilişkileri şekillendirme	3. Sosyal İlişkileri Etkileme	İnsanlara karşı tavrımızı belirleme Kendimizi ifade etmeyi sağlama Bireyler arası saygı oluşturma Bireyler arası sevgi oluşturma Doğruları topluma aktarma

Bir arada yaşamamızı sağlama Toplumsal düzen oluşturma	4. Toplumsal Düzeni Etkileme	Bir arada yaşamamızı sağlama Toplumsal kuralları belirleme Toplumun devamlılığını sağlama Kültürel uyumu sağlama Topluma uyumu sağlama
	5. Devlet Düzenini Etkileme	Devletin devamlılığını sağlama Normlara uyumu sağlama Bir ulusu etkileme
	6. Dünya Düzenini Etkileme	Dünyayı etkileme
	7. Dönüşümü Sağlama	Gerçek özgürlük sağlama

Tablo 2'de görüldüğü gibi öğrencilerin değerlerin önemine yönelik algıları için yedi kategori oluşmuştur. Bunlar; "bireylerin duygu/düşüncelerini etkileme", "bireylerin davranışlarını etkileme", "sosyal ilişkileri etkileme", "toplumsal düzeni etkileme", "devlet düzenini etkileme", "dünya düzenini etkileme" ve "dönüşümü sağlama" kategorileridir. Ders öncesinde bu kategorilerden son üç düzey olan "devlet düzenini etkileme", "dünya düzenini etkileme" ve "dönüşümü sağlama" kategorilerinin oluşmadığı görülmektedir. Bu durum öğrencilerin ders sonunda değerlerin önemine ilişkin daha derin algılara ulaştıklarını ve modelin öğrencilerin değerlerin önemine ilişkin algılarını geliştirdiğini gösterir niteliktedir.

Birinci kategoride ders öncesi ve sonrasında "bireylerin duygu/düşüncelerini etkileme" kategorisi oluşmuştur. Değerler, insanların hayatta neyi başarmak istediklerine, arzu edilen nihai durumlara atıfta bulunan motivasyonel hedeflerdir (Kesberg & Keller, 2018). Bu doğrultuda öğrencilerin değerlerin bireylerin duygu ve düşüncelerini etkilediği şeklindeki algılarının diğer kategorilere kıyasla temel düzeyde bir algı olduğu söylenebilir.

İkinci kategori olan "bireylerin davranışlarını etkileme" kategorisi ders öncesi ve ders sonrasında da ortaya çıkmıştır. Değerler, bireylerin farklı durumlardaki davranış, tavır, tutum ve eylemleri yönlendiren ve şekillendiren ilke ve standartlardır (Kılıç, Şahin, Albayrakoğlu & Arseven, 2016). Bireyler, değerlerinin altında yatan hedeflere ulaşmalarını sağlayacak şekilde hareket etmeye motive olurlar. Bu, değerlerin davranışı etkilediği anlamına gelir (Sagiv & Roccas, 2021). Değerler insan yaşamına sadece ölçü getirmez aynı zamanda sınırlandırır. Çünkü değerlerin amacı insanın aklını müspet yönde, iyilikler yönünde kullanılmasına yardımcı olmaktır (Özen, 2012). Bu bağlamda öğrencilerin değerlerin bireylerin davranışlarını etkilediğini yönündeki düşüncelerinin önceki kategoriye kıyasla daha üst düzey bir algıyı ortaya koyduğu söylenebilir.

Üçüncü kategoride ders öncesi ve ders sonrasında "sosyal ilişkileri etkileme" kategorisi yer almaktadır. Değerler yalnızca bireysel mikro düzeyde var olmaz. Aynı zamanda gruplar ve toplumlar da belirli değer kümeleriyle karakterize edilirler (Nowack & Schoderer, 2020). Değerler bireylere toplumsal hayatta ideal davranış şeklillerini ve nasıl olması gerektiğini gösterirler. Böylece sosyal rollerin gerçekleştirilmesini sağlarlar (Yazıcı, 2014).

Bu bağlamda öğrencilerin ilk iki kategoride yer alan değerlerin duygu-düşünceleri ve bireysel davranışları etkilediği şeklindeki düşüncelerine kıyasla, değerlerin sosyal ilişkileri etkilediği şeklindeki düşüncelerinin daha üst düzey bir algı olduğu, değerlere yükledikleri anlamın genişlediği söylenebilir.

Dördüncü kategoride ders öncesi ve ders sonrasında "toplumsal düzeni etkileme" kategorisi yer almaktadır. Değerler, toplum düzenini sağlama ve sürdürme bakımından sosyal kontrol ve baskı görevini yerine getirirler (Yazıcı, 2014). Değerler, doğru-yanlış, izin verilen-verilmeyen, yasal-yasa dışı, arzu edilen-arzu edilmeyen arasındaki sınırları belirler (Vieyt, 2022). Öğrencilerin değerlerin toplumsal düzeni etkilediği yönündeki düşünceleri değerlere yükledikleri anlamın genişlediğini, algı düzeylerinin geliştiğini göstermektedir.

Beşinci kategori olan "devlet düzenini etkileme" kategorisi ders öncesinde ortaya çıkmayıp ders sonunda ortaya çıkmıştır. Devlet bir kurum olarak evrensel değerlere sahip olmalıdır. Her ülke ve millet farklı gelenek, kültür, örf ve adetlere sahiptir ve buna saygı gösterilmesi gerekir. İyi yönetim için yerel/bölgesel/milli değerlerin yanında evrensel/global değerlerin de ilke olarak alınması ve benimsenmesi gerekmektedir (Aktan, 2015). Bu bağlamda öğrencilerin değerlere yükledikleri işlevin ders sonunda arttığı göze çarpmaktadır.

Altıncı kategori olan "dünya düzenini etkileme" kategorisi ders öncesinde ortaya çıkmayıp ders sonunda ortaya çıkmıştır. Değerler bireysel ve toplumsal ölçekte var oldukça, bu değerlerin dünyayla paylaşılması ve böylece daha iyi bir dünyaya doğru ilerleme mümkün olabilir. Küreselleşme, toplumsal formların ve kategorilerin gitgide bütünleşmesi, bireylerin sosyal hayatlarında ortak noktaları daha fazla olan bir hayat yaşamaya başlaması anlamına gelir. Bu düzen ise, farklı kültürlere sahip insanların yaşam tarzlarının ve yaşam pratiklerinin bir arada bulunmasını ve beraber var olmasını gerektirir (Özbolat, 2012). Öğrencilerin değerlerin işlevine dair anlayışlarının ders sonunda daha da geliştiği görülmektedir.

Yedinci kategori olan "dönüşümü sağlama" kategorisi ders öncesinde ortaya çıkmayıp ders sonunda ortaya çıkmıştır. Değerler kişiye kendini aşma, yenileme imkânı kazandırır. Değerler, bireylerin kendi kendine yeterli olma kapasitesini arttırarak onlara bağımsızlık ve özgürlük getirir. Özgürlük ise insanın kendini, her türlü potansiyel ve yeteneklerini gerçekleştirmesi için gerekli ortamı sağlar, bu nedenle de kendini gerçekleştirme sürecinde son derece önemlidir (Demir, 2019). Değerlerin kişinin kendini gerçekleştirmesine, gerçek özgürlüğe ulaşmasına imkan sağladığı düşüncesi öğrenci algılarındaki en üst düzey olarak görülmektedir.

Değerlerin Kaynağı ve Oluşumu

Öğrencilerin ders öncesi ve ders sonrası değerlerin kaynağı ve oluşumuna ilişkin algıları Tablo 3'te yer almaktadır:

Tablo 3. Öğrencilerin değerlerin kaynağı ve oluşumuna ilişkin algıları

Dersten Önce	Kategoriler	Dersten Sonra
İnsan		
Kişinin geçmiş deneyimleri/yaşantıları		İnsan
Kişinin ilgileri		İnsan davranışları
Kişinin araştırmaları		
Aile/ailenin değerleri/beklentileri	1. İnsan-Toplum	Aile
Arkadaş ortamı		Akran / arkadaş
Eğitim/okul/bölüm/öğretmen/ders kitabı		Okul ortamı
Çevre/çalışma ortamı/yetişme ortamı/ülke		Toplum/çevre
Kültür/kültürel faaliyetler		Kültür, örf
Medya		Medya / sosyal medya
Teknoloji		Teknoloji
Din	2. Din-Bilim	Din
		Bilim/felsefe
		Kâinat/doğa/tabiat

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğrencilerin değerlerin kaynağı ve oluşumuna yönelik algıları için iki kategori oluşmuştur. Bunlar; "insan-toplum", "din-bilim" kategorileridir. Ders öncesinde "din-bilim" kategorisi içindeki "bilim" alt kategorisi oluşmazken ders sonrasında oluşmuştur. Bu durum öğrencilerin ders sonunda değerlerin kaynağı ve oluşumuna ilişkin daha derin algılara ulaştıklarını ve modelin öğrencilerin değerlerin kaynağı ve oluşumuna yönelik algılarını geliştirdiğini göstermektedir.

Birinci kategoride ders öncesi ve sonrasında "insan-toplum" kategorisi oluşmuştur. Maslow'a göre bütün organizmalar kendi kendilerini yönetebilen ve düzenleyebilen özerk bir yapıya sahiptirler. buna göre değerler de bireylerin ihtiyaçlarına bağlı olarak ortaya çıkar (Özkul, 2007). Değer üretme ve gerçekleştirmenin insani olduğu aşikârdır. Fakat değerlerin aynı zamanda kişiyi aşan ve kişiler arası ilişkilerden doğan toplumsal bir yanı da vardır. Çünkü birey, daha önce başka kişilerce oluşturulmuş, kişinin kendini gerçekleştirmesine zemin teşkil eden bir değerler dünyası içinde doğar (Poyraz, 2004). Bu yönü ile toplumsal değerler bireysel değerleri etkiler. Ancak bunun tersi de söz konusudur. İnsanlar ilk önce gereksinimlerine göre harekete geçerler, bu hareketler devam ettikçe alışkanlık haline gelir ve alışkanlıklar da kural olarak kabul edilir. Gruplar bu hareketleri içselleştirerip bir kıymet atfettiklerinde yeni toplumsal değerler ortaya çıkmıuş olur (Oktay, 2011). Bu bağlamda değerlerin insan ve toplum kaynaklı olduğu algısı temel düzeyde bir algıdır denilebilir.

İkinci kategoride ders öncesi ve sonrasında "din-bilim" kategorisi oluşmuştur. Bu kategori daha yüksek bir algı düzeyine işaret etmektedir. Çünkü değerler birey ve toplumdan bağımsız olarak halihazırda zaten mutlak olarak mevcuttur (Özen, 2012). Kaynağı mutlak varlıktır. Mutlak varlık olan Allah, insanın fıtratında, ebedi özünde var olan değerleri din (vahiy, sünnet) ve bilim (kainat kitabı) yoluyla insana hatırlatmakta, bilinç düzeyine çıka-

rılmasına yardım etmektedir. Bu bağlamda "din-bilim" kategorisi daha üst düzey bir algı düzeyini göstermektedir.

Değerler Nasıl Kazandırılmalı

Öğrencilerin ders öncesi ve ders sonrası değerlerin nasıl kazandırılması gerektiğine ilişkin algıları Tablo 4'te yer almaktadır:

Tablo 4. Öğrencilerin değerlerin nasıl kazandırılması gerektiğine i lişkin algıları

Dersten Önce	Kategoriler	Dersten Sonra
Toplumsal baskı ile kazandırılmalı Dışlama yoluyla kazandırılmalı Tepki yoluyla kazandırılmalı	1. Ceza Yaklaşımı	
Anne baba anlatmalı Okulda kazandırılmalı Örnek hikayeler kullanılmalı Panolar kullanılmalı	2. Doğrudan Öğretim	Okulda kazandırılmalı Plan, program yoluyla kazandırılmalı Değerler Eğitimi dersi verilmeli Yöntem-teknik kullanılarak kazandırılmalı Öğretim materyalleri tasarlanmalı Teknolojiden yararlanılmalı
Derslerin içine yerleştirilmeli Gizil olarak öğrenilmeli	3. Örtük Yaklaşım	Örtük programla kazandırılmalı
Aile rol model olmalı Öğretmenler rol model olmalı Yetkililer örnek olmalı	4. Örnek Olma	Aile rol model olmalı Eğitimciler kendileri değerlere sahip olmalı Eğitimciler bilinçli olmalı Okul-aile tutarlı olmalı Bireyler rol model olmalı Ekstra çaba göstermeye gerek yok
Birey değer kazanmayı istemeli Birey kendini değerlendirmeli Birey kendisi araştırmalı Yaşayarak öğrenmeli Değerler uygulanmalı Davranışa dökülmeli	5. Öz Çaba/ Yaşayarak Öğrenme	Birey kendini olumsuzluklardan izole etmeli Yaşayarak öğrenmeli Değerler uygulanmalı

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğrencilerin değerlerin nasıl kazandırılması gerektiğine ilişkin algıları için beş kategori oluşmuştur. Bunlar; "ceza yaklaşımı", "doğrudan öğretim", "örtük yaklaşım", "örnek olma" ve "öz çaba/yaşayarak öğrenme" kategorileridir. Ders öncesinde bu kategorilerin hepsi ortaya çıkarken ders onunda ilk kategori olan "ceza yaklaşımı" kategorisinin oluşmadığı görülmektedir. Bu durum öğrencilerin ders sonunda değerlerin kazandırılmasına ilişkin algılarında iyileşme olduğunu ve modelin öğrencilerin değerlerin kazandırılmasına yönelik algılarını geliştirdiğini göstermektedir.

Birinci kategoride ders öncesi "ceza yaklaşımı" oluşmuş ancak ders sonrasında ortadan kaybolmuştur. Bu durum öğrencilerin algı düzeyindeki bir yükselmeye işaret etmektedir.

Dışlayıcı olan cezanın aksine, ahlaki sorumluluk kazandırmak, eylemlerin başkaları üzerindeki etkilerini farkettirmek ve bozulan ilişkilerin nasıl onarılabileceği hakkında anlayış kazandırmak eğitici ve onarıcı anlayışın amaçları arasındadır. Geleneksel ceza uygulamalarının, özellikle desteğe ihtiyaç duyan öğrenciler için genellikle yıkıcı sonuçları olduğu bilinmelidir. Cezalar, bireylerin istenmeyen davranışlarının nedenlerini ele almakta ve gidermekte oldukça başarısızdır (Warnick & Scribner, 2020). Bireye yapılan cezalandırıcı önlemler (baskı, dayak, korkutma vb.) sevgi ve güven ortamını zarar verir, zayıflamasına sebep olur veya yok eder. Bu tür davranışlar, kısa bir süre bazı yanlışlara engel olabilir ancak kalıcı davranış değişikliği oluşturması beklenmez (Aydın, 2013).

İkinci kategoride ders öncesi ve sonrasında "doğrudan öğretim" kategorisi oluşmuştur. Bu yaklaşım temel olarak değerlerin öğrencilere telkin edilmesini yani aşılanmasını ifade etmektedir (Yazıcı, 2006). Bu yaklaşım öğretmen merkezlidir ve bu sebeple değerlerin öğretimi için çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmaktadır (Özdaş, 2013). Ancak günümüzde artık öğrencilere değerleri anlatmak, onlara değerler hakkında bilgi vermek yeterli değildir. Birinci kategoriye oranla daha daha yüksek olsa da bu kategori de değer kazandırma açısından düşük bir düzeyi göstermektedir.

Üçüncü kategoride ders öncesi ve sonrasında "örtük yaklaşım" kategorisi oluşmuştur. Değerleri kazandırmak için bütün derslerin üzerinde özel bir "eğitim dili" geliştirmek gereklidir. Değerler eğitimi bütün dersleri, okul içi ve dışı etkinlikleri içine alacak şekilde bütüncül bir anlayışla örtük bir şekilde yürütülmelidir (Hökelekli, 2010). Çünkü öğrenciler değerlerin ancak pek azını resmi programla öğrenirken büyük çoğunluğunu örtük program yoluyla öğrenirler (Gül, 2013). Bu bağlamda bu kategorideki algıların önceki iki kategoriye göre daha üst düzey olduğu söylenebilir.

Dördüncü kategoride ders öncesi ve sonrasında "örnek olma" kategorisi oluşmuştur. Değerler, çocukların çevrelerinden gördükleri tepki ve yorumlar yoluyla gelişir (Aydın, 2010). Örneğin, öğretmenler kibar, itinalı, hoşgörülü ve sorumluluk sahibi olarak davranırlarsa öğrenciler de bu bu değerleri öğrenecekler, benimseyeceklerdir (Memişoğlu, 2013). Bu bağlamda bu kategorinin önceki kategorilere göre daha üst düzey bir algıya işaret ettiği söylenebilir.

Beşinci kategoride ders öncesi ve sonrasında "öz çaba/yaşayarak öğrenme" kategorisi oluşmuştur. Değerler yaparak yaşayarak öğrenilir ve bireyler belirlenen değerleri kazanabilmek için hayatın içinden uygulamalara ihtiyaç duyarlar. Çocuklarda değerlerin gelişimi, kendi davranış ve tutumlarının sonucunda ortaya çıkar (Ökmen, Şahin & Kılıç, 2022). Bu nedenle bu kategorinin en üst düzey algıya işaret ettiği söylenebilir.

TARTIŞMA

Demokratik Yaşama Dayalı Öğrenme Modeli'nin öğrencilerin değer algılarına etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma sonucunda öğrencilerin ders sonunda değer tanımına, değerlerin önemine, değerlerin kaynağı ve oluşumuna ve değerlerin kazan-

dırılmasına ilişkin daha derin algılara ulaştıkları ve modelin öğrencilerin değer algılarını olumlu etkilediği görülmüştür.

Demokratik bir sınıf ortamının oluşturulmasının öğrencilerin değer algısında olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim Piaget (1970), Kohlberg (1970) ve Lickona (1991) da demokratik bir sınıf ortamı oluşturmanın değerler eğitiminde oldukça önemli olduğunu dile getirmişlerdir. Lickona (1991) okullarda değerler eğitiminde kullanılabilecek bazı stratejiler belirlemiştir. Bunlar şu şekildedir: işbirlikçi öğrenmeyi kullanmak; çatışma çözme yönetimini öğretmek; ahlaki muhakemeyi cesaretlendirmek; demokratik sınıf ortamı oluşturmak. Buna göre bu araştırmada kullanılan modelin de işbirlikli öğrenme sağlamasının, öğrencilerin muhakeme ve problem çözme becerilerini geliştirmesinin (Şahin & Kılıç, 2021a,b) öğrencilerin değer algısında olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Değer öğretiminde, kişilerin özgür ve rahat bir ortamda olması, yaparak yaşayarak öğrenme fırsatına sahip olması, süreç boyunca aktif katılım sağlayabilmesi ve öğrenmeyi içselleştirebileceği yöntemlerin kullanılması oldukça etkili ve öenmlidir (Halstead & Taylor, 2000). Bu sebeple değerlerin öğretiminde öğrenciyi aktif kılan gelişmiş yöntemlerin tercih edilmesi gerekir. Bu araştırmada kullanılan modelde de öğrenciler uygulama boyunca aktif katılım göstermiş, bireysel ve grup çalışmaları yapmış, süreci kendileri yönetmiş ve süreç boyunca bizzat değerleri deneyimleyerek dersi bitirmişlerdir. Bu durumun değer algılarının derinleşmesine katkı sağladığı görülmüştür. Herdem (2016) yaptığı çalışmada dersi etkinliklerle işleyerek öğrencilerin değer edinimi üzerindeki etkisini incelemiş ve farklı etkinliklerin öğrenciler üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aktepe (2015) de etkinlik temelli değerler eğitimi uygulamış ve geliştirilen etkinliklerin öğrencilerde değerlere ilişkin olumlu tutum geliştirdiği ve etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Ökmen, Şahin ve Kılıç (2021), Erikli (2016), Izgar (2013) da yaptıkları çalışmalarda grup çalışmalarının ve derslerde farklı etkinliklerin yapılmasının değerler eğitimi üzerinde olumlu katkıları olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Demokratik Yaşama Dayalı Öğrenme Modelinin bireylere değer kazandırma, değer algılarını değiştirme, geliştirme ve derinleştirme amacıyla etkili bir şekilde kullanılabileceği görülmüştür. Bireylerin değerlerin tanımı, önemi, kaynağı ve oluşumu ve değerlerin nasıl kazandırılması gerektiğine dair algılarındaki olumlu değişim bu modelin yaygınlaştıılması gerektiğini göstermektedir. Bunun yanında öğrenci merkezli, sorumluluğu öğrencilere veren, bireysel ve grup çalışmaları içeren, öğrencilerin öğretim süreci boyunca aktif olmalarını sağlayan ve demokratik bir sınıf ortamı oluşturan öğretim modellerinin geliştirilip yaygınlaştırılması gerektiği düşünülmektedir.

Demokratik Yaşama Dayalı Öğrenme Modeli'nin farklı branşlarda da kullanılarak yay-

gınlaştırılması durumunda değerler üzerinde olumlu katkıları olacağı ve bu modelin farklı yaş gruplarında ve farklı özellikteki öğrencilerde uygulanmasının bu modelin geliş-mesine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Aktan, C. C. (2015). İdeal devlet ve iyi yönetim: Temel ilkeler, kurallar ve kurumlar. *Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi, 7*(1), 50-60.

Aktepe, V. (2015). Etkinlik temelli değer eğitiminin öğrencilerin yardımseverlik tutumlarına etkisi. *Researcher, 2*(3), 17-4.

Algül, F. N. (2021). Popüler kültürün dayattığı kitapların çocukların değerler önceliği üzerindeki etkisi. *Milli Eğitim Dergisi, 50*(229), 205-231.

Avcı, N. (2007). *Üniversite gençliğinin bireysel ve toplumsal değerlere ilgi ve bakışı: Süleyman Demirel üniversitesi örneği*. Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu, DEM Yayınları, 819-851.

Aydın, M. Z. (2010). Okulda değerler eğitimi. *Eğitime Bakış, 6*(18), 16-19.

Aydın, M. Z. (2011). Değerler, işlevleri ve ahlak. *Eğitime Bakış, 7*(19), 39-45.

Aydın, M. Z. (2013). Değerler eğitiminde dikkat edilmesi gereken bazı esaslar. *I. Ulusal Değerler Eğitim Kongresi,* Konya.

Beachum, F. D., McCray, C. R., Yawn, C. D., & Obiakor, F. E. (2013). Support and importance of character education: Pre-service teacher perceptions. *Education*, 133, 4, 470-480.

Cieciuch, J., Schwartz, S. H., & Davidov, E. (2015). Values, social psychology of. In James D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2nd edition), 25, 41–46. Oxford: Elsevier.

Çekmez, E., Yıldız, C., & Bütüner, S. Ö. (2012). Fenomenografik araştırma yöntemi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 6*(2), 77-102.

Demir, Ö. (2019). *Değerler etkileşiminde kendini gerçekleştirme*. Ankara: İlahiyat.

Erdoğan, M. (2019). *Bireylerin kişilik özellikleri, temel değerleri, iletişim becerileri ile öznel iyi oluş hali düzeyleri arasında nedenselliğin incelenmesi: Üniversite düzeyinde turizm eğitimi alan öğrenciler üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Erikli, S. (2016). *Development and implementation of a values education program for preschool children* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Gül, R. (2013). *Bir değer eğitimi olarak ilköğretim döneminde doğruluk eğitimi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hitit Üniversitesi, Çorum.

Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge journal of education, 30*(2), 169-202.

Herdem, K. (2016). *Yedinci sınıf fen bilimleri dersi konularıyla bütünleştirilmiş değerler eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin değer* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.

Hökelekli, H. (2010). Modern eğitimde yeni bir paradigma: Değerler eğitimi. *Eğitime Bakış Der-*

gisi, 6(18), 4-10.

Izgar, G. (2013). *İlköğretim okulu 8. Sınıf öğrencilerine uygulanan değerler eğitimi programının demokratik tutum ve davranışlarına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Kesberg, R., & Keller, J. (2018). The relation between human values and perceived situation characteristics in everyday life. *Frontiers in Psychology,* 9, 1-15.

Kılıç, A., Şahin, Ş., Albayrakoğlu, Ö., & Arseven, Z. (2016). Öğretmen görüşlerine göre öğretmen davranışlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 9*(3), 441-460.

Kılıç, A., Aydın, M., Ökmen, B., & Şahin, Ş. (2019). *Kuramdan uygulamaya ihtiyaç belirleme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Kohlberg, L. (1970). Education for justice: A modern statement of the Platonic view. In N.F. & T.R. Sizer (Eds.), *Five Lectures on Moral Education*. Cambridge, MA and London

Kuçaridi, J. (1995). *Felsefi Açıdan Eğitim ve Türkiye'de Eğitim*,17–18 Kasım: Türkiye Felsefe Kurumu, İstanbul.

Kuşdil, M.E., & Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değerler yönelimi ve schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi, 15*(45), 59-76.

Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.

Memişoğlu, H., (2013). İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *International Journal of Social Science, 6*(3), 405-425.

Nowack, D., & Schoderer, S. (2020). *The role of values for social cohesion: Theoretical explication and empirical exploration*. Discussion Paper, Deutsches Institut für Entwicklungspolitik.

Oktay, H., (2011). *Televizyon dizilerinin toplumun milli ve manevi değerleri açısından değerlendirilmesi; aşk-ı memnu dizisi örneği*. T.C. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu Uzmanlık Tezi, Ankara.

Oyserman, D. (2015). *Values, psychology of. In James D. Wright (Ed.), International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, (2nd edition), 25, 36-40. Oxford: Elsevier.

Ökmen, B., Şahin, Ş., & Kılıç, A. (2022). Proje tabanlı karakter ve değerler eğitimi dersinin öğrencilerin bilgi, beceri, değer ve tutumlarına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi,* 236, 2947-2968.

Özbolat, A. (2012). Değerleri küreselleşme sürecinden değerlendirmek. *Değerler Eğitimi Dergisi, 10*(24), 147-167.

Özcan, U. (2022). Sosyolojide toplumsal değer ve norm kavramlarına yeniden bir bakış. *Sosyologca*, 23, 19-31.

Özdaş, F. (2013). *Ortaokullarda değerler eğitimi ve istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Özen, Y. (2012). Değerlerin kişilik ve kimlik kazanımındaki rolü. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 1*(4), 167-181.

Piaget, J. (1970). *Piaget's theory*. New York: Wiley.

Sagiv, L., & Roccas, S. (2021). How do values affect behavior? Let me count the ways. *Personality and Social Psychology Review, 25*(4) 295–316.

Şahin, Ş., & Kılıç, A. (2021a). Learning model based on democratic life. Journal of Educational Research and Practice, 11,181–201. https://doi.org/10.5590/JERAP.2021.11.1.13

Şahin, Ş., & Kılıç, A. (2021b). Demokratik yaşama dayalı öğrenme modelinin öğrencilerin demokrasi algılarına etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 42, 267-291. Doi: 10.33418/ataunikkefd.831903

Şahin, Ş., & Kılıç, A. (2022). Demokratik yaşama dayalı öğrenme modeli'nin öğrencilerin beceri, değer ve tutumlarına etkisi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD), 6*(1), 84-101.

Turan, R., & Ulusoy, K. (2019). *Farklı yönleriyle değerler eğitimi.* Ankara: PegemA.

Ulusoy, K., & Dilmaç, B. (2012). *Değerler eğitimi*. Ankara: PegemA.

Uyanık Balat, G. U., & Dağal, A. B. (2006). *Okul öncesi dönemde değerler eğitimi etkinlikleri.* Ankara, Kök Yayıncılık

Quisumbing, L. R., & de Leo, J. (2005). *Learning to Do: Values for Learning and Working Together in a Globalized World*. UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training. UN Campus, Hermann-Ehlers-Str. 10, 53113 Bonn, Germany.

Veugelers, W., & Vedder, P. (2003). Values in teaching. *Teachers and Teaching, 9*(4), 377-389.

Vieyt, R. (2022). Social values and their role in society. *Global Journal of Sociology and Anthropology, 11*(2), 1-2.

Warnick, B. R., & Scribner, C. F. (2020). Discipline, punishment, and the moral community of schools. *Theory and Research in Education, 18*(1), 98-116.

Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimi'ne genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 19, 499-522.

Yazıcı, M. (2014). Değerler ve toplumsal yapıda sosyal değerlerin yeri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 24*(1), 209-223.

Zajda, J. (2014). Values education. In D. Phillips (Ed.), *Encyclopedia of educational theoryand philosophy.* Thousand Oaks: Sage.

Zurqoni, Z., Retnawati, H., Apino, E., & Anazifa, R. D. (2018). Impact of character education implementation: A goal-free evaluation. *Problems of Education in the 21st Century 76*(6), 881-899.

TÜRKİYE'DE HASTANE OKULLARININ DURUMU VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Ülkü PİŞKİN ABİDOĞLU[1]

Belgin PARLAKYILDIZ[2]

Irmak PARLAKYILDIZ[3]

Özet

Hastane okullarının kurulmasının amacı, hastanede yatan okul öncesi 6-13 yaş çocuklarının okul süreçlerinin aksamasına sebep olmadan eğitimlerinin hastane ortamında ve çocuğun kendi okuluna dönüşünde eğitime kaldığı yerden devam edilmesinin sağlanmasıdır. Türkiye'de süreğen hastalığı olan çocuklara yönelik ilk resmi çalışmalar Hacettepe Üniversitesi Çocuk Hastanesinin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümünde 1977 yıllarının başında başlamıştır. Ancak 2012 yılı itibari ile Hastane Okulları statüsü Hastane sınıflarına dönüştürülmüştür. Bu dönüşüm uzun süre hastane ortamında olan çocukların, ailelerin ve hizmet veren personelin sorunlar yaşamasına neden olmuştur. Ayrıca konu ile ilgili yapılan alanyazın çalışmalarının da azalmasını etkilemiştir. Hastanede uzun süre kalan ya da kısa aralıklarla hastane girişi yapan çocukların eğitim-öğretiminden psikolojik durumlarına kadar düzenleme yapılması gereken bu alandaki sorunlar ve çözüm önerileri bu çalışmanın içeriğini oluşturmaktadır. Çalışma belge doküman incelemesi yoluyla toplanan verilerin analizine dayanmaktadır. Bu yönüyle nitel bir araştırmadır. Alanda yapılan çalışmalar doğrultusunda konu ile ilgili farkındalık yaratma adına sorunlara çözüm önerileri sunulmuştur. Çalışma, alanda görev alan meslek elamanlarına, konu ile ilgili düzenleme yapması gereken kamu kurumlarına ışık tutması amacı ile yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Hastane okulları, hastane sınıfları, hastane çocukları ve eğitimi*

[1] Yrd. Doç. Dr., Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Yüksek Okulu Sağlık Bilimleri Çocuk Gelişimi Bölümü, uabidoglu@ciu.edu.tr ORCID: 0000-0003-1976-7327

[2] Yrd. Doç. Dr., Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Programı, bparlakyildiz@ciu.edu.tr ORCID: 0000-0002-5094-1779

[3] Uzman, irmak_parlakyildiz@hotmail.com ORCID: 0000-0001-8439-

SITUATION OF HOSPITAL SCHOOLS IN TURKEY AND SOLUTION SUGGESTIONS

Abstract

The purpose of the establishment of hospital schools is to ensure that the education of pre-school children aged 6-13 in hospital can continue from where they left off in the hospital environment and when the child returns to his/her own school without causing any disruption in school processes. The first official studies on children with chronic diseases in Turkey started in the Child Development and Education Department of Hacettepe University Children's Hospital in early 1977. However, as of 2012, the status of Hospital Schools has been changed to Hospital classes. This transformation has caused problems for children, families and service personnel who have been in the hospital environment for a long time. It also affected the decrease in the literature studies on the subject. The content of this study consists of the problems and solution proposals in this area, from the education-training to the psychological state of the children who stay in the hospital for a long time or enter the hospital at short intervals. The study is based on the analysis of data collected through document review. In this respect, it is a qualitative research. In line with the studies carried out in the field, solutions were offered to the problems in order to raise awareness about the subject. The study was carried out with the aim of shedding light on the professionals working in the field and the public institutions that need to make arrangements on the subject.

Keywords: *Hospital schools, hospital classrooms, hospital children and education*

GİRİŞ

Hastane Okulları; yatarak tedavi gören veya süreğen hastalığı nedeniyle örgün öğretim kurumlarından yararlanamayacak olan çocukların eğitimlerini ara vermeden sürdürmeleri için Milli Eğitim Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı ve Üniversiteler arasında imzalanan protokollere göre hastane bünyesinde açılan okullardır. Hastane okullarının, ilk kez 1917 yılında Avusturya 'da pilot bir çalışma olarak yaşama geçirildiği görülmektedir. Her hasta ve okulunda en az bir öğretmen istihdam edilmekte, konu alanı öğretmenleri ise haftada birkaç kez kendi okullarından hastane okullarına gelerek hizmet vermektedirler. 6-15 yaş grubu çocukları kapsayan bu hizmet; ayakta geçici tedavi görenler, kısa süreli gelen hastalar, sık sık hastaneye yatan hastalar, uzun süreli tedavi edilen hastalar ve sürekli olarak hastanede kalan hastalar olarak bölümlere ayrılarak planlanmaktadır. Türkiye dışındaki ülkelerden Danimarka'da 1965' yılından itibaren süreğen hastalığı nedeni ile eğitimlerini okulda sürdüremeyen çocukların eğitimlerine evde devam etmeye yönelik bir uygulamaya geçilmiştir. Bununla birlikte öğretmen çocuğa bakan hastane ile iş birliği içinde evde eğitimleri sürdürmüştür (Baykoç, 2006). İngiltere'de ise 19.yüzyılın ortasında çocuk hastaneleri açılmış, 2013'te yayınlanan "Hastanede Yatan Çocukların Eğitimleri Yasası" ile süreğen hastalığı olan çocuklara verilecek hizmetler ile ilgili düzenlemeler oluşturulmuştur (Baykoç,2010). ABD'de ise 1900'lü yıllarda öğretmenler hasta çocukların akademik

eğitimlerini hastanede sürdürmek üzere hastane okullarında göreve başlamışlardır (Baykoç, 2006). Türkiye'de ise Hacettepe Üniversitesi, Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Bölümünün 1975 yılından itibaren Hacettepe Üniversitesi Çocuk Hastanesinde eğitim gören öğrencileri ile başlatılan çalışmalarla ilk adımlar atılmıştır. Daha sonra Türkiye genelinde birçok ilde hastane bünyelerinde hastane okulları açılmıştır (Bilir ve Baykoç, 1995).

Hastane Okulları 1994 yılında 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu ve 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanununa göre Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne bağlı olarak açılmış olup Milli Eğitim Bakanlığı Hastane İlköğretim Kurumları Yönergesine göre işletilmiştir. 2012 yılında Milli Eğitim sistemindeki yapılandırma ile zorunlu temel eğitimin on iki yıl olarak çıkarılma süreci, özel eğitim kurumları yönetmeliğinde uygulanan değişiklik, özel eğitim hizmetleri yönetmeliğindeki değişiklikler sonucu hastane okulları, hastane sınıflarına dönüştürülmüştür (MEB, 2012).

Hastane sınıfları, hastane okullarının kapatılmasından sonra bu okulların içinde yer alan sınıfların hastane yakınında bulunan ilköğretim okuluna yönlendirilmesi ile oluşturulan eğitim ve öğretim birimleridir. Hastane okulları ya da sınıfları uzun süre hastanede kalması gereken ya da süreğen hastalığı olan 6-13 yaş grubu çocukların akademik sınırlılıklarını ortadan kaldırmak adına önemli bir hizmettir. Bununla birlikte bu yapı içinde yaşanan farklı sorunlar, oluşturulan sistemin yarar sağlamasını da engellemektedir.

Hastane sınıflarındaki sorunlar şöyle sıralanabilir;

- Hastane okulları işletilen kurum olarak kapatılarak okul düzeyinden sınıf düzeyine geriye doğru gidiş olmuştur.

- Hastane okullarındaki yönetim yapısındaki müdür ve yetkili öğretmen uygulaması sona erdirilmiştir. Mevzuatlar doğrultusunda okul müdürünün tüm işleyiş ve yürütücülüğü ortadan kalkmıştır. Örneğin; hastane okulunun eğitim-öğretim hizmetlerinin düzenlenmesi, denetlenmesi, öğrencilerin kayıtlarının tutulması, devam takipleri, ders ölçme değerlendirmelerinin yapılması, alan uzmanı öğretmeninin isteklerinin İl Milli Eğitim Müdürlüklerine doğrudan yapılması.

- Bağlı bulundukları mevzuat gereği okul statüsünü taşırken Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Hizmetleri Şubesi'ne bağlı olarak çalışan hastane okulları, sınıf sistemine dönüştürüldüğünden bağımsız yapısını kaybetmiş ve hastanenin yakınındaki bir okulun sınıfı haline getirilmiştir.

- Yaz döneminde hastane sınıfları kapandığından dolayı hastanedeki çocuklar halk eğitim merkezlerinin verdiği hizmetlerden yararlanamamaktadırlar.

- Öğretmenler sınıf içinde ihtiyaç duydukları materyalleri hastane mevzuatında bunları karşılamaya yönelik bir madde olmaması nedeni ile kendileri karşılamakta ya da ailelerden talep etmektedirler.

Alanyazın incelendiğinde ülkemizde hastane sınıflarına dönüşümle birlikte konu ile ilgili daha az çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu da bizi bu konuda bir çalışma yapmaya yönlendirmiştir.

Bu çalışma, yapılan yüksek lisans, doktora tezleri ve konu ile ilgili yapılan araştırmaları gözden geçirerek var olan durumun ve sorunların saptanması açısından önemlidir. Gerekliliği tartışılamayacak kadar önemli olan bu hizmetin daha sağlıklı olarak çocuklara, ailelere ve alanda hizmet üretenlere katkı sunması için çözüm öneriler oluşturmak ve alan çalışmalarının yetersizliği nedeniyle konuya dikkat çekmek hedefi ile yapılmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi kullanılarak yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Dökümanların incelenmesi, araştırılan olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizinden oluşmaktadır. Bu araştırmayı Yüksek Öğretim Kurumu'nun internet sitesinden, Google Akademik'den, Türkiye 'de hastane okulları, sınıfları ile ilgili 2009 – 2023 yılları arasında yapılmış yüksek lisans ve doktora düzeyinde gerçekleştirilen tez çalışmaları oluşturmaktadır. Araştırma yapılırken ''hastane okulları', ''hastane sınıfları'', ''hastanede yatan çocukların eğitimi '' anahtar kelimeleri kullanılmış ve yedi tez çalışmasına ulaşılmıştır.

Tezlerin çalışmaya dâhil edilme kriterleri;

- 2009-2023 yılları arasında yayınlanmış olması,
- Hastane okul / sınıflarının var olan durumları ile ilgili olması,
- Hastane okul / sınıflarında çalışan meslek elemanları ile ilgili olması,
- Hastane okul / sınıflarında uygulanan programlar ile ilgili olması,
- Hastanede yatan çocukların ailelerinin hastane okul / sınıflarındaki hizmete yönelik bakış açıları ile ilgili olması.

Araştırmanın Sınırlılıkları;

- İzinsiz (elektronik ortamda yayınlanmamış) tezlere ulaşılamaması,
- Konu ile ilgili araştırmaların birbirine yakın içerikler çerçevesinde oluşturulması,
- Türkiye'deki hastane okullarının sorun ve çözüm önerilerine dikkat çekilmesi istenildiğinden yurt dışı tezler çalışmaya dâhil edilmemiştir.

BULGULAR

Tezlerin analizi aşamasında ulaşılan tezler üç kategoride incelenmiştir.

Bu kategoriler;

• Hastane okullarında / sınıflarında akademik olmayan becerilerle ilgili (Görsel Sanat Eğitimi)

• Hastane okullarına / sınıflarına devam eden süreğen hastalığı olan çocuklarla ilgili

• Hastane okullarında / sınıflarında çalışan meslek elemanları ile ilgili olmak üzere belirlenmiştir.

Tablo 1. Tezlerin İncelendiği Kategoriler

Kategoriler	Lisansüstü Tezler
Hastane Okul/ Sınıflarında Akademik Olmayan Becerilerle İlgili	Tuncel (2009), Vural (2021), Yılmaz (2021)
Hastane Okul/ Sınıflarına Devam Eden Süreğen Hastalığı Olan Çocuklarla İlgili	Yurdabakan (2019), Uçar (2010),
Hastane Okul/ Sınıflarında Çalışan Meslek Elemanlarıyla İlgili	Kamışlı (2014), Öner (2021)

Hastane Okulları / Sınıflarına Yönelik Tez Çalışmaları

Hastane okulları / sınıflarında akademik olmayan becerilerle ilgili yapılan çalışmalar

Bu kategoride üç adet tez çalışmasına ulaşılmıştır. Bunlardan ikisi yüksek lisans (Yılmaz, 2021), (Tuncel, 2009) bir diğeri de doktora tez çalışmasıdır (Vural, 2021).

Yüksek lisans tez çalışması (Yılmaz, 2021)' hastane okullarında verilen sanat eğitimi dersi, bu dersin normal okullarda verilen ile aynı olup olmadığı, dersin işleyişi ve dersin çıktıları ile sınırlandırılmıştır. Çalışmanın sonucunda; normal kurumlarda yürütülen sanat eğitimi ile hastane okullarındaki dersin paralel olduğu, çocuklarla yapılan sanat etkinliklerinin daha çok iki boyutlu olduğu, yapılan sanat çalışmalarının çocukların duygu durumlarını anlamak yerine etkinlik çalışmaları şeklinde olduğu görülmüştür.

Yüksek lisans tez çalışması (Tuncel, 2009)' Ankara ili içerisinde hastane okulları olan devlet hastaneleri ve üniversite hastanelerini temel almıştır. Kurumlara gidilerek hastane okulu bünyesindeki meslek elemanları ile görüşülmüş, ortamda çocuklarla ilgili gözlem yapılmış ve veriler toplanmıştır. Gidilen kurumların içerisindeki okullarda sanat eğitiminde boya malzemeleri ile ilgili çalışmalar, artık materyallerle yapılan çalışmalar gözlenmiştir. Bazı kurumların fiziksel koşullarında yetersizlik olduğu bazılarında ise araç-gereç eksikliklerinin olduğu saptanmıştır. Meslek elemanlarından alınan bilgilere göre; uygulanan programın çoğunlukla çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda ve sağlık durumlarına göre oluşturulduğu, görsel sanat eğitiminin önemli olduğu ve psikolojilerini yansıtmada bir araç olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca görsel sanatlar eğitiminin oyun ve drama gibi alanlarla desteklenmesinin daha yararlı olacağını ancak konu ile ilgili meslek

elemanlarının da istihdamının gerekliliğini vurgulamışlardır.

Doktora tez çalışması Vural (2021)' ruhsal ve bedensel hastalıkların tedavisinde destek amacıyla kullanılan görsel sanatlar eğitimi uygulamalarının hastane okullarında eğitim alan çocuk hastaların yaşam kalitesine etkisinin belirlenmesi amacı ile yapılmıştır. Çalışma, Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanesi hastane okulunda eğitim gören veya odalı eğitime tabi olan 8-16 yaş aralığındaki on bir çocuk ile yapılmıştır. Çalışmada oyun hamuru ve boyalar kullanılmış, çocuğa verilen 2-3 boyutlu materyaller eşliğinde verilen temalar doğrultusunda hayal kurmaları istenmiş ve duygu, düşüncelerini yansıtmaları beklenmiştir. Sekiz hafta süren çalışma sonucunda; görsel sanatlar eğitiminin çocuk hastaların yaşam kalitesine etkisinin pozitif olduğu, alternatif tedaviler içerisinde kullanılmasını da olumlu etkilediği, çocukların hastalığı kabulünü kolaylaştırdığı aile, akran ve çevre ilişkilerini pozitif yönde etkilediği, yapılan sanat etkinliklerinin çocukta gözlenebilir rahatlatıcı bir etki oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hastane okulları / sınıflarına devam eden süreğen hastalığı olan çocuklarla ilgili yapılan çalışmalar

Bu kategoride iki adet yüksek lisans tez çalışmasına ulaşılmıştır. Yurdabakan (2019) ve Uçar (2010). Yurdabakan (2019)' yüksek lisans tez çalışmasının amacı, süreğen hastalığı olan ve hastanede yatarak tedavi gördüğü sürede hastane okullarına devam eden çocukların sağlıkla ilgili yaşam kalitesi düzeylerini saptamak cinsiyet, yaş, sınıf, hastanede yatış süresi ve yattığı klinik gibi değişkinlere göre karşılaştırmalı olarak incelemektir. Aynı zamanda bu çocukların ve sınıflarında görev yapan öğretmenlerin sürdürülen eğitim-öğretim etkinliklerine ilişkin görüşlerini alarak betimlemektir. Çalışma Dokuz Eylül Üniversitesi Araştırma Hastanesi, Ege Üniversitesi Araştırma Hastanesi ve Behçet Uz Çocuk Hastanesi bünyesindeki hastane okulları / sınıflarında hizmet alan 7-16 yaş grubu yüz çocuğu ve hastane okullarında çalışan öğretmenleri kapsamaktadır. Bu çalışma;

• Süreğen hastalığın cinsiyetten bağımsız olarak çocukların tamamının yaşam kalite düzeyini etkilediği,

• Hastanedeki uzun tedavi sürecinin çocukların akademik başarısızlıklarına yol açtığı, bu durumunda çocuklarda düşük benlik saygısı, güvensizlik ve depresyon gibi psikolojik sorunları tetiklediği,

• Hastanede yatış sürelerinin yaşam kalitesini etkilediği,

• Hastanede yattıkları kliniklere (onkoloji, hemotoloji, alerji vb.) göre de yaşam kalitelerinin etkilendiği sonuçlarını ortaya koymuştur.

Uçar (2010)' yüksek lisans tez çalışmasında, hastane okullarında öğrenim gören çocukların yaşadıkları sorunlar araştırılmıştır. Ankara ilinde bulunan hastane okullarındaki 4-5-6-7 ve 8' i sınıftaki toplam yirmi beş çocuk çalışmada yer almıştır. Çalışmada; hastane okullarındaki yönetici, öğretmen, hastane personeli ve ailelerden kaynaklanan sorun-

ların neler olduğu ayrıca hastane sınıflarının fiziki koşulları, uygulanan program, eğitsel araç-gereçler ile ilgili yetersizliklerin saptanması amaçlanmıştır.

Hastane okulları / sınıflarında çalışan meslek elemanları ile ilgili yapılan çalışmalar

Bu kategoride iki adet tez çalışmasına ulaşılmıştır. Öner (2021)' yüksek lisans, diğeri ise Kamışlı (2014)' doktora tez çalışmasıdır. Öner (2021)' çalışması; hastanelerde uzun süre tedavi görmek zorunda olan çocukların okullarından ayrı kaldıkları sürede akademik etkinliklere devam etmelerini sağlamak için hastane sınıflarında görev alan meslek elemanlarının görüşlerinden yola çıkarak hastane sınıflarının mevcut durumunu ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Çalışma İstanbul'da Avrupa yakasında bulunan hastanelerin bünyesinde hastane sınıfları olan on iki kurumda yürütülmüştür. Çalışmaya gönüllülük esası doğrultusunda dokuz sınıf öğretmeni ve beş yönetici katılmıştır. Öğretmenlerin eğitim hizmetlerini yürütme aşamasında, hastane sınıflarının var olan kurumsal yapısından dolayı sorunlar yaşanıldığı, çocukların sağlık koşulları, hazır bulunuşluk düzeylerinin çok yoğun olması, yabancı oldukları hastanede yönetimsel anlamda yalnızlık hissetmeleri, yatak başı eğitim alanlarının fiziki yapılarının eğitime uygun olmaması, materyal temininde sıkıntılar yaşanması, sınıflardan hizmet alan çocukların yaşlarının birbirinden farklı olması gibi nedenler ile uygulanacak eğitim-öğretim programlarında sınıf öğretmenleri dışında meslek elemanlarına da ihtiyaç duyulduğu sonuçları elde edilmiştir.

Kamışlı (2014)'n doktora tez çalışması; hastane okullarının mevcut durumu, sorunlarının saptanması ve çözüm yollarını belirlemek amacı ile yapılmıştır. Araştırmanın diğer bir amacı ise hastane okullarında görev yapan öğretmenlerin eğitim- öğretim süreç ve etkinlikler ile ilgili sorunlarının bütünsel olarak eğitim ihtiyaçlarını belirleme ve eğitici eğitim programı geliştirmektir. Bu çalışmada Ankara ilinde bulunan hastane okullarında görev yapan on yedi öğretmen yer almıştır. Taba Program Geliştirme Modeli temel alınarak hastane okulu öğretmenlerine yönelik bir eğitici eğitim programı geliştirilmiş, uygulanmış ve değerlendirilmiştir. Ayrıca hastane okullarının ve öğretmenlerinin mevcut durumu, sorunları ve ihtiyaçları konusunda bilgi almak amacı ile Adana ve Ankara ilinde görev yapan yüz iki öğretmene anketler ulaştırılmış doksan iki kişiden dönüş alınmıştır. Hastane okullarında eğitim ile ilgili sınıf öğretmenlerinin lisans eğitimleri boyunca bir eğitim görmedikleri tespit edilmiş, buna bağlı olarak hastalık bilgisi, iletişim, öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme alanında hizmet içi eğitim programı oluşturulmuş ve uygulanmıştır. Hizmet içi eğitim sonrası program ile ilgili öğretmenlere anket uygulanarak olumlu yönde dönütler alınmıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada, 2009 – 2023 yılları arasında Türkiye'de hastane okulları / sınıflarına yönelik beş yüksek lisans, iki doktora tezi olmak üzere yedi tez çalışmasına ulaşılmış, dökümanlar üç kategoride incelenmiştir. Yapılan tezlerin alanyazına katkısı tartışılmazdır.

Akademik olmayan beceriler için de görsel sanat eğitimi ile ilgili yapılan tez çalışmaları Tuncel (2009., Yılmaz, 2021., Vural 2021)' temel sanat eğitiminin hastanede yatan çocukların psikolojilerini yansıtmada bir araç olduğunu, çocukların hastalığı kabulünü kolaylaştırdığı, çevre ile ilişkilerini olumlu yönde etkilediği, yaşam kalitesini artırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Konu ile ilgili yapılan farklı çalışmalar incelendiğinde; bu sonuçları destekler nitelikte olduğu görülmüştür (Özcan, 2012., Vural ve ark., 2022).

Süreğen hastalığı nedeniyle hastane okullarına / sınıflarına devam eden çocuklarla ilgili yapılan tez çalışmaları (Yurdabakan, 2019., Uçar, 2010)' okul dönemindeki süreğen hastalığı olan çocukların cinsiyet ayırt etmeden yaşam kalitelerinin olumsuz etkilendiği, çocuklarda uzun tedavi sürecinin psikolojik sorunları tetiklediği, eğitim aldıkları hastane sınıflarının fiziksel koşullar ve eğitsel araç-gereçlerle ilgili yetersiz olduğu, sınıflara gelemeyen yatak başı eğitimi alması gereken çocukların eğitimlerinde akademik olarak daha çok sorunlar yaşadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu konu ile ilgili yapılan farklı çalışmalara bakıldığında aynı verileri destekler durumda olduğu görülmüştür (Bolat, Yılmaz, 2018., Gültekin ve ark., 2005., Yenel ve ark., 2021).

Öner (2021) ve Kamışlı (2014)' hastane sınıflarında görev alan meslek elemanlarına yönelik yapılan tez çalışmalarında; öğretmenlerin sınıfların fiziki koşulları, eğitsel materyal konusundaki yetersizlikler, hasta çocuk dağılımının fazlalığı, sınıf ortamı dışında yatak başı eğitimler ile ilgili yaşadıkları zorluklar, sınıf ortamında hizmet alan çocukların yaşlarının birbirinden farklı olması, sınıf öğretmenleri dışında meslek elemanlarına da ihtiyaç duyulması, hizmet içi eğitim programları ile desteklenme ihtiyaçlarının olduğu gibi benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Hastane ortamında görev yapan meslek elemanlarına yönelik yapılan farklı çalışmalar incelendiğinde, paralel sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür (Sezgin, 2006., Kamışlı ve ark., 2016., Gültekin ve ark., 2017).

Öneriler

Değerlendirmeye alınan tezler ve alanyazın çalışmaları doğrultusunda konu ile ilgili verilecek öneriler aşağıdaki şekildedir;

- Hastane sınıflarına geçişle birlikte hem hizmet alan çocukların hem de hizmet veren öğretmenlerin her konuda sorunlarının arttığı görülmektedir. Dolayısıyla Hastane Sınıflarının tekrar okul statüsüne kavuşturulması önemlidir.

- Hastane bünyesinde hizmet alan çocuk grubu okul dönemi yaş grubudur. Oysa 0-72 ay arası çocukların ve süreğen hastalığı ile birlikte özel gereksinimli tanısı olan (otizm, CP, görme engeli vb.) çocukların da akademik olarak ve diğer gelişim alanlarında desteğe ihtiyacı vardır. Hastanede kaldıkları sürece bu yaş ve özellik gruplarına da düzenleme yapılması gerekmektedir.

- 0-72 ay ve özel gereksinimli çocukların eğitim ve diğer ihtiyaçları doğrultusunda üniversitelerin Çocuk Gelişimi Lisans bölümünden mezun olanların istihdamını arttırma yönünde önlem alınmalıdır.

- Hastane okullarında görev alacak olan sınıf öğretmeni ve branş öğretmenleri süreğen hastalığı olan çocuklar ve ailelerine yaklaşım konusunda hizmet-içi eğitimlerle desteklenmelidir.

KAYNAKÇA

Baykoç , N. (2006). *Hastanede çocuk ve genç.* Gazi kitapevi.

Baykoç, N. (2010). *Öğretmenlik programları için özel eğitim*. Gündüz eğitim ve yayıncılık.

Bilir, Ş. , Baykoç, N. (1995). *Çocuk ve hastane*. Sim Matbaacılık.

Bolat Yılmaz, E. (2018). Süreğen hastalığı olan çocuklar ve hastane okulları. *Milli Eğitim Dergisi*. 218, 163-185.

Gültekin, G., Baran, G. (2005). *Hastalık ve çocuk*. *Aile ve Toplum*. 9 (2), 1-8.

Gültekin, M., Boyraz, C., Uyanık, C. (2017). Beyaz önlüğü sadece doktorlar mı giyer? hastane sınıf öğretmenlerinin hastane sınıfına ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi.* 16 (60), 104-118.

Kamışlı. H. (2014). Türkiye'deki hastane okullarının mevcut durumu ve geliştirilen eğitici eğitimi programının öğretmenler üzerindeki etkisi. Doktora tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kamışlı, H., Yelken Yanpar, T., Akay, C. (2016). Hastane okullarına yönelik geliştirilen eğitici eğitimi programının öğretmenler üzerindeki etkisi. *Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi dergisi*, 28, 141-155.

MEB (2012). Millieğitimbakanlığındanözeleğitimhizmetleriyönetmeliğindedeğişiklikyapılmasına dair yönetmelik. (http : // www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/07/2012-07/2012-0721-10.html=)

Öner, İ. (2021). Hastane sınıflarında görev alan yönetici ve öğretmenlerin hastane sınıfı uygulamasına ilişkin görüşleri. Bir durum çalışması. Yüksek lisans tezi. İstanbul Kültür Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Özcan, H. (2012). Sanat terapisi çalışmasının kanser hastası çocukların yaşam kalitesi üzerindeki etkisinin incelenmesi . Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sezgin Ayaz, S. (2006). Hastane okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi.

Tuncay, Z. (2019). Hastane ilköğretim okullarındaki görsel sanatlar eğitiminin niteliği konusunda durum incelemesi. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Uçar, G. (2010). Ankara ili hastane okullarında öğrenim gören öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin öneriler. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Vural, H. (2021). Hastane okulundaki görsel sanatlar eğitimi uygulamalarının çocuk hastaların yaşam kalitesine etkisi. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Vural, H., Salderay, B. (2022). Görsel sanatlar eğitiminin tedavideki yeri. Gazi Üniversitesi Hastanesi hastane okulu uygulama örneği. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi,* 7 (1), 18 – 36.

Yenel, K., Sönmez, E., Ayaz, E., Şahin, F. (2021). Herkes için eğitim anlayışıyla hastanede eğitim: bir durum çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 46 (207), 149-167.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin yayıncılık.

Yılmaz, R. (2021). Hastane okulları ve hastane okullarında verilen görsel sanat eğitimi üzerine bir İnceleme. Yüksek lisans tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yurdabakan, İ. (2019). Hastane okullarına giden süreğen Hhstalığı olan çocukların sağlıkla ilgili yaşam kalitesi düzeyleriyle öğretmen ve çocukların bu okullar hakkındaki görüşleri. Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yurdabakan, İ., Demirtaş Yıldız, V. (2022) Hastane okullarına giden süreğen hastalığı olan çocukların sağlıkla ilgili yaşam kalitesi düzeyleri: Betimsel bir çalışma. *Turkish Journal Of Family Medicine and Primary Care*, 16 (2), 294-310.

DOĞA GİZLİ BİR HAZİNE

Anzılha ALTUN[4]

Özet

Biyomimikri (kelimenin tam anlamıyla: canlıların taklidi), doğa tarafından benimsenen doğal seleksiyon çözümlerinden ilham almayı ve ilkeleri insan mühendisliğine çevirmeyi amaçlar. Biyomimikri aslında zaten varlıkların, sistemlerin ve işleyişlerin doğa için işe yarayıp yaramadığını test eden seçimleri görmemizi sağlamayı amaçlamaktadır. Biyomimikriyi takip eden tasarımlar nihayetinde insan üretimlerinin daha verimli, esnek ve sürdürülebilir olmasını sağlayacaktır.

Biyomimikri, yaşamın nasıl işlediğine ve nihayetinde evren içerisindeki her varlığın birbiriyle nasıl bağlantılı olduğuna dair empatik bir anlayış sunar. Bugün yaşayan türlerin kullandığı stratejilerden ders alan ve bunları taklit eden bir uygulamadır. Yenilikçiler, verimli ve etkili benzersiz bir ürün elde etme umuduyla biyomimikriye yönelirler, ancak genellikle doğal dünyayla ilgili derin bir takdir ve bağlantı kazanırlar.Geleceğimiz olan Z kuşağı bireylere biyomimikrinin temel prensiplerinin kazandırılmasının günümüz gereksinimlerini düşünürsek büyük bir gereklilik olduğunu fark etmekteyiz.

Bu çalışmamızda yeşil ekran teknolojisi kullanarak biyomimikri örneklerinden interaktif içerikler hazırladık. Hazırladığımız bu interaktif içerikleri canva aracı yardımıyla oluşturduğumuz e dergi içerisine gömdük. Sonrasında bu e dergiyi Adana ilinde ortaokula devam eden öğrencilerle online ortamda paylaştık. Projemizde yeşil ekran teknolojisi kullanarak oluşturduğumuz biyomimikri örneklerinin ortaokul öğrencilerinde biyomimikrinin temel prensiplerine karşı farkındalık düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğunu saptadık. Yeşil ekran teknolojisi ile geliştirdiğimiz sihirli gözlük, sihirli hamur, sihirli pencere, stopmotion (görsellerin peş peşe kullanılarak gif oluşturma)tekniği, videolar üzerine görsel yerleştirme, balon şişirme, yumurta kırma, pencere açma gibi yöntemlerin öğrencilerin biyomimikriye karşı ilgi düzeylerinde olumlu bir değişikliğe yol açtığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: *Biyoloji ,yeşil ekran, biyomimikri, interaktif içerikler,Z kuşağı*

[4] İngilizce Öğretmeni , Çukurova Bilim ve Sanat Merkezi , Adana/Türkiye , e-posta: altunanzilha@gmail.com, Orcid: 0000-0002-7464-7531

NATURE IS A HIDDEN TREASURE

Abstract

Biomimicry (literally: imitation of living things) aims to take inspiration from natural selection solutions adopted by nature and translate principles into human engineering. Biomimicry actually aims to enable us to see the choices that already test whether entities, systems and processes work for nature. Designs that follow biomimicry will ultimately enable human production to be more efficient, flexible and sustainable. Biomimicry offers an empathetic understanding of how life works and ultimately how every entity in the universe is interconnected. It is an application that learns from and imitates the strategies used by living species today. Innovators turn to biomimicry in hopes of achieving a unique product that is efficient and effective, but often gain a deep appreciation and connection to the natural world.Considering today's needs, we realize that it is a great necessity to introduce the basic principles of biomimicry to the individuals of the Z generation, who are our future. In this study, we prepared interactive content from biomimicry samples using green screen technology. We embedded these interactive contents that we prepared into the e-magazine we created with the help of the canva tool. Afterwards, we shared this e-magazine online with students attending secondary school in Adana. We determined that the biomimicry samples we created using green screen technology in our project made a significant difference in the awareness levels of secondary school students towards the basic principles of biomimicry.

The methods we developed with green screen technology such as magic glasses, magic dough, magic window, stopmotion (creating gifs by using images one after the other) technique, placing images on videos, blowing balloons, breaking eggs, opening windows have resulted in a positive change in students' interest levels in biomimicry. has emerged.

Key words: *Biology*, *green screen*, *biomimicry*, *interactive content*, *generation Z*

Giriş

Doğadan esinlenme konusunda en fazla çalışılan ülkelerin başında ABD gelmektedir. Amerika'da bu konuda 79 tez çalışılmıştır. Türkiye'de ise ikişer tez ile Orta Doğu ve İstanbul Teknik Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi doğadan esinlenme konusunda çalışma yapmışlardır. Ülkemizde bu alanda, özelliklede öğrencilerinde 21. Yüzyıl becerilerinin gelişiminin hedeflendiği okul yapıları bağlamında biyomimikri çalışmalarının okulda eğitim sürecine neden ve nasıl entegre edilebileceğini konu alan çalışma çok az sayıdadır. Bu konuda yazılmış Yıldırım (2019) ve Yakışan ve Velioğlu'nun (2019) çalışmalarına rastlanmıştır. Bu açıdan araştırma, alan yazında hem biyomimikri alanının eğitim ile ilişkisi hem de 21. Yüzyıl becerileri ile ilişkisini kurmaktadır.

Bu çalışmada öğrenciler hayvanların özelliklerinden esinlenerek tasarlamayı düşün-

dükleri teknolojik ürünleri çizerek anlatmışlardır. Elde edilen verilerin içerik analizi öğrencilerin çizdikleri resimler ve yazdıkları açıklamalardan yapılmıştır. Farklı öğrencilerin çizimleri, tasarlamak istedikleri teknolojik ürünlerin benzerliklerine göre kategorize edilmiş ve kategorize edilen teknolojik ürün tasarımlarının frekansları belirlenerek tablolaştırılmıştır. Her kategorideki teknolojik ürün tasarımlarına ait öğrenci çizim örnekleri yorumlanarak sunulmuştur. Araştırmanın verileri, katılımcılar ve bağlamlarla paralellik göstermiştir.

Eyceyurt Türk ve Tüzün (2017), lise öğrencilerinin bilim insanı ve bilimin işleyişi hakkındaki imajlarını araştırmışlardır. Araştırmacılar çalışmalarında öğrencilere çizimler yaptırmış ve öğrencilerin zihinsel resimlerini ortaya çıkarmışlardır. Bireylerin düşüncelerinde oluşturdukları soyut olguların zihinsel imgeleridir (Ergen vd.,2020). Öğrenciler, öğretmen adayları ve öğretmenler gibi grupların zihinsel imgelerini ortaya çıkarmak için metaforlar kullanılmaktadır. Metaforlar son yıllarda eğitimcilerin kavram öğretiminde kullandıkları pedagojik araçlardır (Saban, 2008). Yılmaz ve Yanateş (2020), öğretmen adaylarının öğretmenlik kavramına ilişkin metaforik algılarını belirlemiştir. Metaforik algının belirlenmesine yönelik yapılan bu çalışmanın sonunda öğretmen adaylarının algıları oldukça farklı açılardan analiz edilmiştir. Benzer şekilde Alkış Küçükaydın ve Uluçınar Sağır (2018) fen öğrenimine ilişkin zihinsel imgeleri araştırmışlardır. Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik zihinsel imgelerini ve benimsedikleri yöntem ve teknikleri ortaya çıkarmaktır. Çalışmada okul öncesi öğretmen adayları çizimler yapmışlardır. Ancak alanyazına bakıldığında öğrencilerin biyomikrinin ana prensiplerine karşı farkındalıklarını belirlemeye yönelik herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Oysa ki bir bireyin çevresine ve doğaya karşı farkındalık kazanarak tüm olgular ve nesneler arasındaki muazzam bağlantıyı görebilmesi bireyin kendini iyi hissetmesine hayatın olumlu yönlerine odaklanmasına yardımcı olacaktır. Biyomimikri ile üretebilen , yaratıcı ve yenilikçi bir bakış açısı kazanmak aynı zamanda sürdürülebilir bir dünyaya kapı açacaktır. Öğrencilerin mutlu ve doyurucu bir yaşam sürmek için ihtiyaç duydukları psikolojik, bilişsel, sosyal ve fiziksel işlerlik ve beceriler aynı zamada iyi oluş ile yakından ilgilidir. Pozitif psikoloji alanının başlangıç tarihleri olarak kabul edilen 2000'li yıllardan günümüze kadar Türkiye'de iyi oluş ile ilgili yapılmış araştırmalara baktığımızda yaklaşık % 40'ının üniversite ve yaklaşık % 60'ının ise lise ve üniversite öğrencileri üzerinde yapıldığını görmekteyiz. Buna karşın ilköğretim öğrencileriyle yapılan araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Oysa ki bireylerin çok erken yaşlarda kendilerine dair olumlu tutum ve yargı edinmeleri ait oldukları toplumlar için de çok büyük bir yatırım olacaktır.

Amaç

Biyomimikri, genç öğrenciler için büyüleyici ve yeni bir çalışma konusudur. Biyomimetik olarak da adlandırılan bu kelime, Yunanca "yaşam" anlamına gelen bios ve "taklit etmek" anlamına gelen mimesis köklerinden gelmektedir. Doğada "nelerin işe yaradığını" gözlemlemek ve sorunları çözmek, yaratmak ve yenilik yapmak için onu taklit etmektir. Erken sınıflarda biyomimikrinin tanıtılması, öğrencilerin özellikle bilim, teknoloji,

mühendislik ve matematik (STEM) alanlarındaki diğer çalışma konularıyla harika bağlantılar kurmasını sağlar. Biyomimikri uygulayıcıları (veya "biyomimimikler") canlıların belirli işlevleri yerine getirmek için kullandıkları stratejileri inceler ve öğrendiklerini ürünlerin, süreçlerin ve sistemlerin tasarımını geliştirmek için uygularlar. Örneğin, nasıl daha iyi bir güneş pili yapılacağına dair fikirler için bir yaprağa bakmak veya bir tavus kuşu tüyünün pigmentsiz güzel renkler üretmek için ışığı seçici olarak nasıl yansıttığını taklit etmeye çalışırlar. Ana fikir, doğanın geri kalanının insanlar üzerinde 3,8 milyar yıl önde başladığıdır, bu nedenle tasarım sorunlarımızı çözmek için ihtiyaç duyduğumuz fikirleri ararken bu geniş "araştırma ve geliştirme" hazinesinden yararlanmamız akıllıca olur.

Büyüyen biyomimikri alanının kanıtladığı gibi, çevremizdeki doğal dünyadan öğrenmek için sayısız fırsat var ve bunu yapmak gerçekten de bu gezegende yaşanabilir bir geleceğin anahtarı olabilir. Ancak oraya ulaşmak için, günümüz gençleri sadece diğer insanlar tarafından yapılan karmaşık bir dünyada nasıl yaşayacaklarını ve başarılı olacaklarını değil, aynı zamanda çevremizdeki doğal dünyanın karmaşıklığını ve onunla nasıl bağlantılı olduğumuzu görmeyi ve takdir etmeyi de öğrenmelidir. Öğrencilerin bir kitabı okur gibi zahmetsizce bir ağacı "okuyabilmeleri" gerekmektedir. Yani, bir ağacın sadece bir yakıt kaynağı ya da bir ev inşa etmek için odun kaynağı olmadığını, aynı zamanda - güneşten gelen enerjiyi depolayan, motorsuz bir şekilde günde tonlarca suyu hareket ettiren bir teknoloji olduğunu görmek gerekir. Teknolojiyi doğada bu şekilde görmeyi öğrendiğimizde, gözlerimiz, etrafımızdaki bitkilerde, hayvanlarda ve diğer organizmalarda somutlaşan, halihazırda var olan sürdürülebilir dünyaya açılır.Biyomimikri son derece uzmanlaşmış veya teknik bir konu gibi görünebilir, ancak her yaştan öğrenciye - hatta okul öncesi çocuklar bile - etkili bir şekilde tanıtıldığında biyomimikriyi anlayabilirler. Janine Benyus, 1997 yılında Biomimcry: Innovation Inspired by Nature adlı kitabını yayınladığında "biyomimikri" terimini ortaya attı. Bu terimi, yaşamı veya canlıları ifade eden bios ile kopyalamak veya taklit etmek anlamına gelen taklitçiliği birleştirerek yarattı. Biyomimikri basitçe hayatı kopyalamak anlamına gelir. Benyus, biyomimikriyi "doğanın dehasının vicdan öykünmesi" olarak tanımlar. "Vicdan", doğayı tasarım sürecinize entegre etme niyetini ifade eder. "Öykünme", biyomimikrinin doğanın şekillerini ve biçimlerini taklit etmenin ötesine geçtiğini öne sürüyor; doğadan en iyi fikirleri ve stratejileri çıkarmak ve bunları tasarımlarımıza dahil etmekle ilgilidir. Biyomimikri de doğa gibi sürekli gelişiyor ve tasarımların geliştirilmesine yardımcı olabilir. Biyomimikrinin üç seviyesi vardır; organizma, davranış ve ekosistem. Gerçekten de, biyomimikrinin önemli bir parçası, Benyus (1997) ve Vincent (2007) tarafından tanımlandığı gibi ekosistemleri taklit etmektir. Ekonomi, tasarımdaki bu taklit sürecini tanımlayan bir terimdir (Lourenci vd., 2004; Russell, 2004).

Doğadan esinlenme konusunda en fazla çalışma yapılmış ülkeler arasında en üst sırayı ABD(Amerika Birleşik Devletleri) almaktadır. Amerika'da bu konuda 79 tez çalışılmıştır. Türkiye'de ise Orta Doğu ve İstanbul Teknik Üniversitesi ile Marmara Üniversitesi gibi başarılı üniversitelerimizde doğadan esinlenme konusunda bir takım çalışmalar yapılmıştır. Ülkemizde biyomimikri alanında, özellikle eğitimde amaçladığımız öğrenci-

lerde 21. Yüzyıl becerilerinin gelişiminin hedeflendiği yeni bağlamda biyomimikri çalışmalarının formal eğitim sürecine nasıl entegre edilebileceğini temel alan çalışma çok az sayıdadır. Bu konuda yazılmış Yıldırım (2019) ve Yakışan ve Velioğlu'nun (2019) çalışmalarına rastlanmıştır. Bu açıdan biyomimikri alanında araştırma, alan yazında hem biyomimikri alanının eğitim ile ilişkisi hem de 21. Yüzyıl becerileri ile ilişkisini kurmaktadır. (Avcı, F, 2019). Biyomimikri uygulamaları çocuklar için evrenselleşen dünyada büyük bir gereklilik olan 21. yüzyıl becerilerinin gelişimi için oldukça faydalı olabilir. Öğrencilerin doğayla olan kopmuş ilişkilerini tekrar görebilmelerini sağlamak, doğayı tanımalarını ve insanoğlunun doğanın vazgeçilmez bir parçası olduğunu onlara göstermek ve doğayı izlerken eleştirel bir bakış açısı ile var olan uyumu ve işleyişi fark ederek doğaya bilimsel bir açıdan bakmaları noktasında da biyomimikri uygulamaları etkilidir(Biomimicry Institute, 2017; Erden ve Şimşek, 2018). Biyomimikri tasarım örneklerine baktığımızda bir kısmının doğal gözlemler sonucu ortaya çıktığını, bir kısmının ise fen, mühendislik, biyoloji, mimari gibi alanların müfredatlar arası çalışmalarla elde edildiğini görmekteyiz. İnsan ve tüketim birlikte kullanmaya alışkın olduğumuz kavramlardır. Dünya nüfusunun hızla artması var olan kaynakların dikkatli kullanılması gerektiğini bize vurgulamaktadır. Bu dengeyi sağlayabilmenin en etkili yollarından bir tanesi biyomimikri alanını doğru anlamaktır.

Biyomimikri ile doğaya zarar vermeden aksine doğadaki doğal uyumun devam etmesini sağlayacak yeni oluşumlar söz konusudur. Bu yeni oluşumlar sayesinde insanlık ve doğa için var olan pek çok sorun çözüme kavuşturabilir. Biyomimikride önemli olan doğayı doğru gözlemlemek, takip etmek ve elde ettiğimiz verileri yenilikçi bir bakış açısıyla doğanın ve insanların leyhine tasarımlara dönüştürmektir. Örneğin; termitlerden enerji tasarrufu, yapraklardan güneş panelleri, köpek balığı derisinden hijyenik yer ve duvar kaplamaları gibi üretimler teknolojik ürünler için aslında doğanın sahip olduğu doğal işleyişlerin insanlık yararına uyarlanabileceğini göstermektedir. (Yıldırım, 2019).

Yeşil ekran teknolojisi kullanarak biyomimikrinin kapılarını genç bireylere açmak, öğrencilerin hayal güçlerini ve dijital becerilerini kullanarak öğrenmelerini tartışmalarına, değerlendirmelerine veya yansıtmalarına olanak tanır. Öğrenciler yeşil ekran teknolojisi ile kendi seçtikleri bir arka plan ayarını kullanarak bir hikayeyi paylaşabilir veya karaktere girebilirler - bu, SAMR modelinde önerildiği gibi teknoloji olmadan mümkün olmayacak şeyleri yapmak için teknolojiyi kullanmanın klasik bir örneğidir.

Yeşil ekran, öğrencilerin hayal güçlerini ve dijital becerilerini kullanarak öğrenmelerine tartışmalarına, değerlendirmelerine veya yansıtmalarına olanak tanır. Öğrenciler, kendi seçtikleri bir arka plan ayarını kullanarak bir hikayeyi paylaşabilir veya karaktere bürünebilir. SAMR modelinde önerildiği gibi teknoloji olmadan öğrencilerin bu ürünleri oluşturmaları mümkün olmazdı." (Jones, K, 2017) . Yeşil ekran teknolojisi kullanarak fotoğrafları, videoları, web sitelerini, sesli bağlantıları vb. arka plana gömmek, öğrenmeyi akılda kalıcı bir şekilde hayata geçirir ve öğrenme üzerine düşünmek için daha fazla fırsat sağlar. Bu da arka plan bilgisi oluşturur, anlayışı güçlendirir ve üst düzey düşünme becerileri ve problem çözme için kritik bağlantılar sağlar. Öğrenciler kendilerini yeşil

ekran projelerine koyduklarında - ister bir kitaptaki bir karakter, bir gazeteci, bir araştırmacı veya bir kaşif rolünü üstlenmek olsun - bedenleri ve duyguları öğrenmeyi onlar için anlamlı hale getiren öğrenme sürecine aktif olarak katılır. Bu zihin-beden bağlantısı, beynimizi harekete geçiren en temel etkenin fiziksel aktivitelerimiz olduğunu dile getiren somutlaşmış öğrenme yaklaşımının merkezinde yer alır.

Biyomimikrinin Tanımı

Biyomimikri (kelimenin tam anlamıyla: canlıların taklidi), doğa tarafından benimsenen doğal seleksiyon çözümlerinden ilham almayı ve ilkeleri insan mühendisliğine çevirmeyi amaçlar. Biyomimikri aslında zaten varlıkların, sistemlerin ve işleyişlerin doğa için işe yarayıp yaramadığını test eden seçimleri görmemizi sağlamayı amaçlamaktadır. Biyomimikriyi temel alarak gerçekleştirilen tasarımları incelediğimizde bu tasarımların insanların yaşamını kolaylaştıracak daha etkin, daha verimli ve daha sürdürülebilir tasarımlar olduğunu görmekteyiz. Biyomimikri Enstitüsüne göre biyomimikri, "doğanın insanlığın var oluşundan daha önce var olduğunu kabul ederek şu an insanlığın yüz yüze olduğu sorunları doğanın zaten deneyimlediğini ve insanların bu deneyimleri doğru bir şekilde gözlemlediğinde doğanın bizlere çok iyi bir rehber olabileceğini vurgulayan yenilikçi bir yaklaşım olarak ifade edilebilir. Amaç, dünyada var olan sorunlara çözüm geliştirirken yaşama iyi uyarlanmış işleyiş, süreç ve ilişkileri doğru anlamaktır. Biyomimikri, doğanın derslerini uygulamaya koymaya odaklanan teknolojik odaklı bir yaklaşımdır. Janine Benyus'a (1997) göre biyomimikri doğayı şu şekilde görür:

- Bir örnek. Doğanın modellerini inceler ve onları taklit eder veya insan problemlerini çözmek amacıyla tasarımlar veya süreçler için ilham kaynağı olarak kullanır.

-Bir ölçü. İnsan yeniliklerinin doğruluğunu yargılamak için ekolojik standartları kullanır.

-Bir rehber. Doğayı gözlemlemenin, değerlendirmenin ve değer vermenin yeni bir yoludur.

Eğitimde Biyomimikrinin Gücü

Biyomimikri, bilim, mühendislik ve çevre okuryazarlığı gibi çok çeşitli konuları ele almak için kullanılabilecek zengin bir öğretim çerçevesidir. Hepsi de öğrencileri dünyadaki değişim için olumlu aracılar olmaya teşvik eder. Büyüyen biyomimikri alanının kanıtladığı gibi, çevremizdeki doğal dünyadan öğrenmek için sayısız fırsat var ve bunu yapmak gerçekten de bu gezegende yaşanabilir bir geleceğin anahtarı olabilir. Ancak oraya ulaşmak için, günümüz gençleri sadece diğer insanlar tarafından yapılan karmaşık bir dünyada nasıl yaşayacaklarını ve başarılı olacaklarını değil, aynı zamanda çevremizdeki doğal dünyanın karmaşıklığını ve onunla nasıl bağlantılı olduğumuzu görmeyi ve takdir etmeyi de öğrenmelidir. Öğrenciler, bir kitabı okur gibi zahmetsizce bir ağacı "okuyabilmelidir". Yani, bir ağacın sadece bir yakıt kaynağı veya bir ev inşa etmek için odun kaynağı olmadığını, aynı zamanda kendi başına inanılmaz bir teknoloji olduğunu görmek - güneşten gelen

enerjiyi depolayan, motorlu pompalar olmadan günde galonlarca suyu hareket ettiren bir teknoloji olarak havadaki karbondan malzemeler yaratır ve sayısız ekosistem hizmeti sunar. Gençlerin doğuştan gelen yaratıcılığına ve şekillendirme arzusuna dokunur, tasarım ve proje tabanlı faaliyetler yoluyla problem çözme becerilerini geliştirir.

Biyomimikri Eğitiminde Yaklaşımlar

Biyomimikri eğitiminde temel olarak 2 tür yaklaşım vardır: Yukarıdan aşağıya yaklaşım ve aşağıdan yukarıya yaklaşım. Yukarıdan aşağıya yaklaşım öyle bir tarzda hazırlanır ki, önce insan sorunlarının tanımı yapılır; ancak bundan sonra mühendisler, biyologlar ve mimarlarla birlikte sürecin benzer tadına katkıda bulunan organizmaları ararlar. Aşağıdan yukarıya, bir dizi organizmanın yaşam süreçlerini belirleme ve onların problem çözme sürecini inceleme ve böylece insan problemlerinde bu özellikleri yönetme sürecine yaklaşır. (Biyomimikri Birliği, 2007) Genel olarak, daha genç öğrenciler, deneyimledikleri fenomenleri içeren örnekleri anlamayı daha kolay bulacaktır. İlham veren organizma ile biyomimetik çözüm arasında açık bir görsel benzerlik vardır. Daha büyük öğrenciler için bile bu tür basit örneklerle başlamak ve ardından biyomimikrinin daha soyut yollarla nasıl uygulanabileceğini göstermek için giderek daha karmaşık örnekler sunmak etkili bir yaklaşımdır.

Yeşil Ekran Teknolojisi ve Biyomimikri

Yeşil ekranla çekim yapmak, bir kişiyi filme almayı veya düz bir rengin önüne görsel efektler eklemeyi içerir. Ardından, o rengi dijital olarak kaldırarak veya "anahtarlayarak", post prodüksiyonda o sahneyi istediğiniz arka plana bırakabilirsiniz. Renkli arka planı kaldırmak, "kroma anahtarlama" olarak da adlandırılır. Teknik olarak bu terim, arka planı saydam yapmak ve çekiminizden çıkarmak istediğiniz herhangi bir ayrıntıyı arka planınızdan çıkarabilmeyi ifade eder. Bu genellikle herhangi bir renk olabilen, ancak insan ten rengi tonlarından en uzak renk olduğu için genellikle parlak yeşil olan tek renkli bir zemindir. (Mavi ekranlar filmle ilk günlerde sıklıkla kullanılıyordu ve bazı durumlarda hala kullanılmaktadır.) Bazen bu terim, tüm anahtarlama işlemi için her şeye uygun olarak kullanılır. Kroma anahtarlama olarak da bilinen yeşil ekran teknolojisi kullanılırken genellikle çektiğimiz videonun arkasına düz bir yeşil ekran yerleştirilir. İlk çekim yapıldıktan sonra, özel yazılım, video düzenleyicinin videoda yeşil görünen her şeyi bir hareketsiz görüntü veya başka bir video ile değiştirmesine olanak tanır. Öğrenciler yeşil ekran teknolojisi ile ister bir kitaptaki bir karakterin, bir gazetecinin, bir araştırmacının veya bir kaşifin rolünü üstlenmek için olsun, kendilerini yeşil ekran projelerine koyduklarında, bedenleri ve duyguları aktif olarak öğrenme sürecine katılır ve bu da öğrenmeyi derinleştirir. Bu zihin-beden bağlantısı, beynin fiziksel hareketle aktive edildiğini varsayan bedenlenmiş öğrenme yaklaşımının kalbinde yer alır. Bruyère (2011), bilgiyi sosyal olarak inşa etmenin – öğrenmeyi ve bilgiyi topluluk içinde paylaşmanın – büyüme, anlayışların sağlamlaşması ve yeni merakların oluşumu için temel olduğuna inanır. Tüm yeşil ekran projeleri, okuma, yazma, drama, müzik ve genellikle sosyal bilgiler veya bilim gibi en az bir başka konu alanını içerir. Biyomimikri doğada bulunan bir canlıyı renk, doku, işlev veya biçim açısından tamamen veya kısmen taklit etmektir (Kuday, 2009). Biyomimikrinin üç çeşi-

di vardır; biri formu ve şekli kopyalamak, diğeri bir yapraktaki fotosentez gibi bir süreci kopyalamak ve üçüncüsü doğadan ilham alan bir şehir inşa etmek gibi ekosistem düzeyinde taklit etmektir . Her üç türde de kişilerin öncelikle görsel zekalarının uyarılması söz konusudur. Yeşil ekran teknolojisi görsel zekayı uyarmanın ve özellikle genç bireylerin dikkatini çekmenin en etkili yollarından biridir.

İnteraktif Dergimizde Kullandığımız Yeşil ekran Teknolojisi Kullanarak Sunduğumuz Biyomimikri Örnekleri

1- Yusufcuk ve Helikopter

Helikopterlerin istenilen şekilde işletilebilmesi için bir denge sistemi gerekmektedir ve bu denge sistemi oluşturulurken de yusufçuk böceğinin uçuş stilinden yararlanılmıştır.

2- Eyfel Kulesi ve Uyluk Kemiği

Paris'in ünlü kulesi Eyfel Kulesi de biyomimikri sürecinin bir örneği. Bu tarihi sembol vücudumuzdaki kalça kemiğinden başlayıp dizlerimize kadar uzanan uyluk kemiğinden yararlanılarak tasarlanmıştır. Eyfel Kulesi'nin yapımında birçok demir kullanılmıştır ve bu demirler birbirlerine uyluk kemiğinin yapısı gibi bağlanmıştır.

3- Balıkçıl Kuşları ve Hızlı Tren

Balıkçıl kuşları uzun gagaları sayesinde gökyüzünden suya çok hızlı dalabilmektedir. Balıkçıl kuşunun uzun gagalarının hızı arttırdığını gören Eiji Nakatsu, hızlı trenleri tasarlamıştır.

4- Sonar Sistemi ve Yunus Balığı

Saniyede 200 bin titreşimli ses dalgaları yayabilen yunuslar bu özellikleri sayesinde rotalarındaki cisimlerin hızlarını, büyüklüklerini, şeklini bilebilirler. Sonar sistemi de aynı prensibe dayanarak icat edilmiştir.

5- Yarasa ve Radar

Yarasaların eko-konum yetenekleri radar ve sonar navigasyon teknolojisi ve tıbbi görüntülemeye ilham olmuştur.

6- Nautilis ve Denizaltı

Nautilis bir deniz canlısıdır. Bedeninde bulunan içi boş odacıkları su ile doldurarak denize dalarken, denizden yüzeye çıkarken de, ürettiği özel bir gazı dalış hücrelerine pompalayarak suyun boşalmasını sağlayarak yüzeye çıkar. Nautilisin kullandığı bu sitemin aynısı denizaltı tasarımında kullanılmaktadır.

7- Ot ve Velcro (cırtlı) Bandı

Dulavrat otu olarak da bilinen bu bitkinin çapak iğnelerinin ucunda bulunan küçük kancalar, şimdi her yerde bulunan Velcro'yu bulması için 1941'de İsviçreli mühendis George de Mestral'e ilham vermiştir.

8- Aerospace Uçağı ve Kedi Balığı

Uçaklar da biyomimikriyi bir kavram olarak kullanmaya başladı. Uçak mühendisleri kuşlara baktılar ve kanatlarını, şeklini ve uçma yöntemlerini taklit ettiler.

9- Lotus Bitkisi ve Dış Cephe Kaplama Malzemesi

Lotus çiçeğin mikro-pürüzlü yüzeyi, toz ve kir parçacıklarını doğal olarak uzaklaştırarak taç yapraklarını temiz tutar. Bitkinin bu özelliği araştırmacılara ilham kaynağı olmuş ve lotusan adında, 5 yıl kendisini temiz tutacağı garantisi verilen dış cephe malzemesi üretilmiştir.

10- Tavşan Ayağı ve Kar Ayakkabısı

Kar ayakkabıları, insanların doğaya dayalı ürünler ve malzemeler tasarladığı biyomimikrinin harika bir örneğidir. İnsanlar bu karda yürüme ayakkabılarını doğadaki tüylü dostlarımızdan biri olan tavşanlardan esinlenerek tasarlamıştır.

11- Sinek ve Fermuar

Fermuarı nerdeyse 100 yıldır kullanıyoruz. Ama bu dahice yapının, sineğin ağzından esinlenilerek yapıldığın herhalde çok azımız biliyoruzdur.

Yeşil Ekran Teknolojisini Kullanarak Oluşturduğumuz E dergide Kullandığımız Yöntemler

1-Yusufçuk ve Helikopter/ Sonar Sistemi ve Yunus Balığı: Sihirli Gözlük Tekniği

İlk olarak, bir zoom toplantısı başlatmanız gerekecek. Zoom aracının sanal arka plan aracını kullanmak istiyoruz. Yeşil veya mavi bir gözlük edinmemiz gerekiyor. Durdurma kamerası simgesinin yanında bir yukarı ok vardır. Bunu tıklayın ve Sanal Arka Plan'ı seçin, ardından altta Yeşil Ekran Kullan'ı seçin. Arka planda kullanmak istediğiniz resmi veya videoyu yükleyin, ardından kendinizi gördüğünüz yerin altındaki karanlık çubukta, yansıtacağı rengi de manuel olarak seçin. Sadece renkli nesneyi tutun ve üzerine tıklayın. Artık mavi gözlüğünüz sihirli bir gözlük

2-Eyfel Kulesi ve Uyluk Kemiği/ Yarasa ve Radar:Sihirli Büyüteç Tekniği

Büyüteç veya dürbün edinerek cam alanın üzerine koymak için mavi renkte kağıttan bir daire kesin. Zoom'da video ayarlarınızdan choose virtual background (arka plan seç)

seçeneğini tıklayın. Ancak bu sefer yeşil ekran kutucuğunu fare imlecinizi mavi kağıdın üzerine getirerek tıklayın. Bu şekilde, yalnızca büyüteci tuttuğunuz yerdeki arka planı gösterecektir.

3-Tavşan Ayağı ve Kar Ayakkabısı: Yumurta Kırma Yöntemi

Arka plana tüm ve kırılmış yumurta görsellerini ana arka plan olarak yerleştiriyoruz. Önce ekrana tam yumurta geliyor. Ardından bir çekiç yardımıyla arka plana dokunuyoruz ve aynı anda kırık yumurta görseline tıklıyoruz. Kırık yumurtanın içerisine peş peşe stop motion tekniği kullanılarak oluşturulmuş görselleri yerleştiriyoruz. Stop motion, durağan 3 boyutlu objeleri hareket edermiş gibi gösteren bir animasyon türüdür.

4-Sinek ve Fermuar: Balon Şişirme Yöntemi:

Bu sefer arka plana bir balonun hiç şişirilmemiş halinden tam şişirilmiş haline doğru

tüm görselleri sıralı bir şekilde yüklüyoruz. En son görsel balonun patladığı

ve içerisinden biyomimikri örneğinin ortaya çıktığı görselli içeriyor.

5-Lotus Bitkisi ve Dış Cephe Kaplama Malzemesi: Pencere Açma Tekniği

Bu sefer arka plana bir açık bir kapalı pencere görsellerini peş peşe arka plan resmi olarak yerleştiriyoruz. Ardından her pencere açtığımızda pencerenin dışarısında görünecek şekilde biyomimikri örneğimize ait görselleri sıralı bir şekilde yerleştiriyoruz.

6-Aerospace Uçağı ve Kedi Balığı: Sihirli Hamur Yöntemi:

Yeşil veya mavi renkte bir oyun hamuru edinin. Zoom'da video ayarlarınızdan choose virtual background (arka plan seç)seçeneğini tıklayın. Ancak bu sefer yeşil ekran kutucuğunu fare imlecinizi mavi hamurun üzerine getirerek tıklayın. Bu şekilde, hamuru elinizde büyüttükçe arka planı gösterecektir.

7-Nautilis ve Denizaltı/Ot ve Velcro: Sihirli Karton Tekniği

Yeşil veya mavi renkte bir karton edinin. Kartonumuzu 4 eşit parçaya bölerek her bir parçayı kahverengi karton parçaları ile kapatın. Zoom'da video ayarlarınızdan choose virtual background (arka plan seç)seçeneğini tıklayın. Ancak bu sefer yeşil ekran kutucuğunu fare imlecinizi kartonun üzerine getirerek tıklayın. Bu şekilde, karton üzerindeki kahverengi parçaları kartondan ayırdıkça arka planı gösterecektir.

YÖNTEM

Araştırmanın Metodu

Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin biyomimikri kavramına ilişkin farkındalıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmanın amacı dikkate alındığında nicel çalışmanın en uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Nicel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan dört farklı araştırma deseninden en uygununun betimsel araştırma deseni olduğuna karar verilmiştir. Nicel araştırma yöntemi, toplumsal olguların istatistiksel veya sayısal veriler kullanılarak sistematik olarak incelenmesi için bir dizi yöntem sunarken, incelenen ve ölçüm içeren olguların ölçülebileceğini varsayması nedeniyle bu araştırma yöntemi tercih edilmiştir (Watson, 2015). Betimsel araştırma deseninin tercih edilmesinin nedeni, verileri sistematik ve doğru bir şekilde betimlemek için belirli bir kitlenin gerçeklerini, özelliklerini ya da ilgilerini betimlerken kullanılan yöntem olmasıdır (Dulock, 1993). Bu araştırma, Türk alfa kuşağı bireylerinin iklim değişikliğine yönelik farkındalıklarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada veriler anket yöntemiyle toplanmıştır. Bu ölçüm aracı ile geniş bir popülasyondan hızlı ve kolay bir şekilde veri toplanması sağlanmaktadır. Anketler büyük örneklem gruplarından büyük miktarda veri toplayan çalışmalardır (Hallberg, 2008).

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın hedef kitlesi, Adana'da devlet ve özel okullarda öğrenim gören ortaokul öğrencileri, erişilebilir evreni ise Adana'nın Çukurova ilçesine bağlı devlet ve özel ortaokullarında öğrenim gören ortaokul öğrencileri olarak belirlenmiştir. Araştırmanın evrenini Adana'da yaşayan ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Uygun seçim yönteminin en iyi yöntem olduğu belirlenmiştir. Bunun nedeni hedef kitlenin büyüklüğünden kaynaklanmaktadır. Türkiye'de yaşayan genel nüfus ortaokula devam eden bireyleri test etmek mümkün olmadığı için böyle bir yöntem tercih edilmiştir. Veri toplamanın kolay ve erişilebilir olması ve zaman-maliyet tasarrufu düşünüldüğünden hedef kitleye ulaşmanın en iyi yolunun uygun seçim yöntemi olduğuna karar verilmiştir (Battaglia, M. P.,2008). Araştırmanın örneklemini Adana'da yaşayan anket uygulanan 5.6.7. ve 8. Sınıfta okuyan gönüllü olarak anket uygulamasına katılan 209 katılımcı öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak katılımcıların yeşil ekran teknolojisi kullanılarak oluşturulan biyomimikri e dergimizin içerisine gömdüğümüz ve yeşil ekran teknolojisi ile oluşturduğumuz etkileşimli videoların katılımcı öğrencilerde biyomimikrinin ana prensiplerine yönelik farkındalık düzeylerinde anlamlı bir değişiklik oluşturup oluşturmadığını saptamak amacıyla 18 soruluk bir anket Çukurova Üniversitesi Fen Bilimleri Bölümünde görev yapan uzman görüşleri ve alanyazındaki benzer çalışmalar referans alınarak oluşturulmuş ve uygulanmıştır. Anketin ilk 6 sorusu öğrencilerin sosyo-demografik bilgilerini, geri kalan 12 soru ise biyomimikrinin ana prensiplerine karşı farkındalık düzeylerini saptamaya yönelik sorulardan oluşmaktadır. Anketimizin birinci kısmında biyomimikrinin ana prensiplerine karşı katılımcıların farkındalık düzeylerini belirlemeye

yönelik biyomimikri alanında yazılmış makaleler taranarak 12 adet likert tipi ölçeklendirilmiş sorularla belirlenmeye çalışılmış, ardından katılımcıların etkileşimli biyomimikri dergimizi okumaları sağlanarak aynı sorulara cevap vermeleri sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Biyomimikrinin ana prensiplerine karşı farkındalık anketi ön test ve son test olarak uygulanarak nicel veriler toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde Statistical Package for Social Sciences (SPSS) kullanılmıştır. Öğrencilerin ankette bulunan biyomimikrinin ana prensiplerine likert tipi ölçek çalışma öncesi ve çalışma sonrası vermiş oldukları cevapların genel dağılımları belirlenmiş ve yeşil ekran teknolojisi ile oluşturulan kitap sonrası aynı maddelere vermiş oldukları cevaplar arasındaki farklılığa bakılmıştır. Biyomimikrinin ana prensiplerine karşı likert tipi ölçek ile öğrencilerin biyomimikri kavramına karşı aşinalık kazanmalarını amaçladığımız çalışmada çalışma öncesi ve çalışma sonrası öğrencilerin verdikleri cevaplardan elde edilen veriler Word Excel programı ile sunulmuştur.

Proje İş-Zaman Çizelgesi

İşin Tanımı	Aylar				
	EKİM	KASIM	ARALIK	OCAK	ŞUBAT
Literatür Taraması					
Etkileşimli Biyomimikri dergisinin oluşturulması					
Etkileşimli Biyomimikri dergimizin dijital ortamda öğrencilerle Paylaşılması					
Veri Toplanması					
Analiz Yapılması					
Proje Raporu Yazımı					
Yarışmaya Başvurulması					

BULGULAR

Ankete katılan öğrencilerin sosyo-demografik bilgileri

Tablo 1 : Anket Sorularını Yanıtlayan Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı

	Frekans	Yüzde Oranı	Geçerli Yüzde Oranı	Toplamlı Yüzde Oranı
1	102	48,8	48,8	48,8
2	107	51,2	51,2	51,2
Toplam	209	100,0	100,0	100,0

Ankete katılan 209 öğrenciden 107'si kız ve 102'si erkeklerden oluşmaktadır.

Tablo 2 : Ankete Katılan Öğrencilerin Devam Ettikleri Sınıf Düzeyleri

	Frekans	Yüzde Oranı	Geçerli Yüzde Oranı	Toplamlı Yüzde Oranı
1	53	25,4	25,4	25,4
2	77	36,8	36,8	36,8
3	49	23,4	23,4	23,4
4	30	14,4	14,4	14,4
Toplam	209	100,0	100,0	100,0

Ankete katılan 209 öğrencinin %25,4'ü 5.sınıf, %36,8'i 6.sınıf, %23,4'ü 7.sınıf ve %14,4'ü 8.sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

Tablo 3: Ankete Katılan Öğrencilerin Devam Etmekte Oldukları Kurum Türü

	Frekans	Yüzde Oranı	Geçerli Yüzde Oranı	Toplamlı Yüzde Oranı
1	150	71,8	71,8	71,8
2	59	28,2	28,2	28,2
Toplam	209	100,0	100,0	100,0

Ankete katılan 209 öğrencinin %71,8'i devlet, %28,2'si özel eğitim kurumlarına devam etmektedir.

Tablo 4: Ankete Katılan Öğrencilerin Anne-Baba Birliktelik Durumları

	Frekans	Yüzde Oranı	Geçerli Yüzde Oranı	Toplamlı Yüzde Oranı
1	170	81,3	81,3	81,3
2	30	14,4	14,4	14,4
3	5	2,4	2,4	2,4
4	4	1,9	1,9	1,9
Toplam	209	100,0	100,0	100,0

Ankete katılan 209 öğrencinin %81,3'ünün anne ve babasının birlikte olduğunu %14,4'ünün anne ve babasının ayrı olduğunu , %2,4'ünün annesinin vefat ettiğini ve %1,9'unun babasının vefat ettiğini saptadık.

Tablo 5: Ankete Katılan Öğrencilerin Anne ve Babalarının Eğitim Düzeyleri

ANNE

	Frekans	Yüzde Oranı	Geçerli Yüzde Oranı	Toplamlı Yüzde Oranı
1	30	14,3	14,3	14,3
2	30	14,3	14,3	14,3
3	73	34,9	34,9	34,9
4	56	26,7	26,7	26,7
5	20	9,5	9,5	9,5
Toplam	209	100,0	100,0	100,0

BABA

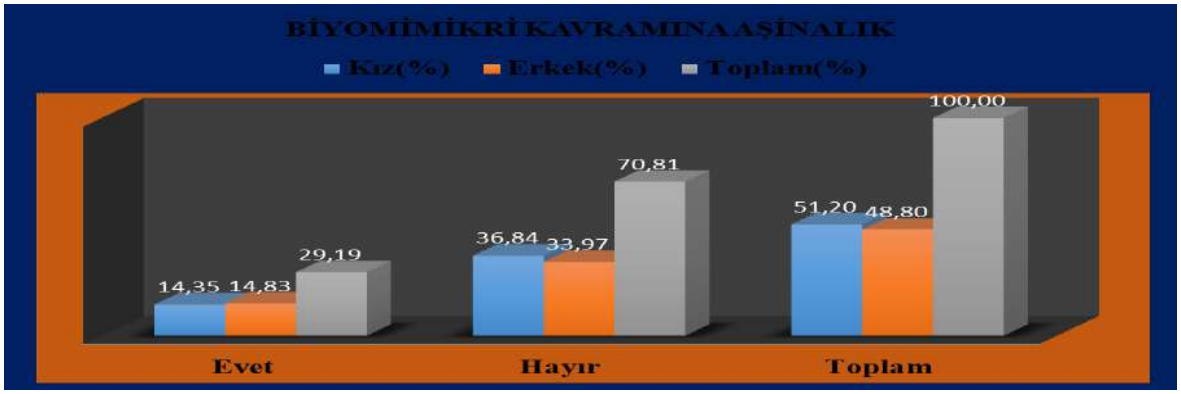
	Frekans	Yüzde Oranı	Geçerli Yüzde Oranı	Toplamlı Yüzde Oranı

	1	17	8,1	8,1	8,1
	2	25	11,9	11,9	11,9
	3	64	30,6	30,6	30,6
	4	78	37,3	37,3	37,3
	5	25	11,9	11,9	11,9
	Toplam	209	100,0	100,0	100,0

Ankete katılan 209 öğrencinin %14,3'ünün annesinin ilkokul, %14,3'ünün annesinin ortaokul, %34,9'unun lise, % 26,7'sinin üniversite ve %9,5'inin annesinin Yüksek lisans/ doktora mezunu olduğu görülmüştür.

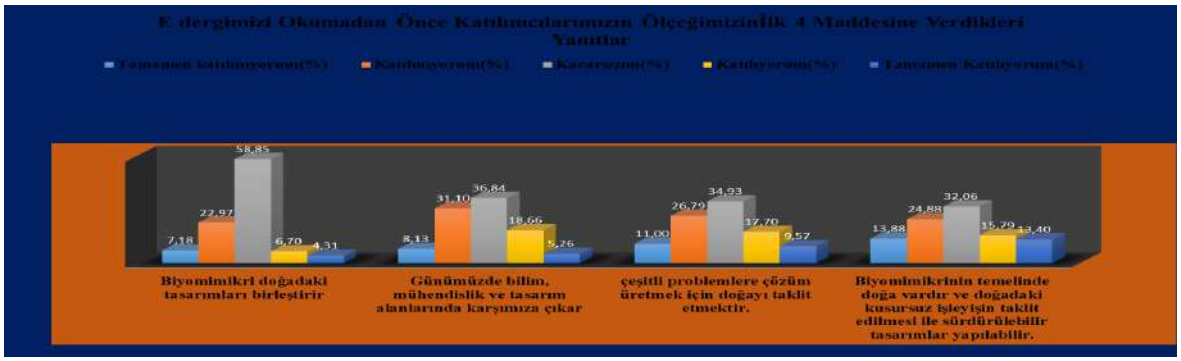
Ankete katılan 209 öğrencinin %8,1'inin babasının ilkokul, %11,9'unun ortaokul, %30,6'sının lise, %37,3'ünün üniversite ve %11,9'unun yüksek lisans-doktora mezunu olduğu görülmüştür.

Tablo 6 : Biyomimikri" Kavramı ile Daha Önce Hiç Karşılaştınız mı? Sorusuna Öğrencilerin Verdikleri Cevapların Yüzdelik Oranları



Ankete katılan 209 öğrenciden kız öğrencilerin "Biyomimikri" kavramı ile daha önce hiç karşılaştınız mı?" Sorusuna %14,35'i evet , %36,84'ü hayır cevabını vermiştir. Ankete katılan erkek öğrencilerin %14,83'ü evet, %33,97'si hayır cevabını vermiştir.

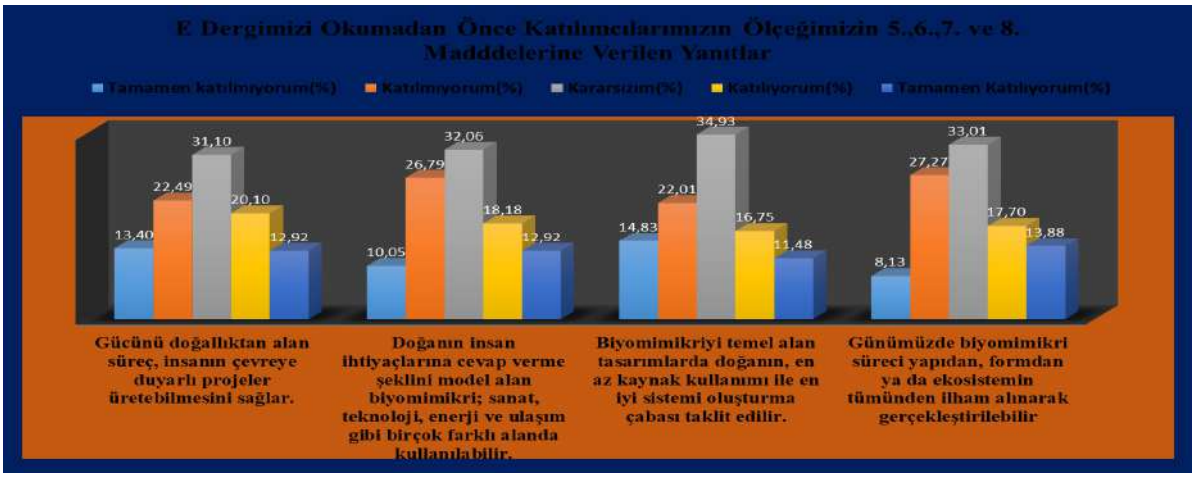
Tablo 7: Anketimizin İlk 4 Maddesine Verilen Cevapların Yüzdelik Oranları



Tablo 7'ye göre "Biyomimikri doğadaki tasarımları birleştirir" maddesine 209 öğrenciden %7,18'i tamamen katıldığını, %22,97'si katılmadığını,%58,85'i kararsız olduğunu,

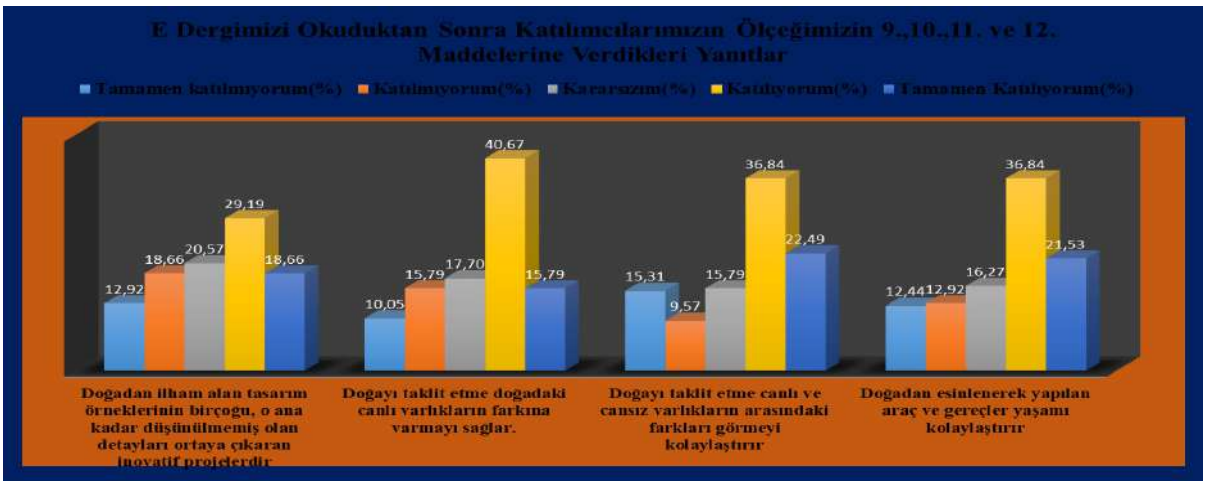
%6,70'i katıldığını ve %4,31'i tamamen katıldığını ifade etmiştir. Tablo 7'ye göre "Günümüzde bilim, mühendislik ve tasarım alanlarında karşımıza çıkar" maddesine 209 öğrenciden % 8,13'ü tamamen katılmadığını, %31,10'u katılmadığını, %36,84'ü kararsız olduğunu, %18,66'sı katıldığını ve %5,26'sı tamamen katıldığını ifade etmiştir. Tablo 7'ye göre "çeşitli problemlere çözüm üretmek için doğayı taklit etmektir" maddesine 209 öğrenciden %11'i tamamen katılmadığını, %26,79'u katılmadığını, %34,93'ü kararsız olduğunu, %17,70'i katıldığını ve %9,57'si tamamen katıldığını ifade etmiştir. Tablo 7'ye göre "çeşitli problemlere çözüm üretmek için doğayı taklit etmektir" maddesine 209 öğrenciden %13,88'i tamamen katılmadığını, %24,88'i katılmadığını, %32,06'sı kararsız olduğunu, %15,79'u katıldığını ve %13,40'ı tamamen katıldığını ifade etmiştir

Tablo 8: Anketimizin 5,6,7 ve 8.Maddelerine Verilen Cevapların Yüzdelik Oranları



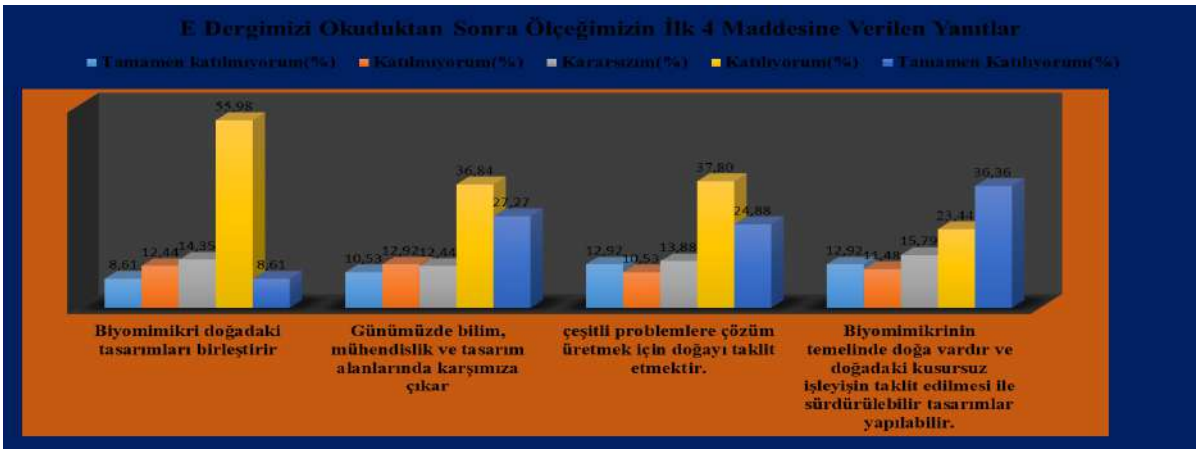
Tablo 8'e göre "Gücünü doğallıktan alan süreç, insanın çevreye duyarlı projeler üretebilmesini sağlar" maddesine 209 öğrenciden %13,40'ı tamamen katıldığını, %22,49'u katılmadığını,%31,10'u kararsız olduğunu, %20,10'u katıldığını ve %12,92'si tamamen katıldığını ifade etmiştir. Tablo 8'e göre "Doğanın insan ihtiyaçlarına cevap verme şeklini model alan biyomimikri; sanat, teknoloji, enerji ve ulaşım gibi birçok farklı alanda kullanılabilir" maddesine 209 öğrenciden % 10,05'i tamamen katılmadığını, %26,79'u katılmadığını, %32,06'sı kararsız olduğunu, %18,18'i katıldığını ve %12,92'si tamamen katıldığını ifade etmiştir. Tablo 8'e göre "Biyomimikriyi temel alan tasarımlarda doğanın, en az kaynak kullanımı ile en iyi sistemi oluşturma çabası taklit edilir" maddesine 209 öğrenciden %14,83'ü tamamen katılmadığını, %22,01'i katılmadığını, %34,93'ü kararsız olduğunu, %16,75'i katıldığını ve %11,48'i tamamen katıldığını ifade etmiştir. Tablo 8'e göre "Günümüzde biyomimikri süreci yapıdan, formdan ya da ekosistemin tümünden ilham alınarak gerçekleştirilebilir" maddesine 209 öğrenciden %8,13'ü tamamen katılmadığını, %27,27'si katılmadığını, %33,01'i kararsız olduğunu, %17,70'i katıldığını ve %13,88'i tamamen katıldığını ifade etmiştir.

Tablo 9: Anketimizin 9,10,11, ve 12.Maddelerine Verilen Cevapların Yüzdelik Oranları



Tablo 9'a göre "Doğadan ilham alan tasarım örneklerinin birçoğu, o ana kadar düşünülmemiş olan detayları ortaya çıkaran inovatif projelerdir" maddesine 209 öğrenciden %9,57'si tamamen katıldığını, %22,97'si katılmadığını,%34,93'ü kararsız olduğunu, %22,97'si katıldığını ve %9,57'si tamamen katıldığını ifade etmiştir. Tablo 9'a göre "Doğayı taklit etme doğadaki canlı varlıkların farkına varmayı sağlar." maddesine 209 öğrenciden % 8,51'i tamamen katılmadığını, %22,97'si katılmadığını, %34,93'ü kararsız olduğunu, %20,57'si katıldığını ve %12,92'si tamamen katıldığını ifade etmiştir. Tablo 9'a göre "Doğayı taklit etme canlı ve cansız varlıkların arasındaki farkları görmeyi kolaylaştırır" maddesine 209 öğrenciden %9,09'u tamamen katılmadığını, %20,57'si katılmadığını, %36,84'ü kararsız olduğunu, %16,75'i katıldığını ve %16,75'i tamamen katıldığını ifade etmiştir. Tablo 9'a göre "Doğadan esinlenerek yapılan araç ve gereçler yaşamı kolaylaştırır" maddesine 209 öğrenciden %9,09'u tamamen katılmadığını, %19,14'ü katılmadığını, %40,19'u kararsız olduğunu, %14,83'ü katıldığını ve %16,75'i tamamen katıldığını ifade etmiştir.

Tablo 10: Etkileşimli Biyomimikri E dergimizi Okuduktan Sonra Katılımcılarımızın Anketimizin İlk 4 Maddesine Verdikleri Cevapların Yüzdelik Oranları

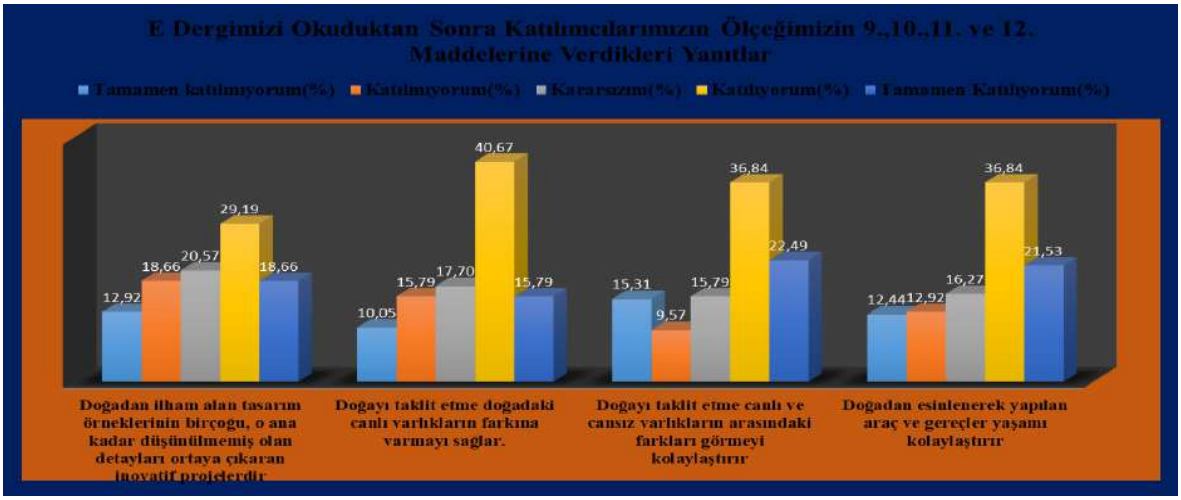


Tablo 10'a göre "Biyomimikri doğadaki tasarımları birleştirir" maddesine 209 öğrenciden %8,61'i tamamen katıldığını, %12,44'ü katılmadığını,%14,35'i kararsız olduğunu, %55,98'i katıldığını ve %8,61'i tamamen katıldığını ifade etmiştir. Tablo 10'a göre "Günümüzde bilim, mühendislik ve tasarım alanlarında karşımıza çıkar" maddesine 209 öğrenciden % 10,53'ü tamamen katılmadığını, %12,92'si katılmadığını, %12,44'ü kararsız olduğunu, %36,34'ü katıldığını ve %27,27'si tamamen katıldığını ifade etmiştir. Tablo 10'a göre "çeşitli problemlere çözüm üretmek için doğayı taklit etmektir" maddesine 209 öğrenciden %12,92'si tamamen katılmadığını, %10,53'ü katılmadığını, %13,88'i kararsız olduğunu, %37,80'i katıldığını ve %24,88'i tamamen katıldığını ifade etmiştir. Tablo 10'a göre "Biyomimikrinin temelinde doğa vardır ve doğadaki kusursuz işleyişin taklit edilmesi ile sürdürülebilir tasarımlar yapılabilir" maddesine 209 öğrenciden %12,92'si tamamen katılmadığını, %11,48'i katılmadığını, %15,79'u kararsız olduğunu, %23,44'ü katıldığını ve %36,36'sı tamamen katıldığını ifade etmiştir.

Tablo 11: Etkileşimli Biyomimikri E dergimizi Okuduktan Sonra Katılımcılarımızın Anketimizin 5,6,7 ve 8. Maddelerine Verdikleri Cevapların Yüzdelik Oranları

Tablo 11'e göre "Gücünü doğallıktan alan süreç, insanın çevreye duyarlı projeler üretebilmesini sağlar" maddesine 209 öğrenciden %12,44'ü tamamen katıldığını, %12,92'si katılmadığını,%13,40'ı kararsız olduğunu, %38,28'i katıldığını ve %22,97'si tamamen katıldığını ifade etmiştir. Tablo 11'e göre "Doğanın insan ihtiyaçlarına cevap verme şeklini model alan biyomimikri; sanat, teknoloji, enerji ve ulaşım gibi birçok farklı alanda kullanılabilir" maddesine 209 öğrenciden % 10,53'ü tamamen katılmadığını, %15,79'u katılmadığını, %17,70'i kararsız olduğunu, %39,23'ü katıldığını ve %16,75'i tamamen katıldığını ifade etmiştir. Tablo 11'e göre "Biyomimikriyi temel alan tasarımlarda doğanın, en az kaynak kullanımı ile en iyi sistemi oluşturma çabası taklit edilir" maddesine 209 öğrenciden %13,40'ı tamamen katılmadığını, %10,05'i katılmadığını, %22,97'si kararsız olduğunu, %28,23'ü katıldığını ve %25,36'sı tamamen katıldığını ifade etmiştir. Tablo 11'e göre "Günümüzde biyomimikri süreci yapıdan, formdan ya da ekosistemin tümünden ilham alınarak gerçekleştirilebilir" maddesine 209 öğrenciden %15,31'i tamamen katılmadığını, %12,92'si katılmadığını, %17,22'si kararsız olduğunu, %37,80'i katıldığını ve %16,75'i tamamen katıldığını ifade etmiştir.

Tablo 12: Etkileşimli Biyomimikri E dergimizi Okuduktan Sonra Katılımcılarımızın Anketimizin 9,10,11 ve 12. Maddelerine Verdikleri Cevapların Yüzdelik Oranları



Tablo 12'ye göre "Doğadan ilham alan tasarım örneklerinin birçoğu, o ana kadar düşünülmemiş olan detayları ortaya çıkaran inovatif projelerdir" maddesine 209 öğrenciden %12,92'si tamamen katıldığını, %18,66'sı katılmadığını,%20,57'si kararsız olduğunu, %29,19'u katıldığını ve %18,66'sı tamamen katıldığını ifade etmiştir. Tablo 12'ye göre "Doğayı taklit etme doğadaki canlı varlıkların farkına varmayı sağlar" maddesine 209 öğrenciden % 10,05'i tamamen katılmadığını, %15,79'u katılmadığını, %17,70'i kararsız olduğunu, %40,67'si katıldığını ve %15,79'u tamamen katıldığını ifade etmiştir. Tablo 12'ye göre "Doğayı taklit etme canlı ve cansız varlıkların arasındaki farkları görmeyi kolaylaştırır" maddesine 209 öğrenciden %15,31'i tamamen katılmadığını, %9,57'si katılmadığını, %15,79'u kararsız olduğunu, %36,84'ü katıldığını ve %22,49'u tamamen katıldığını ifade etmiştir. Tablo 12'ye göre "Doğadan esinlenerek yapılan araç ve gereçler yaşamı kolaylaştırır" maddesine 209 öğrenciden %12,44'ü tamamen katılmadığını, %12,92'si katılmadığını, %16,27'si kararsız olduğunu, %36,84'ü katıldığını ve %21,53'ü tamamen katıldığını ifade etmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Yeşil ekran teknolojisi kullanarak canva aracı yardımıyla oluşturduğumuz etkileşimli biyomimikri e dergimiz ile katılımcı 209 öğrencimizin ölçeğimizde yer alan "Biyomimikri doğadaki tasarımları birleştirir" maddesine e dergimizi okumadan önce %58,85'i karasızım,%22,97'si katılmıyorum ve % 7,18'i tamamen katılmıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Ancak etkileşimli biyomimikri e dergimizi okuduktan sonra 209 öğrencimizin % 55,98'i katılıyorum, %8,61'i tamamen katılıyorum ve % 14,35'i kararsızım şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Katılımcı 209 öğrencimizin, ölçekte yer alan "Günümüzde bilim, mühendislik ve tasarım alanlarında karşımıza çıkar" maddesine e dergimizi okumadan önce %36,84'ü karasızım,%31,10'u katılmıyorum ve % 8,13'ü tamamen katılmıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Ancak etkileşimli biyomimikri e dergimizi okuduktan sonra 209 öğrencimizin

% 36,84'ü katılıyorum, %27,27'si tamamen katılıyorum ve % 12,44'ü kararsızım şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Katılımcı 209 öğrencimizin ölçeğimizde yer alan "çeşitli problemlere çözüm üretmek için doğayı taklit etmektir." maddesine e dergimizi okumadan önce %34,93'ü karasızım,%26,79'u katılmıyorum ve %11 'i tamamen katılmıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Ancak etkileşimli biyomimikri e dergimizi okuduktan sonra 209 öğrencimizin % 37,80'i katılıyorum, %24,88'i tamamen katılıyorum ve % 13,88'i kararsızım şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Katılımcı 209 öğrencimizin ölçeğimizde yer alan "Biyomimikrinin temelinde doğa vardır ve doğadaki kusursuz işleyişin taklit edilmesi ile sürdürülebilir tasarımlar yapılabilir" maddesine e dergimizi okumadan önce %32,06'sı karasızım,%24,88'i katılmıyorum ve %13,88'i tamamen katılmıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Ancak etkileşimli biyomimikri e dergimizi okuduktan sonra 209 öğrencimizin % 23,44'ü katılıyorum, %36,36'sı tamamen katılıyorum ve % 15,79'u kararsızım şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Katılımcı 209 öğrencimizin ölçeğimizde yer alan "Gücünü doğallıktan alan süreç, insanın çevreye duyarlı projeler üretebilmesini sağlar" maddesine e dergimizi okumadan önce %31,10'u karasızım,%22,49'u katılmıyorum ve %13,40'ı tamamen katılmıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Ancak etkileşimli biyomimikri e dergimizi okuduktan sonra 209 öğrencimizin % 38,28'i katılıyorum, %22,97'si tamamen katılıyorum ve % 13,40'ı kararsızım şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Katılımcı 209 öğrencimizin ölçeğimizde yer alan "Doğanın insan ihtiyaçlarına cevap verme şeklini model alan biyomimikri; sanat, teknoloji, enerji ve ulaşım gibi birçok farklı alanda kullanılabilir" maddesine e dergimizi okumadan önce %32,06'sı karasızım,%26,79'u katılmıyorum ve %10,05'i tamamen katılmıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Ancak etkileşimli biyomimikri e dergimizi okuduktan sonra 209 öğrencimizin % 39,25'i katılıyorum, %16,75'i tamamen katılıyorum ve % 17,70'i kararsızım şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Katılımcı 209 öğrencimizin ölçeğimizde yer alan "Biyomimikriyi temel alan tasarımlarda doğanın, en az kaynak kullanımı ile en iyi sistemi oluşturma çabası taklit edilir." maddesine e dergimizi okumadan önce %34,93'ü karasızım,%22,01'i katılmıyorum ve %14,83'ü tamamen katılmıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Ancak etkileşimli biyomimikri e dergimizi okuduktan sonra 209 öğrencimizin % 28,23'ü katılıyorum, %25,36'sı tamamen katılıyorum ve % 22,97'si kararsızım şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Katılımcı 209 öğrencimizin ölçeğimizde yer alan "Günümüzde biyomimikri süreci yapıdan, formdan ya da ekosistemin tümünden ilham alınarak gerçekleştirilebilir" maddesine e dergimizi okumadan önce %33,01'i karasızım,%27,27'si katılmıyorum ve %8,13'ü tamamen katılmıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Ancak etkileşimli biyomimikri e dergimizi okuduktan sonra 209 öğrencimizin % 37,80'i katılıyorum, %16,75'i tamamen

katılıyorum ve % 17,22'si kararsızım şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Katılımcı 209 öğrencimizin ölçeğimizde yer alan "Doğadan ilham alan tasarım örneklerinin birçoğu, o ana kadar düşünülmemiş olan detayları ortaya çıkaran inovatif projelerdir" maddesine e dergimizi okumadan önce %34,93'ü karasızım,%22,97'si katılmıyorum ve %9,57'si tamamen katılmıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Ancak etkileşimli biyomimikri e dergimizi okuduktan sonra 209 öğrencimizin % 29,19'u katılıyorum, %18,66'sı tamamen katılıyorum ve % 20,57'si kararsızım şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Katılımcı 209 öğrencimizin ölçeğimizde yer alan "Doğayı taklit etme doğadaki canlı varlıkların farkına varmayı sağlar." maddesine e dergimizi okumadan önce %34,93'ü karasızım,%20,57'si katılmıyorum ve %12,92'si tamamen katılmıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Ancak etkileşimli biyomimikri e dergimizi okuduktan sonra 209 öğrencimizin % 40,67'si katılıyorum, %15,79'u tamamen katılıyorum ve % 17,70'i kararsızım şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Katılımcı 209 öğrencimizin ölçeğimizde yer alan "Doğayı taklit etme canlı ve cansız varlıkların arasındaki farkları görmeyi kolaylaştırır" maddesine e dergimizi okumadan önce %36,84'ü karasızım,%20,57'si katılmıyorum ve %9,09'u tamamen katılmıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Ancak etkileşimli biyomimikri e dergimizi okuduktan sonra 209 öğrencimizin % 36,84'ü katılıyorum, %22,49'u tamamen katılıyorum ve % 15,79'u kararsızım şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Yeşil ekran teknolojisi kullanarak canva aracı ile hazırladığımız ve biyomimikri örneklerinden oluşan etkileşimli e dergimizin katılımcı öğrencilerimizin biyomimikriye karşı farkındalıklarında anlamlı bir değişikliğe neden olduğu anket sonuçlarımız ile desteklenmiştir. Z kuşağı olarak adlandırılan genç bireylerin geleceği şekillendirmedeki etkin rolleri göz önüne alındığında basit tanımla doğayı taklit etmek olarak bilinen biyomimikri alanına karşı bir aşinalık kazanmaları ve yapılan çalışmalardan ilham almaları bir gereksinim olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunu başarmanın en etkili yollarından bir tanesi etkileşimli içeriklerle gençleri biyomimikri alanı ile tanıştırmaktır. Biyomimikri alanında günümüze kadar yapılmış çalışmalar tarandığında çoğunlukla yapılan çalışmalarım katılımcı bireylerin imgeleme yetisine odaklandığını görmekteyiz. (Eceyurt Türk ve Tüzün (2017).Bu çalışmamızda bizim amacımız katılımcı öğrencilerimizde biyomimikrinin ana prensiplerine karşı farkındalıklarını araştırma öncesi belirlemek ve yeşil ekran teknolojisi kullanarak oluşturulan etkileşimli biyomimikli kitabının katılımcılarımızın farkındalık düzeylerinde anlamlı bir değişiklik oluşturup oluşturmadığını saplamaktı. Ön test ve son test sonuçlarımız katılımcı öğrencilerimizin etkileşimli içerikler sayesinde biyomimikrinin ana prensiplerine karşı aşinalık kazanmalarının mümkün olabileceğini göstermiştir. Benzer bir çalışma Yıldırım (2019), Yakışan ve Velioğlu (2019) tarafından yürütülmüştür. Bu çalışmada da katılımcı öğrenciler hayvanların özelliklerinden esinlenerek tasarlamayı düşündükleri teknolojik ürünleri çizerek anlatmışlardır. Bu çalışmada biyomimikrinin temelini oluşturan ana prensiplerin öğrencilere kazandırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla dijital yerliler olarak adlandırılan Z kuşağı öğrencilerinin ilgi ve beklentileri dikkate alı-

narak yeşil ekran teknolojisi ile biyomimikri örnekleri öğrencilere sunulmuştur. Araştırma sonucu Z kuşağı bireylerin biyomimikri kavramınına ve prensiplerine karşı yabancı olma durumlarının anlamlı bir düzeyde değiştiğini ortaya koymuştur. Biyomimikri alanında yapılan bir diğer çalışmada Ergen vd. (2020) öğretmen adaylarının ve öğretmen gruplarının zihinsel imgelerini ortaya çıkarmak amacıyla metaforlar kullanmışlardır. Biz çalışmamızda gizli benzetme yoluna başvurmak yerine buluşlar ve doğadaki karşılıkları arasında somut bağlantılar yeşil ekran teknolojisi ile öğrencilere sunulmuştur. Burada temel amaç genellikle 12 yaşından sonra ulaşılan soyut düşünme evresi göz önünde tutularak biyomimikri olgusu ve ana prensipleri somut, basit ve anlaşılır örneklerle öğrencilere sunmaktır. Ön test ve son test sonuçlarımıza baktığımızda biyomimikrinin temel prensiplerine karşı farkındalık düzeylerinde artış olduğu görülmüştür.

Öneriler

Bu araştırmada yeşil ekran teknolojisi kullanarak canva aracı ile hazırladığımız ve biyomimikri örneklerinden oluşan etkileşimli e dergimizin katılımcı öğrencilerimizin biyomimikriye karşı farkındalıklarında anlamlı bir değişiklik oluşturulması amaçlanmıştır. Bizden sonraki çalışmalar farklı seviyelerde öğrenimine devam eden öğrencilerden oluşan ekipler tarafından yeşil ekran teknolojisi ile oluşturulan etkileşimli içeriklerin daha geniş bir platformda sunulması ve paylaşılması daha geniş kitlelere ulaşmak adına faydalı olacaktır. Bu araştırmanın örneklemi Adana ili genelinde eğitime devam eden 209 ortaokul öğrenciden oluşmaktadır. Bizden sonraki çalışmalar daha büyük bir örneklem grubu ve farklı eğitim seviyeleri ile çalışabilirler. Bu çalışmada çarpıcı on tane biyomimikri örneği ele alınarak etkileşimli içerikler oluşturulmuştur. Gelecek çalışmalar farklı ve sayıca daha fazla biyomimikri örneklerini esas alarak içerikler üretebilirler.

KAYNAKÇA

Mahgoub, Y. M. (2014). The impact of teaching biomimicry to enhance thinking skills for students of art education in higher education. *Pense Journal*, *76*(4).

Benyus, J. M. (1997). *Biomimicry: Innovation inspired by nature* (p. 320). New York: Morrow.

Eyceyurt Türk, G. ve Tüzün, Ü. N. (2017). Lise öğrencilerinin bilim insanı imajları ve bilimin doğası mitleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(2)*, 19-36.

Ergen, Y., Boyraz, C., Batmaz, O. ve Çevik Kansu, C. (2020). Zihinsel imaj oluşturmaya dayalı öğretimin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 28(1), 72-81*. doi:10.24106/kefdergi.3425

Erden, O., & Şimşek, T. (2018). Biyomimetik Tasarım Yaklaşımı İle İnovatif Kavramsal Alternatif Aydınlatma Sistem Tasarımı: Light for Mersin. "1. Uluslararası Mersin Sempozyumu Bildiri Tam Metinleri Kitabı".154- 160.

Fatma, A. V. C. I. (2019). Doğa ve inovasyon: Okullarda biyomimikri. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, *3*(2), 214-233.

Kuday, I. (2009). Tasarım sürecinin destekleyici faktör olarak biyomimikri kavramının incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul*.

Russell, J. A. (2004). *Evaluating the sustainability of an ecomimetic energy system: An energy flow assessment of South Carolina*. University of South Carolina.

Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496.

Yıldırım, B. (2019). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının STEM Eğitiminde Biyomimikri Uygulamalarına Yönelik Görüşleri. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty(GUJGEF)*, *39*(1).

Yılmaz, A. ve Yanarateş, E. (2020). Öğretmen adaylarının "su kirliliği" kavramına yönelik metaforik algılarının veri çeşitlemesi yoluyla belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), 1500-1528.

MESLEKİ VE TEKNİK LİSE ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİL ÖĞRENMEYE KARŞI MOTİVASYON VE TUTUMLARI

Mehmet Burçin Özkan[1]

Gülsün Göktürk[2]

Özet

21. yy.da özellikle internet teknolojisinin yardımıyla sınırların kalkması yabancı dil özellikle İngilizce öğreniminin önemini artırmaktadır. Sadece iletişim amacıyla değil aynı zamanda iş ve kariyer edinme nokrasında da İngilizce öğrenmenin önemi artmıştır. Okullarda İngilizce öğretimi devlet okullarında 2. sınıftan itibaren başlamakta pek çok özel okulda ise anasınıfından itibaren İngilizce öğretilmektedir. Okullarımızda İngilizce öğretimi zorunlu olarak öğretilmesine rağmen istenilen başarı yakalanamamıştır. Örneğin EF EPİ verilerine baktığımızda Türkiye Avrupa'da 35 ülke arasında 34. sırada ve araştırmada yer alan 111 ülke arasında 64. sıradadır yer almaktadır. Yabancı dil eğitiminde başarıyı artırmak için Millî Eğitim Bakanlığı çeşitli faaliyetler yapmaktadır. Bu faaliyetler arasında; English Together projesi, YADEG projesi, CEFR konferansları ve çeşitli kaynaklar ön plana çıkmaktadır.

Bu çalışmada üç farklı meslek alanında Yenilenebilir Enerji ve Teknoloji, Makine ve Tasarım Teknolojileri ve Yiyecek İçecek Hizmetleri alanlarında eğitim görmekte olan 200 öğrenci örneklem olarak seçilmiştir. Bu öğrencilere Gardner (1985) tarafından geliştirilen ve Tuncer, Berkant ve Doğan (2015) tarafından Türkçeye adaptasyonu yapılan Yabancı Dile Yönelik Motivasyon ve Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 25 ile değerlendirilip sonuçlar ortaya konmuştur. Sonrasında ise daha detaylı veri almak ve mesleki İngilizce konusunda öğrenci görüşü edinmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu 10 öğrenciye uygulanmış sonuçlar yorumlanmıştır.

Öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyonları ve tutumları öğrenci başarısı üzerinde büyük etkiye sahiptir. Yapılan çalışma göstermektedir ki mesleki ve teknik liselerde eğitim görmekte olan öğrenciler özellikle kariyer gelişimi ve yabancılarla hem sosyal hayat hem de iş hayatları ile ilgili kuracakları iletişim için yabancı dil bilmenin öneminin farkındadırlar. Diğer taraftan katılımcılardan gelen dönütlere göre ülkemizdeki

[1] Kuyuluk Belediye Ortaokulu, Mersin, Türkiye m.burcinozkan@gmail.com, Orcid No: 0000-0002-2372-4269

[2] Yenişehir Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Mersin, Türkiye glsnkktrk29@gmail.com, Orcid No: 0009-0002-9156-8322

üniversiteye geçiş sistemi için yapılan sınavdan dolayı katılımcılardan bazıları diğer dersleri İngilizceden daha önemli görmektedirler.

Anahtar Kelimeler: *Mesleki İngilizce*, *meslek Liseleri*, *öğrenci motivasyonu*, *öğrenci tutumları*

Motivation and Attitudes of Vocational and Technical High School Students towards Foreign Language Learning

Abstract

In the 21st century, the removal of borders, especially with the help of internet technology, increases the importance of learning a foreign language, especially English. The importance of learning English has increased not only for communication purposes, but also for job and career acquisition. English teaching in schools starts from the 2nd grade in public schools, and in many private schools, English is taught from kindergarten. Despite the compulsory teaching of English in our schools, the desired success has not been achieved. For example, when we look at the EF EPI data, Turkey ranks 34th among 35 countries in Europe and 64th among 111 countries included in the research. The Ministry of National Education carries out various activities in order to increase success in foreign language education. Among these activities; The English Together project, the YADEG project, CEFR conferences and various resources stand out.

In this study, 200 students studying in the fields of Renewable Energy and Technology, Machinery and Design Technologies and Food and Beverage Services in three different professions were selected as a sample. Motivation and Attitude Scale Towards Foreign Language, which was developed by Gardner (1985) and adapted into Turkish by Tuncer, Berkant and Doğan (2015), was applied to these students. The obtained data were evaluated with SPSS 25 and the results were presented. Afterwards, a semi-structured interview form was applied to 10 students and the results were interpreted in order to get more detailed data and to obtain student opinion on professional English.

Students' motivations and attitudes towards learning a foreign language have a great impact on student success. The study shows that students studying in vocational and technical high schools are aware of the importance of knowing a foreign language, especially for career development and communication with foreigners regarding both social and business life. On the other hand, according to the feedback from the participants, some of the participants consider other courses more important than English because of the exam held for the university transition system in our country.

Keywords: *Professional English*, *vocational high schools*, *student motivation*, *student attitudes*

GİRİŞ

Türkiye'de devlet okullarında İngilizce öğretimi 2. Sınıftan itibaren öğretilmeye başlayıp 11 yıl boyunca zorunlu olarak öğretilmektedir pek çok özel okulda ise bu öğretim anasınıfından itibaren başlamaktadır. Okullarımızda İngilizce öğretimi zorunlu olarak öğretilmesine rağmen istenilen başarı yakalanamamıştır. Örneğin EF EPİ verilerine baktığımızda Türkiye Avrupa'da 35 ülke arasında 34. sırada ve araştırmada yer alan 111 ülke arasında 64. sıradadır yer almaktadır.

Ülkemizdeki tüm liselerde 9. sınıf dersleri ortak olup mesleki ve teknik liselerde ise 10. Sınıfta öğrenciler alan seçimi yapmakta ve seçtikleri alanla ilgili eğitim almaktadırlar. Mesleki ve teknik lise öğrencileri ortak İngilizce dersinin yanı sıra mesleki İngilizce dersi de almaktadırlar. Mesleki İngilizce dersi için "Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi" MEGEP kapsamında modüller hazırlanmıştır. Her bir meslek alanı için ise mesleki İngilizce dersine yönelik kitap hazırlanmamıştır.

Ülkemizde ortaöğretim düzeyindeki yabancı dil eğitim ile ilgili çok sayıda araştırma yapılmasına rağmen mesleki ve teknik liseler özelinde yapılan çalışmalar ise sınırlıdır. Sincer (2017) yılında yaptığı çalışmada mesleki İngilizce derslerinin amaç ve içeriklerine ilişkin bir belirsizlik olduğu ifade edip bu durumun hem öğretmenlerin performansı hem de öğrencilerin hazırbulunuşluklarını olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Bir diğer çalışmada ortaöğretim kurumlarında mesleki dil öğretimi çalışmalarını inceleyen Alkol ve Deniz (2021) Spor ve Güzel Sanatlar liselerinde mesleki yabancı dilin geliştirilmesine yönelik herhangi bir çalışma yapılmadığını tespit etmişlerdir. 47 alanda mesleki eğitim veren Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin sadece 26'sında mesleki alanda İngilizce eğitimi verildiğini tespit etmişlerdir. Mesleki İngilizce için hazırlanan materyallerin dikkat çekici ve güncel olmadığını ifade eden araştırmacılar bu durumun mesleki dil öğretimini olumsuz etki ettiğini ifade etmişlerdir. Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde uygulanan yeni İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri inceleyen Alan (2019) İngilizce öğretim programının meslek lisesi öğrencilerinin ihtiyacını karşılamadığını ifade etmiştir. Bu çalışmaya katılan öğretmenler yeni öğretim programının meslek lisesi öğrencilerinin ihtiyaçlarına yönelik geliştirilmesi ve öğrencilerin meslek alanlarına yönelik özel amaçlı İngilizcenin kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenler ders kitabındaki etkinliklerin, öğrencilerin mesleki alanda kullanacakları nitelikte olmamasından dolayı öğrencilerin İngilizce öğrenmek istemediğini ifade etmişlerdir.

Bu çalışma mesleki ve teknik lise öğrencilerinin yabancı dile öğrenmeye karşı motivasyon ve tutumlarını ortaya çıkarmaya yöneliktir. Yapılan bu çalışma ülkemizde 52 alanda ve 111 dalda öğretim faaliyeti yürütmekte olan fakat yabancı dil eğitimi konusunda üzerinde yeterince araştırma yapılmamış olan mesleki ve teknik liselere dikkat çekecektir.

YÖNTEM

Örneklem olarak Mersin ili Mezitli ilçesinde bir ortaokul belirlenmiştir. Bu okulda 150

öğrenciye Gardner (1985) tarafından geliştirilen ve Tuncer, Berkant ve Doğan (2015) tarafından Türkçeye adaptasyonu yapılan Yabancı Dile Yönelik Motivasyon ve Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Ölçek kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kısmen katılıyorum, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum seçeneklerinden oluşan 33 madde içermektedir. Verilerin analizi SPSS 25 programı kullanılarak yapılmış olup verilerin değerlendirilmesinde frekans ve yüzdelerden yararlanılmıştır. Ölçek uygulandıktan sonra daha detaylı bilgi alabilmek için 10 öğrenciye yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Öğrencilerin görüşme formuna verdikleri yanıtlar analiz edilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tanımlayıcı Özellikleri

Tanımlayıcı Özellikler		Sayı	Yüzde
Cinsiyet	Kız	70	35
	Erkek	130	65
Sınıf	9. sınıf	78	39
	10. sınıf	30	15
	11. sınıf	62	31
	12. sınıf	30	15
Bölüm	Yiyecek ve İçecek Hizmetleri	97	48,5
	Makine Tasarım Teknolojisi	81	40,5
	Yenilenebilir Enerji Kaynakları	22	11,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin %35,0'ı kız, %65'i ise erkektir. Öğrencilerin %39,0'ı 9. sınıf, %15,0'ı 10. sınıf, %31,0'ı 11. Sınıf, %15,0'ı ise 12 sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin %48,5'i Yiyecek ve İçecek Hizmetleri, %40,5'i Makine Tasarım Teknolojisi, %11,0'ı ise Yenilenebilir Enerji Kaynakları alanlarında eğitim almaktadırlar.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde üç farklı mesleki alanda eğitim görmekte olan 150 mesleki ve teknik lise öğrencisine uygulanan anketten elde edilen bulgular anket maddeleri temel alınarak sunulacak ve tartışılacaktır. Bunun yanı sıra görüşme sonuçlarına da değinilecektir.

Tablo 2. İngilizce öğrenmek önemlidir çünkü İngilizce bilirsem diğer insanlar bana daha fazla saygı duyarlar.

Maddeler	Sayı	Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum	20	10,0
Katılmıyorum	39	19,5
Kısmen katılıyorum	60	30,0
Katılıyorum	41	20,5
Kesinlikle katılıyorum	40	20,0

Öğrencilere yöneltilen İngilizce bilmelerinin kendilerine olan saygının artmasını sağlayıp sağlamayacağı durumuna öğrenmeye yönelik ölçek maddesine katılımcıların yaklaşık %40'ının İngilizce bilmelerinin kendilerine olan saygıyı artıracağı yanıtını vererek bu yanıtla İngilizce bilmenin saygınlık kriteri olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmasını

sağlamaktadırlar.

Tablo 3. İngilizceyi mümkün olduğunca daha iyi öğrenmeye çalışıyorum.

Maddeler	Sayı	Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum	14	7,0
Katılmıyorum	28	14,0
Kısmen katılıyorum	46	23,0
Katılıyorum	68	34,0
Kesinlikle katılıyorum	44	22,0

Ölçek maddesine verilen yanıtlara bakıldığında öğrencilerin %56'sının İngilizceyi daha iyi öğrenmek istediklerini ifade ettikleri görülmektedir.

Tablo 4. İngilizceden nefret ediyorum.

Maddeler	Sayı	Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum	108	54,0
Katılmıyorum	49	24,5
Kısmen katılıyorum	24	12,0
Katılıyorum	9	4,5
Kesinlikle katılıyorum	10	5,0

Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz tutumlarını ölçen soruda öğrencilerin yaklaşık %79'unun İngilizce öğrenmeye karşı olumsuz tutumlarının olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Tablo 5. Bence İngilizce öğrenmek sıkıcıdır.

Maddeler	Sayı	Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum	90	45,0
Katılmıyorum	58	29,0
Kısmen katılıyorum	31	15,5
Katılıyorum	13	6,5
Kesinlikle katılıyorum	8	4

Öğrencilerin İngilizce öğrenmenin sıkıcı olup olmadığını ortaya çıkarmaya yönelik soruda öğrencilerin %74'lük bölümünün İngilizce öğrenmenin sıkıcı olmadığını düşündükleri sonucuna ulaşılmaktadır.

Tablo 6. İngilizceyi her yönüyle öğrenmek istiyorum.

Maddeler	Sayı	Yüzde

Kesinlikle Katılmıyorum	10	5,0
Katılmıyorum	28	14,0
Kısmen katılıyorum	61	30,5
Katılıyorum	45	22,5
Kesinlikle katılıyorum	56	28,0

Öğrencilerin İngilizceyi hangi düzeyde öğrenme isteklerini içeren ölçek maddesinde katılımcıların yaklaşık % 50'si İngilizceyi her yönüyle öğrenmek istediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin verdiği bu yanıt İngilizceyi belirli bir ölçüde değil de tamamen öğrenmek istediklerini göstermektedir.

Tablo 7. Keşke İngilizceyi daha akıcı konuşabilsem.

Maddeler	Sayı	Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum	12	6,0
Katılmıyorum	19	9,5
Kısmen katılıyorum	20	10,0
Katılıyorum	51	25,5
Kesinlikle katılıyorum	98	49,0

Öğrencilerin İngilizce konuşma konusundaki isteklerini ortaya çıkarmaya yönelik olan ölçek maddesine baktığımızda öğrencilerin yaklaşık %75'inin İngilizceyi akıcı olarak konuşmak istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. İngilizce öğretim programlarında vurgulanan üretken beceriler (productive skills) yazma ve konuşma hem derslerde hem de ders kitaplarında ön plana çıkmaktadır. Öğrencilerin verdikleri yanıtlara baktığımızda öğrenci görüşleri ile öğretim programının uyumlu olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Gördüğüm ve duyduğum İngilizce ifadelerin tümünü anlamaya gayret ederim.

Maddeler	Sayı	Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum	10	5,0
Katılmıyorum	18	9,0
Kısmen katılıyorum	46	23,0
Katılıyorum	65	32,5
Kesinlikle katılıyorum	61	30,5

Öğrencilerin İngilizce öğrenirken duydukları ifadelerin tamamını anlamak isteme konusundaki görüşlerini ortaya çıkarmaya yönelik ölçek maddesine verilen yanıtlara bakıldığında öğrencilerin %70'i İngilizce ifadelerin tümünü anlamak istediklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 9. İngilizce öğretmenimden ödevlerimi geri aldığımda onları kontrol etmek istemem

Maddeler	Sayı	Yüzde

Kesinlikle Katılmıyorum	38	19,0
Katılmıyorum	60	30,0
Kısmen katılıyorum	57	28,5
Katılıyorum	22	11,0
Kesinlikle katılıyorum	23	11,5

Öğrencilerin ödev dönütlerini değerlendirme konusundaki görüşlerini ortaya koyan ölçek maddesine göre öğrencilerin %49'u ödevlerini geri aldıktan sonra kontrol etmek istediklerini ortaya koymaktadır.

Tablo 10. İngilizce öğrenmek önemlidir çünkü ileride kariyerim için gereklidir

Maddeler	Sayı	Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum	6	3,0
Katılmıyorum	16	8,0
Kısmen katılıyorum	15	7,5
Katılıyorum	31	15,5
Kesinlikle katılıyorum	132	66,0

Ölçek maddesinin sonuçlarına bakıldığında katılımcı öğrencilerin yaklaşık %82'sinin İngilizce öğrenmenin kendi kariyer gelişimlerine katkı sağlayacağını düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Tablo 11. İngilizce öğrenmek gerçekten güzel bir şeydir

Maddeler	Sayı	Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum	8	4,0
Katılmıyorum	12	6,0
Kısmen katılıyorum	28	14,0
Katılıyorum	72	36,0
Kesinlikle katılıyorum	80	40,0

Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik duygularını ortaya çıkarmaya yönelik ölçek maddesine verilen yanıtlara göre öğrencilerin %76'sı İngilizce öğrenmenin güzel bir şey olduğunu düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Tablo 12. İngilizceyi mümkün olan en iyi şekilde öğrenmek istiyorum

Maddeler	Sayı	Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum	15	7,5
Katılmıyorum	17	8,5
Kısmen katılıyorum	40	20,0
Katılıyorum	50	25,0
Kesinlikle katılıyorum	78	39,0

Öğrencilerin İngilizceyi hangi ölçüde öğrenmek istediklerini ölçen maddeye verilen

yanıtlara bakıldığında öğrencilerin %64'ü İngilizceyi en iyi şekilde öğrenmek istedikleri görülmektedir.

Tablo 13. İngilizce öğrenmek zaman kaybıdır

Maddeler	Sayı	Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum	112	56,0
Katılmıyorum	58	29,0
Kısmen katılıyorum	14	7,0
Katılıyorum	6	3,0
Kesinlikle katılıyorum	10	5,0

Ölçek maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin %84'ü İngilizce öğrenmeyi zaman kaybı olarak görmedikleri ortaya çıkmaktadır.

Tablo 14. İngilizce öğrenmek için önceden sahip olduğum isteklerim yok oldu.

Maddeler	Sayı	Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum	66	33,0
Katılmıyorum	70	35,0
Kısmen katılıyorum	29	14,5
Katılıyorum	20	10,0
Kesinlikle katılıyorum	15	7,5

Öğrencilerin aldıkları eğitimin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarında olumsuz yönde değişiklik olup olmadığını ortaya koymaya yönelik bu ölçek maddesine verilen yanıtlara bakıldığında katılımcı öğrencilerin %68'inin İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz yönde bir değişiklik göstermediklerini ortaya koymaktadır.

Tablo 15. İngilizce öğretmenlerim bir şeyi açıkladıklarında anlamazsam dikkatim dağılır ve dinlememeye başlarım.

Maddeler	Sayı	Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum	27	13,5
Katılmıyorum	52	26,0
Kısmen katılıyorum	41	20,5
Katılıyorum	39	19,5
Kesinlikle katılıyorum	41	20,5

İngilizce öğrenme esnasında öğrenciler yeni öğrenilen bir şeyi anlamadıkları durumda gösterdikleri davranışın dengeli bir şekilde dağıldığı görülmektedir. Öğrenciler genel olarak öğrenilen bir şeyi anlamadıklarında dikkatlerinin dağıldığı ve dinlemeyi bıraktıklarını ifade etmektedirler.

Tablo 16. İngilizce öğrenmek hayatımda önemli bir hedef değildir.

Maddeler	Sayı	Yüzde

Kesinlikle Katılmıyorum	80	40,0
Katılmıyorum	54	27,0
Kısmen katılıyorum	32	16,0
Katılıyorum	14	7,0
Kesinlikle katılıyorum	20	10,0

İngilizce öğrenmenin öğrencilerin hayatındaki yerini sorgulayan bu anket maddesine göre öğrencilerin yaklaşık %67'si İngilizce öğrenmenin hayatlarında önemli bir yeri olduğunu ifade etmektedirler.

Tablo 17. İngilizce öğrenmek önemlidir bu sayede daha eğitimli bir kişi olurum.

Maddeler	Sayı	Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum	12	6,0
Katılmıyorum	10	5,0
Kısmen katılıyorum	35	17,5
Katılıyorum	52	26,0
Kesinlikle katılıyorum	91	45,5

Öğrencilerin yaklaşık %67'si İngilizce öğrenerek daha eğitimli bir birey olduklarını ifade etmektedirler.

Tablo 18. Bana kalsa bütün zamanımı İngilizce öğrenmeye ayırırım.

Maddeler	Sayı	Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum	29	14,5
Katılmıyorum	45	22,5
Kısmen katılıyorum	75	37,5
Katılıyorum	19	9,5
Kesinlikle katılıyorum	32	16,0

Ölçek maddesine verilen yanıtlara göre katılımcı öğrencilerin %37'si tüm zamanlarını İngilizceye ayırmak istememektedirler.

Tablo 19. Mümkün olduğunca daha fazla İngilizce öğrenmeyi istiyorum.

Maddeler	Sayı	Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum	25	12,5
Katılmıyorum	19	9,5
Kısmen katılıyorum	63	31,5
Katılıyorum	41	20,5
Kesinlikle katılıyorum	52	26,0

Öğrencilerin İngilizce öğrenme konusundaki isteklerini ortaya koymaya yönelik bu ölçek maddesine göre öğrencilerin yaklaşık %47'si mümkün olduğunca daha fazla İngilizce öğrenmek istediklerini ifade etmektedirler.

Tablo 20. Hemen hemen her gün İngilizce çalışarak bu konuda güncel kalırım.

Maddeler	Sayı	Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum	23	11,5
Katılmıyorum	54	27,0
Kısmen katılıyorum	91	45,5
Katılıyorum	21	10,5
Kesinlikle katılıyorum	11	5,5

Ölçek maddesine verilen yanıtlar göz önünde bulunduğunda öğrencilerin İngilizce konusunda güncel kalmak için her gün İngilizce öğrenmeye yönelik çalışma yapma konusunda kararsız kaldıkları ortaya çıkmaktadır.

Tablo 21. İngilizce dışında diğer derslere/konulara daha fazla zaman ayırmayı tercih ederim.

Maddeler	Sayı	Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum	24	12,0
Katılmıyorum	69	34,5
Kısmen katılıyorum	52	26,0
Katılıyorum	30	15,0
Kesinlikle katılıyorum	25	12,5

Ölçek maddesine verilen yanıtlar değerlendirildiğinde öğrencilerin diğer derslere göre İngilizceye daha fazla zaman ayırmak istedikleri ortaya çıkmaktadır.

Tablo 22. İngilizce çalışırken dikkat dağıtan şeyleri görmezden gelirim ve işime odaklanırım.

Maddeler	Sayı	Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum	20	10,0
Katılmıyorum	32	16,0
Kısmen katılıyorum	71	35,5
Katılıyorum	49	24,5
Kesinlikle katılıyorum	28	14,0

Öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecindeki dikkat dağıtıcılara gösterdikleri tepkiyi ortaya koyan bu ölçek maddesine göre öğrenciler dikkat dağıtıcılar olmasına rağmen İngilizce öğrenmeye konsantre oldukları gözlenmektedir.

Tablo 23. Dürüst olmak gerekirse İngilizce öğrenmeye karşı gerçekten bir isteğim yok.

Maddeler	Sayı	Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum	73	36,5
Katılmıyorum	62	31,0
Kısmen katılıyorum	27	13,5
Katılıyorum	16	8,0
Kesinlikle katılıyorum	22	11,0

Ölçek maddesine verilen yanıtlara bakıldığında öğrencilerin İngilizce öğrenmeye istekli oldukları ortaya çıkmaktadır.

Tablo 24. İngilizce dersimde bir şeyi anlamadığımda her zaman öğretmenimden yardım isterim.

Maddeler	Sayı	Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum	25	12,5
Katılmıyorum	32	16,0
Kısmen katılıyorum	71	35,5
Katılıyorum	37	18,5
Kesinlikle katılıyorum	35	17,5

Öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde öğretmenden destek alma konusundaki düşüncelerini ortaya koyan bu ölçek maddesine göre öğrencilere öğretmen desteği konusunda kararsız oldukları gözlenmektedir.

Tablo 25. İngilizce ödevlerimi mümkün olduğunca ertelerim.

Maddeler	Sayı	Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum	46	23,0
Katılmıyorum	85	42,5
Kısmen katılıyorum	26	13,0
Katılıyorum	21	10,5
Kesinlikle katılıyorum	22	11,0

İngilizce öğrenme sürecinde öğrencilerin ödev konusundaki davranışlarını ortaya koyan bu ölçek maddesine göre öğrencilerin yaklaşık %66'sının ödevlerini ertelemedikleri görülmektedir.

Tablo 26. Bazen seçmeli İngilizce dersini bırakmayı hayal ederim.

Maddeler	Sayı	Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum	58	29,0
Katılmıyorum	68	34,0
Kısmen katılıyorum	33	16,5
Katılıyorum	21	10,5
Kesinlikle katılıyorum	20	10,0

Öğrencilerin kendi tercihlerine göre seçtikleri seçmeli derslerden olan seçmeli İngilizce dersine olan tutumları incelendiğinde bu öğrencilerin %63'ünün bu dersi alma konusunda herhangi bir düşünce değişikliği olmadığı görülmektedir.

Tablo 27. İngilizce öğrenmek önemlidir çünkü iyi bir iş bulmak için gereklidir.

Maddeler	Sayı	Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum	23	11,5
Katılmıyorum	18	9,0
Kısmen katılıyorum	29	14,5
Katılıyorum	39	19,5
Kesinlikle katılıyorum	91	45,5

Öğrencilerin meslek edinme konusunda İngilizcenin önemini sorgulayan bu madde-

ye göre öğrencilerin %65'i İngilizce öğrenmenin kendilerine iş edinme konusunda yararı olacağını düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Tablo 28. İngilizce öğrenmeyi gerçekten seviyorum.

Maddeler	Sayı	Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum	20	10,0
Katılmıyorum	16	8,0
Kısmen katılıyorum	56	28,0
Katılıyorum	48	24,0
Kesinlikle katılıyorum	60	30,0

Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını sorgulayan bu ölçek maddesine göre öğrencilerin %44'ü İngilizce öğrenmeyi sevdiklerini ifade etmektedirler.

Tablo 29. İngilizce öğrenmek için gerçekten çok çaba harcıyorum.

Maddeler	Sayı	Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum	30	15,0
Katılmıyorum	41	20,5
Kısmen katılıyorum	72	36,0
Katılıyorum	32	16,0
Kesinlikle katılıyorum	25	12,5

İngilizce öğrenmede öğrencilerin çabaları konusunda farklılık olduğu görülmektedir. Öğrenciler genel olarak İngilizce öğrenirken çok fazla çaba gösterme eğilimindedirler.

Tablo 30. İngilizce dersinde bana verilen geribildirimlere pek dikkat etmem.

Maddeler	Sayı	Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum	46	23,0
Katılmıyorum	64	32,0
Kısmen katılıyorum	50	25,0
Katılıyorum	23	11,5
Kesinlikle katılıyorum	17	8,5

İngilizce öğrenimi sürecinde öğrencilerin öğretmen dönütlerine yönelik davranışların bakıldığında öğrencilerin öğretmen geribildirimlerini dikkate almada kişilere göre farklılıklar olduğu görülmektedir. Genel olarak öğrencilerin geri bildirimleri dikkate almadıkları gözlenmektedir.

Tablo 31. İngilizce, öğrenim hayatımın önemli bir bölümünü oluşturur.

Maddeler	Sayı	Yüzde

Kesinlikle Katılmıyorum	20	10,0
Katılmıyorum	30	14,9
Kısmen katılıyorum	46	23,0
Katılıyorum	61	30,5
Kesinlikle katılıyorum	43	21,5

Ölçek maddesine verilen yanıtlara göre öğrencilerin %52'si İngilizce öğreniminin hayatlarında önemli bir yer tuttuğunu ifade etmektedirler.

Tablo 32. İngilizcenin daha karmaşık yönlerini anlamaya çalışmam.

Maddeler	Sayı	Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum	51	25,5
Katılmıyorum	51	25,5
Kısmen katılıyorum	53	26,5
Katılıyorum	27	13,5
Kesinlikle katılıyorum	18	9,0

Öğrencilerin İngilizce dilini daha detaylı olarak öğrenmek istediklerini ortaya koyan bu ölçek maddesine göre öğrencilerin %51'i İngilizceyi daha detaylı olarak öğrenmek istemektedir.

Tablo 33. İngilizce öğrenmek hoşuma gidiyor.

Maddeler	Sayı	Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum	23	11,5
Katılmıyorum	14	7,0
Kısmen katılıyorum	57	28,5
Katılıyorum	42	21,0
Kesinlikle katılıyorum	64	32,0

Öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarına bakıldığında öğrencilerin %53'ü İngilizceyi daha detaylı öğrenmek istemektedir.

Tablo 34. İngilizcenin temellerinden daha fazlasını öğrenmek için çok istek duymuyorum.

Maddeler	Sayı	Yüzde
Kesinlikle Katılmıyorum	53	26,5
Katılmıyorum	53	26,5
Kısmen katılıyorum	57	28,5
Katılıyorum	23	11,5
Kesinlikle katılıyorum	14	7,0

Ölçek maddesinin sonucuna bakıldığında öğrencilerin %53'ü İngilizceyi üst düzeylerde öğrenmek istediklerini ifade etmektedirler.

Yarı yapılandırılmış Görüşme Sonuçları:

Tablo 35. İngilizce öğrenmenin önemi durumu

İngilizce öğrenmek senin için önemli mi? Neden?	
	Frekans
Yurtdışına gittiğimizde işe yaradığı için önemli	4
Dünyada geçerli dil olduğu için önemli	4
Seyahatlerden dolayı önemli	2
Üniversite eğitiminde karşıma çıkacağı için önemli	1

Öğrencilere yöneltilen İngilizce öğrenmek sizin için önemli me ve önemliyse nedeni nedir sorusuna öğrencilerin tamamı İngilizce öğrenmenin kendileri için önemli olduğunu ifade ederken bunun öne çıkan nedeni olarak İngilizcenin dünya çapında iletişimde geçerli olan bir dil olması olduğu görülmektedir.

Tablo 36. İngilizce öğrenimi için yapılan ders dışı çalışmalar

İngilizceyi daha iyi öğrenmek için ders dışında çalışmalar yapıyor musun? Ne gibi çalışmalar yapıyorsun?	
	Frekans
Online dersler dinliyorum	1
Çeşitli uygulamalar kullanıyorum	4
Dizi ve film ve yabancı dilde videolar izliyorum	2
British Council'dan parçalar dinliyorum	1
İngilizce kitaplar okuyorum	2

Öğrencilere yöneltilen İngilizce öğrenmek için ders dışı etkinlik yapıyor musunuz yapıyorsanız nelerdir sorusuna öğrencilerin tamamı ders dışı etkinlikler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ders dışı yapılan etkinliklere bakıldığında internet teknolojisinin yaygın olarak kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Tablo 37. İngilizce öğrenimi ve kariyer gelişimi

İngilizce öğrenmenin kariyerin için önemli olduğunu düşünüyor musun? Neden?	
	Frekans
İletişimimi kolaylaştırdığı için önemli	1
Yabancı birisi ile çalışırsam diye önemli	2
İş başvurularında önemli	3
Yabancı ülkede yaşarsam diye önemli	1
Yabancılarla diyalogda önemli	2
Yurtdışı firmalarla çalışmak için önemli	1

İngilizce öğrenmenin kariyer için önemli olup olmadığını inceleyen soruda öğrencilerin tamamı İngilizce öğrenmenin kariyer için önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Özellikle iş başvurularında ve iş esnasında yabancılarla iletişim konusunda önemli olduğu ifade edilmiştir.

Tablo 38. İngilizcenin diğer dersler karşısındaki önemi

Senin için diğer dersler mi önemli İngilizce mi Neden?

	Frekans
İngilizce önemli çünkü yurtdışında kullanılabiliyor	2
İngilizce önemli dünyaya açılmak için	2
İleride düşündüğüm meslekten dolayı İngilizce önemli	1
Yurtdışında okumak istediğim için İngilizce önemli	2
Diğer dersler önemli çünkü üniversite sınavında çıkıyor	2
Sanat alanında kariyer yapmak istediğim için bu branşlar daha önemli	1

Öğrenciler için İngilizce dersinin mi yoksa diğer derslerin mi önemli olduğunu ve nedenlerini irdeleyen soruda öğrencilerin yedisi İngilizce dersinin önemli olduğunu ifade etmişlerdir, bunun nedeni olarak ise yurtdışında çalışmak ya da yurtdışında okumak gibi sadece ülkemizle sınırlı kalmayan kariyer gelişimleri ön plana çıkmaktadır. Öğrencilerin üçü ise diğer derslerin daha önemli olduğu görüşünde bulunmuşlardır, nedeni olarak ise ülkemizdeki sınav sistemi görülmektedir.

Yapılan çalışmalar göstermektedir ki her Mesleki ve Teknik Liselerdeki her meslek alanına yönelik mesleki İngilizce eğitimi verilmemekte ve mesleki eğitim için hazırlanan materyallerin yeterli olmadığı görülmektedir. (Alkol ve Deniz, 2021) bu çalışmanın yapıldığı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde de üç alanda eğitim verilmekte olmasına rağmen sadece bir alana; yiyecek içecek hizmetleri alanına, yönelik mesleki İngilizce materyali bulunduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ders kitabındaki etkinliklerin, öğrencilerin mesleki alanda kullanacakları nitelikte olmamasından dolayı öğrencilerin İngilizce öğrenmek istemediğini ifade eden Alan'ın (2019) yaptığı çalışmaya benzer şekilde öğrenciler yarı yapılandırılmış görüşmede İngilizce öğreniminin mesleki alana katkısı yerine iletişim ve yurtdışı imkanları için İngilizce öğrenmeye çalıştıkları ve İngilizcelerini geliştirmek için ders dışında online uygulamalar ve web sitelerinden yararlandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bolu ilinde bulunan Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri yiyecek içecek hizmetleri alanında yaşanan eğitim sorunlarının inceleyen çözüm önerilerini geliştiren Çılgınoğlu ve Aytuğar (2021) çalışmaya katılan öğrencilerin memnuniyet oranını (2,85) bularak ortalamanın biraz üzerinde olduğunu tespit etmiş ve mesleki yabancı dil eğitiminde uygun ortamın sağlanması gerektiğini vurgulamıştır. Yaptığımız çalışmada kendi meslek alanına özel olarak eğitsel kaynak geliştirilen tek alan yiyecek içecek hizmetleridir. Diğer iki alana; Makine Tasarım Teknolojisi ve Yenilenebilir Enerji Kaynakları, yönelik herhangi bir eğitsel kaynak geliştirilmemiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan çalışma, mesleki ve teknik liselerde eğitim görmekte olan öğrencilerin özellikle kariyer gelişimi ve yabancılarla hem sosyal hayat hem de iş hayatları ile ilgili kuracakları iletişim için yabancı dil bilmenin öneminin farkında olduklarına işaret etmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşmede ortaya çıkan sonuçlar göstermektedir ki ülkemizdeki üniversiteye geçiş sisteminden dolayı katılımcıların bazıları üniversite sınavında çıkmadığı için diğer dersleri İngilizce dersinden daha önemli görmektedirler. Katılımcılar genel olarak

İngilizce öğrenimi için ders dışı çalışmalarda yapmaktadır, bu ders dışı çalışmalarda ise teknolojinin eğitime ne kadar entegre olduğunu göstermektedir. Öğrenciler İngilizce öğrenimi için ders dışında; çeşitli uygulamalar kullanmakta, internet sitelerinden yararlanmakta ve hedef dilde film ve videolar seyretmektedirler.

Yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak öğrencilerin hem mesleki alanlarına hem de hedeflerine yönelik hazırlanacak olan ders içerikleri ve ders materyalleri öğrencilerin kendi performanslarından daha fazla yararlanmalarını sağlayarak öğrencilerin iyi oluşlarına katkı sağlayacağı ifade edilebilir. Öğrencilerin meslek alanlarına yönelik hazırlanacak olan ders içerikleri öğrencilerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamanın yanı sıra meslekleri ve İngilizce dersi arasında bağ kurmalarına yardımcı olacaktır. Bu çalışmada 3 meslek alanından veri toplanıldığı için yapılacak olan gelecekteki çalışmalarda bu meslek alanları artırılması daha net ve güvenilir veriler elde edilmesini sağlayabilecektir. Gelecek çalışmalarda yurtdışında uygulanan mesleki yabancı dil ve benzeri programlarla ülkemizdeki mesleki yabancı dil uygulamalarının karşılaştırmalı çalışmalarının yapılması gelecek dönemlerde oluşturulacak yabancı dil öğretim programlarına katkı verecektir.

KAYNAKÇA

Alan, F. (2019) Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde uygulanan yeni İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.) Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Alkol, N., & Deniz, K. (2021) Ortaöğretim Kurumlarında Mesleki Dil Öğretim Çalışmaları. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 1-26.

Çılgınoğlu, H., & Aytuğar, S. (2021). Bolu İli Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri Yiyecek İçecek Hizmetleri Mutfak Dalında Yaşanan Eğitim Sorunları ve Çözüm Önerileri (Bolu Province Vocational and Technical. Journal of Tourism and Gastronomy Studies, 9(4), 2638-2654.

EF EPI. (2011). EF English Proficiency Index. Education First. Erişim tarihi 10.04.2023 https://www.ef.com.tr/epi/regions/europe/turkey/

Gardner, R. (1985). Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold.

MEB. (2023) Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi MEGEP. erişim tarihi 10.04.2023 http://www.megep.meb.gov.tr/

Sincer, G. H. (2017). Inquiring What to Teach and How to Teach in EVP Classes: A General Overview on English Teaching for Vocational Purposes in Turkey. *International Journal of Curriculum and instruction*, 9(2), 39-48.

Tuncer, M., Berkant, H. G., Doğan, O. Y. (2015). İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması. *Journal of Research in Education and Teaching*, 4 (2), 26.

UYUM SORUNU YAŞAYAN ÇOCUKLARDA GRUP ÇALIŞMASI YOLUYLA DUYGU DÜZENLEME BECERI KAZANIMI

Pınar POLAT[1]

Özet

Duygu düzenleme becerilerinin kazanımıyla ilgili ilk adım, yaşamın en erken evresi olan bebeklikte bebek-bakım veren arasında gelişen ve yaşamsal bir işleve sahip nörobiyopsikolojik bir olgu olan bağlanmayı sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesiyle atılmaktadır. Bireylerin ilerleyen yaşam dönemlerini şekillendiren ve örtük-işlemsel bellekte depolanan bağlanmaya dair temsillerin; bireylerin duygudurumlarını ve davranışlarını da şekillendirdiği düşünülmektedir. Gross ve Thompson (2007), bebeğin yaşamındaki ilk bağlanma temsillerinin bebeğin duygularını düzenlemede çekirdek olgu olduğunu ve bağlanma temsillerine göre çeşitlilik gösterdiğini ifade etmektedir. Bağlanma figürüne ulaşılmadığında ise kaygılı- kaçıngan-karışık bağlanma ve duygu düzenlemede güvenlik ihtiyacının karşılanmamasına bağlı olarak düzensizlik durumu ortaya çıkmaktadır. Bu durum bireylerde stresi arttırmakta ve kişisel uyumu zorlaştırmaktadır. Sosyal hizmet mesleğinin özel bir disiplini olan okul sosyal hizmeti; öğrencilerin gelişim aşamalarına, aile durumuna ve yaşanılan çevreye yönelik mevcut olan sorunlarını odağa alan, bu sorunlarını aşmayı amaçlayan psikososyal hizmetlerde yürüttüğü için, güvenli bağlanamama temelli işlevsiz ve sağlıklı bir şekilde oluşturulamamış duygu düzenleme stratejilerinden kaynaklı uyum sorunlarına yönelik de müdahaleler tasarlamaktadırlar. Uyum sorunu yaşayan çocuklarda işlevsiz ya da sağlıklı olmayan duygusal tepkiler; okul sosyal hizmeti aktif müdahale tekniklerinden biri olan grup çalışması yoluyla kontrol edilebilmekte, çocukların olası duygusal tepkiler gözlemlenerek, değerlendirebilmesi ve değiştirebilmesi gerçekleştirilebilmektedir. Bu etkileşimler sırasında bireyler içinde bulundukları bağlamı kavrayabilir ve ona uygun davranış stratejileri edinerek kendi hayatlarının kontrolünü ele geçirebilirler. Uyum sorunu yaşayan çocuklarda duygu düzenleme becerilerinin kazanımı için sosyal hizmetin etkili bir argümanı olan grup çalışmasının kullanımının öngörülen faydalarını ortaya koymak amacıyla oluşturulan bu çalışma; ilgili literatürden ikincil veriler kullanılarak derlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: *Bağlanma örüntüleri*, *çocuk*, *duygu düzenleme*, *grup çalışması*, *okul sosyal hizmeti*

EMOTION REGULATION SKILL ACQUISITION THROUGH GROUP WORK IN CHILDREN WITH ADJUSTMENT PROBLEMS

Abstract

The first step in the acquisition of emotion regulation skills is taken by healthy attachment, which is a neurobiopsychological phenomenon that develops between the baby and the caregiver in infancy, which is the earliest stage of life, and has a vital function. The representations of attachment that shape the later life stages of individuals and are stored in implicit-procedural memory; It is thought that individuals also shape their moods and behaviors. Gross and Thompson (2007) state that the first attachment representations in the infant's life are the core phenomenon in regulating the infant's emotions and vary according to the attachment representations. When the attachment figure is not reached, a state of disorder arises due to the anxious-avoidant-mixed attachment and the failure to meet the need for security in emotion regulation. This situation increases the stress in individuals and makes personal adaptation difficult. School social work, which is a special discipline of the social work profession; Since they carry out psychosocial services that focus on students' developmental stages, family situation and the existing problems of the living environment and aim to overcome these problems, they also design interventions for adjustment problems arising from dysfunctional and not healthy emotion regulation strategies based on insecure attachment. Dysfunctional or unhealthy emotional reactions in children with adjustment problems; School social work can be controlled through group work, which is one of the active intervention techniques, and it is possible for children to observe, evaluate and change possible emotional reactions. During these interactions, individuals can grasp the context they are in and take control of their own lives by acquiring appropriate behavioral strategies. This study, which was created to reveal the anticipated benefits of using group work, which is an effective argument of social work, for the acquisition of emotion regulation skills in children with adjustment problems; compiled using secondary data from the relevant literature.

Keywords: Attachment patterns, child, emotion regulation, group work, school social work

GİRİŞ

Bağlanma, bebek ve temel bakım vereni arasındaki kurulan bağa odaklanan klinik-gelişimsel perspektifi olan bir olgudur. Bebek ve bakım veren arasında interaktif bir şekilde oluşturulan bu bağ sayesinde, bebeğin ilerleyen yaşam süreçlerindeki ilişki setlerinin çekirdeği oluşmaktadır (Bowlby, 1973; Ainsworth, 1989; Şencan, 2015). Bebek ve temel bakım veren arasında kurulan ve bebeğin çevresini anlamlandırmada kullanacağı bu bağ, "güvenli bir üs" ve tehlike anında ise "sağlam bir sığınak" işlevi görmektedir (Sümer ve Güngör, 1999).

Öyle ki erken çocukluk döneminde ilk adımları atılan ve Bowllby (1973), tarafından

içsel çalışan modeller olarak adlandırılan bu bağlanma temsilleri, bireyin kuracağı ilişkileri ve bireylerin duygu düzenleme becerilerini de doğrudan etkilemektedir. Bağlanma olgusu davranışsal bir sistem içinde organize edildikten sonra yaşamın ilerleyen dönemlerinde davranışları belirleyen bir süreçtir (Brown ve Wright, 2001; akt. Türköz, 2017). Bu bağlanma temsilleri tarafından şekillenen davranışların okul dönemine tekabül eden kısmında sorun olması halinde; problemlerin çözümü noktasında ihtiyaç duyulan hizmetlerin sağlanması ve bireylerin okul başarısını engelleyen faktörlerin ortadan kaldırılmasına yönelik olarak okullarda yürütülen hizmet "okul sosyal hizmeti'" dir. Okul sosyal hizmeti kapsamında okulda risk grubunda olan çocuklar ve onların aileleri- öğretmenlerine yönelik olarak müdahaleler tasarlanmaktadır. Çocuğun akademik başarısını engelleyen durumlara ve mevcut problemlerine yönelik oluşturulan bu müdahalelerde amaç başarısızlığa ve uyumsuzluğa sebep davranışların değiştirilmesidir (Duman, 2000). Duygu düzenleme beceri kazanımıyla davranış değişikliğinin sağlanmasında okul sosyal hizmeti müdahale araçlarından biri olan grup çalışmasının kullanılması; grup çalışmasıyla problem çözümüne yönelik müdahalelerin başarısından yola çıkıldığında doğru bir tercih olduğu düşüncesi oluşmaktadır. Bu çalışmada bağlanma ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişki irdelenerek uyum sorunu yaşayan çocuklarda grup çalışması yoluyla güvenli bağlanamamayla oluşan beceri eksikliğine çözüm yöntemi sunulmaya çalışılmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışma; "bağlanamamaya bağlı duygu düzenleme beceri eksikliğine sahip olan ve bu sebeple uyum sorunu yaşayan çocuklarda, okul sosyal hizmetinin bir aracı olan grup çalışmasının etkili olup olmayacağı" sorusuna cevap aramaktadır. Bu soruya cevap bulmak amacıyla, 1958-2022 yıllarını kapsayan geniş bir zaman diliminde "bağlanma temsilleri, okul sosyal hizmeti, duygu düzenleme becerileri, çocukluk çağı travmaları" anahtar kavramlarını içeren çalışmalar incelenmiştir. Çalışma, incelenen çalışmaların literatür kısımlarından sistematik derleme şeklinde oluşturulmuştur. Sistematik Derleme; araştırma yapılmak istenen konuyla ilgili olarak oluşturulmuş araştırma sorunun cevabını bulmaya yönelik çabaların ürünüdür. Öyle ki oluşturulan sorunun cevabını verebilecek çalışmaların taranmasını ve ayrıştırılarak toplanmasını içermektedir (Çınar, 2021).

Sistematik derlemede, araştırma yapılmak istenen konu belirlenip araştırma sorusu şekillendikten sonraki adım konuyla ilgili olabilecek çalışmaları kaçırmamak için arama yapılacak veri tabanlarının belirlenerek tarama bileşimi oluşturulmasıdır (Oermann ve Hays, 2020). Bileşim oluşturulduktan sonra veriler çalışmanın amacını yansıtacak seçilde çekilip, derleme oluşturulmaktadır. Unutulmamalıdır ki sistematik derlemenin amacı; anahtar kelimelerle ilgili tüm bilgileri toplamaktan ziyade çalışmayı, onu şekillendiren soruya ilişkin olarak okuyucuya cevabı verebilecek şeklide tasarlamaktır.

1.Bağlanma Örüntüleri ile Duygu Düzenleme Becerilerinin İlişkisi

Bağlanma, çocuk ile temel bakım veren arasında kurulan ilişkidir (Doksat ve Ciftci,

2016). Bağlanma çocuk ile temel bakım veren arasındaki yaklaşık 12 haftaya tekabül eden sürede gelişen ve tüm hayatını şekillendirecek dinamiklerin şemasını belirleyen olgudur (Akatlı ve Tunçay, 2022).

Bağlanma örüntülerinin çıkış noktasını çocuğun gereksinimlerine temel bakım veren bireyin yaklaşımları olusturmaktadır. Bakım verenin, çocuğun ihtiyaçlarına duyarlı olması halinde çocuk olumlu ve uyumlu bir kendilik algısı oluşturacaktır (Winnicott, 2013). Çocuğun fizyolojik ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanmasıyla ve çeşitli dinamiklerle şekillenen bu bağ ile oluşturulan algı, çocuğun ilerleyen yaşamında karşılaşacağı zorluklara dayanıklılığını belirlemektedir (Öztürk, Türel ve Oğur, 2020; Akatlı ve Tunçay, 2022).

Çocuk ile bakım veren arasında erken çocukluk dönemi olarak alınan dönemde geliştirilen ilişkiye ve bu ilişkinin çocuğun diğer yaşam dönemlerine yansımasına dair ilk çalışmalar 1958 yılında John Bowlby tarafından yapılmıştır. John Bowlby (1958), bebek ile bakım veren arasında bebeğin doğumundan sonraki ilk on iki aylık süre zarfında oluşturulan libidinal bağı;

"İnsanların, diğerleriyle güçlü bağlar geliştirmeye yönelik doğal eğilimi ve onlardan ayrılma veya onları kaybetmeyi istememenin getirdiği kaygı, öfke, depresyon ve duygusal kopuş gibi kişisel sıkıntıların izah edilmesi için ortaya atılmış bir yol" şeklinde tanımlamıştır.

Ainsworth (1979), ise bağlanma konusunda Bowlby 'in görüşlerinden yola çıkmış ve bebeklerle yapmış olduğu yabancı ortam deneyi ile bebek- bakım veren arasındaki ilişki türüne göre bağlanma stillerini; güvenli, güvensiz kaçınan, kaygılı ve dağınık şeklinde kategorize etmiştir. Yapılan bu deneylerin metodu bebek- bakım veren arasındaki ilişki türüne göre sergilenen davranışlara odaklanılması şeklinde olmuştur. İlerleyen dönemlerde ise bu konudaki çalışmalar, bağlanmanın bilişsel yönüne odaklanılarak, bağlanma temsillerinin yaşam dönemlerine etkilerine önem verilmesi şeklinde devam etmiştir (Main, Kaplan ve Cassidy, 1985). Bebek ve bakım vereni arasındaki ilerleyen dönemdeki duygusal tepkileri şekillendiren bu ilişkiler ve bu ilişkilerin zihinsel örüntülerine odaklanan erken dönem çalışmalarına göre; ihtiyaçlar zamanında, olumlu ve tutarlı bir şekilde karşılanırsa

"Bebek kendini sevilmeye layık, önemli hissederken çevreyi ise güvenilir olarak algılamaktadır. Kazanılan bu güvenlik hissi kişinin kendisi ve önemli diğerleri hakkında olumlu modeller (zihinsel temsiller) geliştirebilmesi için temel bir yapı olusturmaktadır" (Akatlı ve Tunçay, 2022).

Akatlı and Tunçay 'ın çalışmasında yer verdiği zihinsel örüntüler aslında John Bowlby 'in içsel çalışan modelleri olarak kavramsallaştırılmıştır ve bağlanma temsilleri- muhtemel tepkilere dair beklentileri içermektedir. Bireyin kendiliğini belirleyen temsiller, bağlanma figüründen alınan dönüte göre şekillenmektedir. Benliğin oluşumunda hayati bir öneme sahip olan içselleştirilen ve dönüştürülen bu temsiller, benliğin pozitif ve real bir kimliğe sahip olmasını belirlerken diğer bireyler hakkındaki düşünce-davranışlarını

şekillendirmektedir (Diehl vd., 1998).

Bowlby (1973), göre bebek temel bakım vereninden, ihtiyaç duyduğunda gerekli ve yeterli bir geri dönüş alırsa bakım vereninin ulaşılabilir ve güvenli olduğu bilgisini oluşturmaktadır. Güvenli bağlanmaya dair bu bilgi kendisiyle alakalı olan düşüncelerini de şekillendirmektedir. İhtiyacına zamanında ve sevgiyle bir yanıt alması halinde kendini sevilmeye ve zaman ayrılmaya layık görecektir. Kobak ve Sceery (1988), ise bağlanmanın zihinsel modellerini;

"Stresli durumlara ilişkin bireylerin vermiş oldukları farklı duygusal tepkileri yönlendiren kurallar bütünü" olarak tanımlamaktadır.

Bakım veren kişi bebeğe karşı tutarsız, mesafeli, duyarsız ya da reddedici ise bebeğin zihninde diğerinin soğuk ve duyarsız olacağına ilişkin zihinsel temsiller gelişebilmektedir" (Akatlı ve Tunçay, 2022).

Bretherton and Munholland (1999), bebek ve bakım veren arasında kurulan bu ilişkinin kaliteli, sürekli olmasının, temel güven olgusunu oluşturarak içsel modellerin olumlu şekillenmesiyle sonuçlandığını ileri sürmektedir. Eğer güven duygusu içselleştirilememişse içsel modellerin olumsuz oluşumu söz konusudur. Yaşam boyu bağlanma temsillerinin etkiye açık olduğu görüşü mevcut olsa da genellikle bu temsillerden şekillenen örüntülerin değişime dirençli olduğu kabul edilmektedir (Main, Kaplan ve Cassidy, 1985).

Bağlanmanın gerçekleşmesiyle ihtiyacın oluşumu anındaki yakınlık ve bakım verenin aranışı aslında duygusal tepkilerin oluşumunu ve biçimlenmesini gerçekleştirmektedir. Öyle ki bağlanma kuramı aynı zamanda bir duygu düzenleme kuramı olarak da tanımlanmaktadır (Kobak ve Sceery, 1988; Feeney, 1995).

"Bağlanma örüntüleri ve duygu düzenleme arasındaki ilişki normatif ilişkinin ötesindedir; bağlanma örüntülerindeki bireysel farklılıklar bireyin duygu içerikli olayları nasıl değerlendirdiğini, nasıl düzenlediğini ve duygu ifadelerini etkilemektedir" (Mikulincer ve Shaver, 2007).

Bağlanma temsillerinden şekillenen bu duygular aslında davranışları belirleyen stratejilerin toplamıdır (Hamarta vd., 2009). Bağlanma temsillerine göre duygu şemaları üzerine yapılan çalışmada; güvenli gerçekleşmiş bağlanma örüntüsünde bireylerin dayanıklıklarının yüksek olduğu ve savunma mekanizması olarak kaçınma-bastırma- reddetme davranışı sergilemedikleri gözlenmiştir. Kaygılı bağlanma örüntüsü kaygılı mizaca ve olayları abartma düzeyinin yüksekliğine bağlı olarak geçerli ve sağlıklı başa çıkma stratejilerine yönelmede başarısızlık ile ilişkilendirilmiş. Kaçınmacı bağlanma temsillerine sahip bireylerde ise olumsuz durumlarla başa çıkmada kaçınma ya da bastırma yöntemlerine yönelme sıklığının arttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Yani duygu düzenleme ile güvenli bağlanma temsilleri ilişkili bulunmuş ve bağlanma temsillerinin duygu düzenleme stillerini çeşitlendirdiği ileri sürülmüştür (Rugancı, 2008). Duygu düzenleme beceri

eksikliği ve duygusal zorlanma bağlanma temsilleriyle, bağlanma dönemlerindeki duyguların olumsuz-uyumsuz yaşantılanmasıyla ilişkilidir (Greenberg ve Safran, 1987). Ruppert (2014), de benzer şekilde duyguları regüle edebilme ediniminin bağlanma sürecinin ürünü olduğunu ve bireylerin mevcut tüm duygularının sevgi, öfke, korku vd., özünün bu süreçte oluştuğunu ifade etmektedir.

2. Grup Çalışması Yoluyla Duygu Düzenleme Beceri Kazanımı

Birleşmiş Milletler ve diğer küresel organlarla resmi danışma statüsüne sahip olan Uluslararası Sosyal Hizmet Uzmanları Federasyonu (IFSW)'nu 2014 yılında, sosyal hizmeti; toplumsal oluşumu, dönüşümü, toplum içindeki bireyleri güçlendirmeyi hedef alarak gerçekleştirmeye çalışan uygulamalı bir disiplini olarak tanımlamıştır. Bu başlık altında ilk olarak grup çalışmasının tanımlanması gerekmektedir. Çünkü uygulamanın ne için yapıldığının bilinmesi sosyal hizmet uzmanının müracaatçısı için müdahale planı oluşturabilmesinin ön koşulu olmaktadır. Yöntem ve teknikler olarak "grup çalışması; küme çalışması, akran öğretimi, işbirlikçi öğrenme, takım temelli öğrenme alt başlığı" altında alınmaktadır (Yasul ve Samancı, 2015). Toplum temelli iyileşme, güçlendirme, genel anlayışın, refahın yükseltilmesi ve toplum yapısının korunarak işlerliğinin arttırılması için grup çalışması sosyal hizmet mesleğinde kullanılan en etkili argümanlardan biri olmaktadır.

Amaç odaklı bir müdahale aracı olan grup çalışması bireylerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamakta kullanılırken tedavi ve geliştirme amacıyla da kullanılmaktadır (Toseland ve Rivas, 2012, aktaran Çavuş Bekçe, 2019).

Grup çalışmasının faydaları maddelediğinde,

- Bireysel terapötik müdahalelere göre maliyeti düşüktür.
- Ortak soruna sahip bireylere yönelik oluşturulduğu için aynı soruna sahip 10-15 kişiye fayda sağlanabilir.
- Bireysel müdahalelere oranla aynı anda birden fazla bireye müdahale edildiği için zaman tasarrufu sağlanmaktadır.
- Gruplar, müdahale planlanan kişiler için izolasyon duygularını ve sahip olunan sorundan kaynaklı dışlanmayı azalttığı için, grup içinde destek duygusu, gruba aidiyet, empati ve farklı bakış açıları kazanımı sağlanmaktadır.
- Ayrıca, tecrübeleri evrensel hale getirmektedir. Böylelikle daha işler problem çözme stratejilerinin benimsenmesine ve grubun diğer üyelerine yardım edildiği için kişisel doyum sağlanmaktadır.
- Grup üyelerinin güçlenme ve değişim için motivasyonunu arttırmaktadır (Hepworth, Rooney, Rooney ve Strom-Gottfried, 2010).

Okul sosyal hizmeti alanında faaliyet gösteren sosyal hizmet uzmanları da okullarda, uyum sorunu yaşayan çocuklar için grup çalışması yoluyla etkisiz ve işlevsiz davranışların formüle edilmesi sürecinde aktif rol almalıdır. Çünkü sorunlar arttıkça öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermek ya da eğitim kalitesini arttırabilmek adına yeni müdahale yöntemlerinin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Okul sosyal hizmetinde, öğrencilerin sahip olduğu problemlerinin çözümüne yönelik oluşturulan bu müdahalelerde değerlendirmeye ağırlık veren pozitif davranış destekleri önceliklendirilmektedir. Akademik ve davranışsal sorunları aşmaya yönelik kullanılan bu müdahale türü davranışsal uygulama kullanılmasını içeren kanıta dayalı bir çerçeve çizmektedir (Turner, 2005). Bu pozitif çerçeve duygu düzenleme beceri eksikliği mevcut olduğu için uyum sorunu yaşayan çocuklar için de oluşturulmaktadır.

Çocuğun gelişimi noktasında çocuk ve aileyi odağa alan bir uygulama mantığında olan okul sosyal hizmet uzmanları, çocuğun akademik başarısı, okula devamının sağlanması ve bunları gerçekleştirmeye engel teşkil eden biyopsikososyal faktörlere müdahale edebilmek amacıyla bütünleşik ve eş zamanlı bir müdahale tarzı benimsemektedir. Okul sosyal hizmet uzmanları; devam sorunu yaşayan öğrencilerde sosyalleşmelerini sağlamaya yönelik grup çalışmaları ile, davranım ve uyum sorunu yaşayanlar da ise uyumsuzluğa sebep olan davranış konusunda farkındalık sağlanması- işlevsiz davranışın sağlıklı olanla değişimine yönelik bireysel ve grup çalışması uygulamalarını tasarlamaktadırlar. Ayrıca aile kaynaklı sorunlara yönelik öğrenci-aile odaklı uygulamalar yaparken çocukların mevcut sorunlarının çözümü noktasında öğretmeler ve okul yönetimini de sürece dahil etmektedirler (Turner, 2005; Çavuş Bekçe, 2019).

Duygu düzenleme becerisi, genetik faktörlere, aile ilişkileri, bireylerin yetiştiği çevre gibi faktörlere bağlı olarak gelişim gösterdiği için duygu düzenleme becerisinin eksikliği olarak adlandırılan bu durum, kişilerin duygularını tanımlama zorluğu yaşamasına, duygularını reddetmesine, duygularını bastırmasına ve bunlara bağlı olarak davranışları üzerinde kontrol sağlayamamasına sebep olmaktadır. Okul sosyal hizmeti uzmanları grup çalışması yoluyla bu becerinin kazanımına yönelik müdahaleler tasarlayarak çocukların duyguları analiz ederek buna uygun davranışlar geliştirmesine, yaşanabilecek olumlu ve olumsuz durumlara uyum sağlamalarına, olaylara daha hızlı yanıt verebilmelerine ve akademik- sosyal hayat başarılarını arttırmaya çalışmaktadırlar. Bağlanma temsilleriyle kuvvetli ilişkiye sahip olan duygu düzenleme beceri eksikliği; "farkındalık, beden duyumları, netlik, duyguları anlama, duygulara kabul ve tolerans gösterebilme, istenmeyen duygularla yüzleşebilme, kendi kendini destekleyebilme ve gerektiğinde duyguları değiştirme becerilerinin bütününden oluşan" duygu düzenleme ile sağlıklı bir şekilde tekrar oluşturulmaktadır (Vatan, 2020).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul sosyal hizmeti alanında hizmet sunumu gerçekleştiren meslek elemanları için bireylerin okuldaki uyumu ve birliği bozacak davranışlarına sebep olan sorunlarının bi-

linmesi oldukça önemlidir. Uyumda sorun oluşturacak davranışların erken tanımlanması, uyumsuz sorunlara yönelik tasarlanan bireysel yada bütünleşik müdahale planlarının başarısını arttırmaktadır (Jacobsen, 2013). Bütünleşik müdahaleler sayesinde önleyici tedbirler veya erken müdahaleler ile uyum sorunu yaşayan çocuklara, ailelerine, öğretmenlerine ve diğer tüm ilişki içinde olunan kişi ve çevrelere hizmet sunumu gerçekleştirilmektedir (Polat, 2022).

Bu derleme olarak oluşturulan çalışma kapsamında bağlanamama ile duygu düzenleme beceri eksikliği arasındaki ilişki işlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda duygu düzenleme beceri eksikliğinden temellenen uyum sorunlarında, sosyal hizmetin etkili bir aracı olan grup çalışması metodunun etkili olacağı düşünülmektedir. Çünkü okul sosyal hizmeti kapsamında grup çalışması düşünüldüğünde uyum sorunu yaşayan çocuklarda sorunlara müdahalede edilebilirlik olarak yöntem çeşitlendirececeği söylenebilir. Güvenli bağlanamama ile duygu düzenleme beceri eksikliği ilişkisinin iyi anlaşılması için okul sosyal hizmetinin yaygınlaştırılarak yine onun bir aracı olan grup çalışması argümanının sürece dahil edilmesi önerilmektedir. Çalışmanın uygulamalı olarak oluşturulması uyum sorunu olan çocuklara yönelik müdahalelerde grup çalışmasının etkililiğini ortaya koyacağı için yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Ainsworth, M. S. (1973). *The development of infant-mother attachment*. B. Cardwell ve H. Ricciuti (Ed.), Review of child development research. Chicago: University of Chicago Press.

Akatlı, R., ve Tunçay, G.A. (2022), Ebeveynlerin bağlanma biçimlerinin çocuk yetiştirme tutumları üzerindeki yordayıcı rolü*, Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 6(1), 175-203. https://doi.org/10.24130/eccdjecs.1967202261360

Bretherton, I. V., ve Munholland, K. (1999). Internal Working Models in Attachment Relationships: A Construct Revisited. J. Cassidy ve P. Shaver (Ed.). *Handbook of attachment: Theory, research, ve clinical applications* (s.89-111). New York: Guilford Press. https://www.researchgate.net/publication/232570396_Internal_working_models_in_attachment_relationships_Elaborating_a_central_construct_in_attachment_theory

Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psychoanalysis*, 39, 350-373.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss:* Separation. New York: Basic Books.

Brown, L.S. ve Wright, J. (2001). Attachment theory in adolescence and its relevance to developmental psychopathology. *Clinical Psychology and Psychotherapy,* 8, 15-32. https://doi.org/10.1002/cpp.274

Çavuş Bekçe, F.Ö. (2019). *Yıkıcı davranışlar gösteren ilkokul öğrencelerine yönelik çözüm odaklı yaklaşıma dayalı grupla okul sosyal hizmet müdahalesi etkililiğinin incelenmesi.* Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Ankara. (Tez Danışmanı: Prof. Dr. Yasemin Özkan).http://hdl.handle.net/11655/7576

Çınar N. (2021). İyi Bir Sistematik Derleme Nasıl Yazılmalı? *Online Türk Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(2), 310-314. https://doi.org/10.26453/otjhs.888569

Diehl, M., Elnick, A. B., Bourbeau, L. S. ve Labouvie-Vief, G. (1998). Adult attachment styles: Their relations to family context and personality. *Social Psychology*, 74(6), 1656- 1669. doi: 10.1037//0022-3514.74.6.1656.

Doksat, G.N. ve Çiftçi, D.A. (2016). Bağlanma ve yaşamdaki izdüşümleri. *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi*, 25(4), 489-501. https://doi.org/10.17827/aktd.253561

Duman, N. (2000). Ankara liselerinde çeteye katılma potansiyeli olan öğrenci grupları ve okul sosyal hizmeti. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara. (Tez Danışmanı: Prof. Dr. Işıl Bulut). http://genclikbirikimi.org/kunye-3019-ankara-liselerinde-ceteye-katilma-potansiyeli-olan-ogrenci-gruplari-okul-sosyal-hizmeti-tez

Feeney, J. A. (1995). Adult attachment and emotional control. *Personal Relationships,* 2(2), 143– 159. https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.1995.tb00082.x

Greenberg, L. S., ve Safran, J. D. (1987). Emotional psychotherapy. *American Psychologist, 44*(1), 19-29.https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.1.19

Hepworth, D.H., Rooney, R.H., Rooney, G.D., ve Strom-Gottfrıed, K. (2020). *Direct Social Work Practice Theory and Skills.* 9. Edition. Library of Congress Control Number: 2011936944 ISBN-13: 978-0-8400-2864-8.https://www.hzu.edu.in/uploads/2020/9/Direct%20Social%20Work%20Practice_%20Theory%20and%20Skills,%209th%20Edition.pdf

Oermann, M.H., ve Hays, J.C. (2020). Writing for publication in nursing. In: Karaçam Z. Ed: Elif Gürsoy, Hemşirelikte yayın yazarlığı içerisinde ve kanıta dayalı uygulama makaleleri. 10 th ed. Ankara, Nobel Tıp Kitabevi, 135-155.

Jacobsen, K. (2013). *Educators' experiences with disruptive behavior in the classroom*. Master of Social Work Clinical Research. St. Catherine University and the University of St. Thomas St. Paul Papers. Minnesota. https://sophia.stkate.edu/msw_papers/199?utm_source=sophia.stkate.edu%2Fmsw_papers%2F199veutm_medium=PDFveutm_campaign=PDFCoverPages

Kobak, R. R. ve Sceery, A. (1988). Attachment in late adolescence: Working models, affect regulation, and representations of self and others. *Child Development,* 59(1), 135–146. https://doi.org/10.2307/1130395

Main, M., Kaplan, N., ve Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development,* 50 (1-2), 66-104. https://doi.org/10.2307/3333827

Mikulincer, M. ve Shaver, P. R. (2007). Attachment in Adulthood: Structure, Dynamics, and Change. New York: *Guilford Press.*

Öztürk, E., Türel, F. İ., ve Oğur, E. (2020). Psikotarih ve bağlanma kuramı. Öztürk, E (Ed.), *Psikotarih*. Türkiye Klinikleri: Ankara.

Polat, P. (2022). Çocuk ve Ergenlerde Yıkıcı Davranış Bozuklukları ile Travmanın İlişkilendirilmesi. *Journal of Social Research and Behavioral Sciences Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi,*8(17), 266-281. DOI: 10.52096/jsrbs.8.17.15

Rugancı, N. (2008). *The relationship among attachment style, affect regulation psychological distress and mental construction of the relational world.* Yayınlanmamış doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara. https://hdl.handle.net/11511/17562

Sümer, N. ve Güngör, D. (1999). Yetişkin bağlanma stilleri ölçeklerinin Türk örneklemi üzerinde psikometrik değerlendirmesi ve kültürlerarası bir karşılaştırma. *Türk Psikoloji Dergisi,* 14(43), 71-106.https://www.researchgate.net/publication/299011827_Psychometric_evaluation_of_adult_attachment_measures_on_Turkish_samples_and_a_cross-cultural_comparison

Şencan, B. (2015). *Bağlanma örüntüleri ve psikolojik iyilik hali arasındaki ilişkilerde duygusal şemalar, duygusal zorlanmaya tolerans ve kişilerarası beklentilerin rolü.* Yüksek Lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Klinik Psikoloji Bilim Dalı, Ankara. (Tez danışmanı: Doç. Dr. Sait Uluç).

Turner, F. J. (2005). Encyclopedia of Canadian Social Work. Waterloo, On, Can: Wilfrid Laurier University Press.

Türköz, Y. (2017). *Okul öncesi çocuklarda bağlanma örüntüsünün kişilerarası problem çözme ve açık bellek süreçlerine etkisi.* Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji (Uygulamalı / Klinik Psikoloji) Anabilim Dalı, Ankara, (Tez Danışmanı: Doç. Dr. Nilhan Sezgin). http://hdl.handle.net/20.500.12575/28966

Uluslararası Sosyal Hizmet Uzmanları Federasyonu (IFSW). Sosyal hizmet nedir? Erişim tarihi: 10.05.2023.https://www.ifsw.org/sosyal-hizmet-nedir/

Vatan, S. (2020). Duygu düzenleme eğitiminin duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi. Anatolian Journal of Psychiatry, 21(4), 396-402. doi: 10.5455/apd.68943

Yasul, A.F., ve Samancı, O. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin 'Grup Çalışmaları' na İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi, Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (7), 131-156. https://dergipark.org.tr/tr/pub/igdirsosbilder/issue/66812/1044877

Winnicott, D. W. (2013). Oyun ve gerçeklik. (T. Birkan, çev.). İstanbul: Metis Yayınları.

EĞİTİMDE BİLİNÇLİ FARKINDALIK (MINDFULNESS) VE İYİ OLUŞ: BİR DERLEME ÇALIŞMASI

Kübra KAHRAMAN[1]

Sibel SÖNMEZ[2]

Özet

21. yüzyılın getirdiği küreselleşme, şehirleşme ve teknolojinin gelişmesi gibi değişimler insanların yaşam tarzını ve toplum yapılarını da etkilemeye başlamıştır. İnsanlar kendilerini rahatlatmak, stresten uzak durmak ve odaklanabilme becerilerini artırabilmek için bilinçli farkındalık (mindfulness), yoga, meditasyon gibi uygulamaları uygulamaya başlamışlardır. Bilinçli farkındalık, dikkati maksatlı olarak ve yargısızca şimdiki ana odaklamak ve bu deneyimi olduğu gibi algılayıp farkında olmaktır. Bilinçli farkındalık psikiyatri, psikoloji ve iş hayatının yanında son zamanlarda eğitimde de sıkça kullanılmaktadır. Erken çocukluktan yetişkinliğe kadar iyi oluş alanında da çalışmalar yapılmaktadır. İyi oluş, eudaimonic (psikolojik iyi oluş) ve hedonic (öznel iyi oluş) olarak iki farklı bakış açısından oluşmaktadır ve genel olarak bireylerin hayatlarında esenliğe, memnuniyete, doyuma, iyimserliğe ve pozitif düşünceye sahip olmalarıdır. İyi oluş, iyilik hali (wellness) kavramı ile de birlikte kullanılabilmekte ve iyilik halinin öğrenciler için sosyal, duygusal, fiziksel, ruhsal, çevresel, yaratıcı ve bilişsel olmak üzere yedi türü bulunmaktadır. Bilinçli farkındalığın ve iyi oluşun ilişkili olduğu birçok araştırma bulunmaktadır. Bu derleme çalışmasının amacı eğitimde bilinçli farkındalık ve iyi oluşa ilişkin yapılan çalışmaları incelemek ve bu çalışmalardan çıkan sonuçlara göre bilinçli farkındalık ve iyi oluşa dair çeşitli öneriler vermektir. Alanyazın taraması için EBSCOhost, APA, ERIC, ULAKBİM, Dergipark gibi veri tabanları kullanılmıştır. Çalışmaları bulabilmek için veri tabanlarında bilinçli farkındalık, mindfulness, iyi oluş, iyilik hali, çocuklar, eğitim, okul gibi anahtar kelimeler kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunda bilinçli farkındalık eğitimi alan çocukların öznel ve psikolojik iyi oluş puanlarında artış görülürken, iyi oluşun yanında pozitif düşünce, pozitif duygu durumu, rahatlama, sakin olma ve yaşam tatminlerinde de artış görülmüştür. Ayrıca, çoğu çalışmada bilinçli farkındalık ile iyi oluş arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Literatüre bakıldığında bilinçli farkındalık ve iyi oluş çalışmalarının daha çok yetişkinler ve ergenler üzerinde yoğunlaştığı görülürken ilk çocukluk (2-6 yaş) ve son çocukluk (6-11 yaş) döneminde yapılan çalışmalar oldukça sınırlı kalmıştır. Dolayısıyla bu derleme çalışmasında bu yaşlardaki katılımcıların

[1] Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İzmir/Türkiye, kubrakahraman99@gmail.com, Orcid; 0000-0003-0522-2983

[2] Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İzmir/Türkiye, sibel.sonmez@ege.edu.tr, Orcid; 0000-0002-9257-8920

olduğu çalışmalar üzerinde odaklanılmıştır. Sonuç olarak, bilinçli farkındalığın eğitimde çocukların iyi oluş durumları üzerinde ne gibi etkileri olabileceği ortaya çıkarılacak ve bu doğrultuda öneriler verilecektir.

Anahtar Sözcükler: *Bilinçli Farkındalık (Mindfulness), İyi Oluş, İyilik Hali, Eğitim*

MINDFULNESS AND WELL-BEING IN EDUCATION: A SYSTEMATIC REVIEW

Abstract

Changes brought by the 21st century, such as globalization, urbanization, and the development of technology, have begun to affect people's lifestyles and social structures. People have started to apply practices such as mindfulness, yoga and meditation in order to relax themselves, stay away from stress and increase their ability to focus. Mindfulness is focusing attention purposefully and non-judgmentally on the present moment and to perceive and be aware of this experience as it is. Mindfulness has been used frequently in psychiatry, psychology, and business life, as well as in education recently. Studies are also carried out in the field of well-being from early childhood to adulthood. Well-being consists of two different perspectives as eudaimonic (psychological well-being) and hedonic (subjective well-being), and generally, individuals have wellness, pleasure, satisfaction, optimism and positive thinking in their lives. Well-being can also be used together with the concept of wellness, and there are seven types of wellness for students: social, emotional, physical, spiritual, environmental, creative and cognitive. The aim of this review is to examine the studies on mindfulness and well-being in education and to give various suggestions on mindfulness and well-being according to the results of these studies. Databases such as EBSCOhost, APA, ERIC, ULAKBİM, Dergipark were used for literature review. To find the studies, keywords such as mindfulness, well-being, wellness, children, education, school were used. According to the results, there was an increase in the subjective and psychological well-being scores of children who received mindfulness training, while an increase was observed in positive thinking, positive mood, relaxation, calmness, and life satisfaction in addition to well-being. In most studies, a positive and significant relationship was found between mindfulness and well-being. In literature, it is seen that mindfulness and well-being studies are mostly focused on adults and adolescents, while studies in the early childhood (2-6 years) and middle childhood (6-11 years) period have been quite limited. Therefore, this review study focused more on studies with participants of these ages. As a result, the effects of mindfulness on the well-being of children in education will be revealed and suggestions will be given in this direction.

Keywords: *Mindfulness, Well-being, Wellness, Education*

GİRİŞ

İçinde yer aldığımız dünya hızla değişip gelişmektedir. Bu değişim ve gelişime ayak uydurmaya çalışan insanoğlu, birtakım zorluklarla da karşılaşabilmektedir. Özellikle de 21. yüzyılın getirdiği küreselleşme, şehirleşme ve teknolojinin gelişmesi gibi değişimler insanların yaşam tarzını ve toplum yapılarını da etkilemeye başlamıştır. Bu karmaşıklaşan yaşamlarında insanlar streslerini azaltmak, rahatlamak, gevşeyebilmek ve iyi oluş durumlarını artırabilmek için çeşitli yöntemlere başvurmuşlardır. Bu yöntemler arasında bilinçli farkındalık (mindfulness), yoga, meditasyon gibi uygulamalar yer almaktadır. Bilinçli farkındalık son yıllarda önemi artan ve çeşitli alanlarda sıkça kullanılmaya başlayan bir kavram haline gelmiştir. Psikoloji, psikiyatri, iş yaşamı, spor, eğitim gibi alanlarda popülaritesi artan bilinçli farkındalık, akademik dünya tarafından da ilgi çekmektedir.

Bilinçli Farkındalık (Mindfulness)

Bilinçli farkındalığın Budizm ve Hinduizm gibi Uzak Doğu dinlerinden etkilendiği düşünülmektedir ve Budist meditasyonunun kalbi olarak görülmektedir (Thera, 1962). "Farkındalık" anlamına gelen "Budh" kelimesi antik bir Hint sözcük olan "buddha"dan türemiştir (Özen, 2017). 1881 yılında Rhys Davids tarafından İngilizceye "mindfulness", Türkçeye ise "bilinçli farkındalık" olarak çevrilmiştir (Levey & Levey, 2018; Özyeşil, Arslan, Kesici, & Deniz, 2011). Bilinçli farkındalığın birçok tanımı olmakla birlikte, en çok kabul edilen tanımı Jon Kabat-Zinn tarafından yapılmıştır. Ona göre bilinçli farkındalık, dikkatin istemli bir şekilde ve yargısızca şimdiki anda ve yargılamadan anlık deneyimlerin akışına yöneltilmesidir (Kabat-Zinn, 2003). Amerikalı tıp profesörü Jon Kabat-Zinn, 8 haftalık "Farkındalık Temelli Stres Azaltma Programı" hazırlamıştır ve bu program dünyanın pek çok yerinde bazı rahatsızlıkları tedavi etmek için uygulanmıştır. Program; beden taraması, yoga, meditasyon ve nefes alma gibi uygulamalardan oluşmaktadır (Santorelli, Kabat-Zinn, Blacker, Meleo-Meyer, & Koerbel, 2017). Marlatt ve Kristeller (1999) bilinçli farkındalığı dikkati tamamen şimdiki ana vermek, burada ve şimdi var olan tüm deneyimlerin farkında olmak ve kişinin tüm dikkatini an be an şimdiki deneyime vermesi olarak tanımlamışlardır. Bishop ve arkadaşlarına göre (2004) bilinçli farkındalık dikkatin odağını düzenleyerek mevcut deneyimin farkında olmak ve andan ana değişen düşünce, duygu ve duyum alanlarını gözlemlemektir. Germer ve arkadaşlarına göre bilinçli farkındalık, dikkatimizi ve farkındalığımızı tüm kalbimizle ve kabullenici bir şekilde şu andaki deneyimlerimizi yönlendirmektir ve bu anı tam anlamıyla yaşamaya niyet etmeyi gerektirir (Germer, Siegel, & Fulton, 2005). Linehan (2015) ise bilinçli farkındalığı yargılama yapmadan ve ana bağlanmadan zihni bilinçli olarak şimdiki ana odaklama eylemi olarak tanımlamıştır. Bilinçli farkındalık, yargılamayan bir tavırla şimdiki ana dikkat etmekten kaynaklanan farkındalıktır (Bernay, Graham, Devcich, Rix, & Rubie-Davies, 2016). Bilinçli farkındalık sadece şimdiki anı fark edip yaşamak değil, yaşadığımız an içinde olanları fark etmek ve bu fark edilenleri karşılama biçimimizdir (Atalay, 2021).

Bilinçli Farkındalığın Eğitimde Kullanımı

Yaşam şartları, zorlu iş koşulları ve hızla gelişen dünyaya ayak uydurmaya çalışmak bi-

reylerin daha stresli ve kaygılı olmalarına sebep olabilmektedir. Bunun sonucunda dünyada bilinçli farkındalık bir trend haline gelirken özellikle de 2019 yılında başlayan koronavirüs pandemisinden sonra daha da önem kazanmaya başlamış ve geniş çevrelere yayılmıştır. Bütün bu koşullardan sadece yetişkinler değil, çocuklar ve gençler de özellikle eğitimin çevrimiçi olmasından sonra ciddi şekilde etkilenmişlerdir. Sınav stresi, akran zorbalığı, ebeveyn baskısı ve aile içi ilişkiler gibi durumlar da çocukların hem psikolojik ve fiziksel sağlıklarını etkilerken hem de eğitim süreçlerini de etkileyebilmektedir. Çocukların, zihinlerinin başka yerlere dalmasını durdurmayı, dikkat ve duygularını düzenlemeyi, zor durumlarla başa çıkmayı ve kendi kendini motive edebilmeyi öğrenmeleri gerekmektedir (Zenner, Herrnleben-Kurz, & Walach, 2014). Bu doğrultuda, bilinçli farkındalığın eğitim alanında ve okullarda kullanımı son yıllarda artış göstermektedir. Langer'e göre bilinçli farkındalık, insanları farklılıkları fark etmeye ve önceki şemanın parçası olmayan yeni unsurlara dikkat etmeye davet ederek kolayca öğretilebilir (Davenport & Pagnini, 2016). Bilinçli farkındalık erken yaşlarda kazandırılmak için bir erken müdahale olarak görülebilir (Atalay, 2021). Çocuklara bilinçli farkındalığı öğretmeden ve bilinçli farkındalık uygulamalarını yaptırmadan önce en önemli adım, eğitmenin kendisinin bilinçli farkındalığı özümseyip öğrenmesi ve uygulamasıdır. Bu açıdan, eğitmenlerin çocuklara uygulamaları yaptırmadan önce bir yıl kadar kişisel farkındalıklarını geliştirmeleri önerilmektedir (Flook & Srinivasan, 2019). Kabat-Zinn de "*Bilinçli farkındalık eğitmeni, kendi hayatında bunu uygulamadan özgün bir şekilde başkalarına öğretemez. Bu bir seminerde kısa bir sürede öğrendiğiniz veya hakkında okumalar yaptığınız ve daha sonra kendini gergin veya stresli hisseden kişilere gerektiğinde uygulanan bir yöntem değildir*" diyerek bu durumun önemini açıklamıştır (Kabat-Zinn, 2003).

Bilinçli farkındalığın eğitim alanında dünyadaki kullanımı ülkelere göre çeşitlenmektedir. İngiltere'de çocukların duygu düzenleme becerilerine, ruh sağlıklarına ve iyi oluş durumlarına katkı sağlamak için ilkokuldan itibaren bilinçli farkındalık, rahatlama ve nefes alma egzersizleri uygulanmaktadır (Department of Education, 2019). Eğitmen ve terapist Eline Snel Hollanda'da "The Academy for Mindful Teaching" isimli akademiyi kurmuş ve 4-19 yaşı kapsayan "Eğitimde Bilinçli Farkındalık" programını oluşturmuştur. Metodunun çok başarılı bulunması üzerine Hollanda Hükümeti isteyen tüm öğretmenlere bu bilinçli farkındalık eğitimini alma imkânı sunmuştur (Snel, 2010). Eline Snel'in "Bir Kurbağa Gibi Sakin ve Dikkatli" isimli kitabı 42 ülkede basılmış ve 30 dile çevrilmiştir. Almanya'da çocukların duygusal öz düzenleme, dürtü kontrolü, kişisel stresörlerle başa çıkma, dikkat kontrolü, farkındalığı artırma becerilerini geliştirebilmek ve saygılı bir okul kültürü oluşturmak amacıyla AISCHU isimli deneyim odaklı bir bilinçli farkındalık programı 5. sınıftan liseye kadar uygulanmaktadır (AISCHU, 2016). Amerika Birleşik Devletleri'nde uygulanan pek çok bilinçli farkındalık programları ve müfredatları bulunmaktadır. Bu programlar ve müfredatlar arasında *MindUp Curriculum*, *Kindness Curriculum*, *Calm Classroom*, *Mindful Schools*, *Peace Curriculum*, *MindKinder*, *Settle Your Glitter* gibi uygulamalar yer almaktadır. *MindUp Curriculum*, en popüler müfredatlardan biridir ve 2003 yılından itibaren çocukların streslerini yönetmeleri, duygularını düzenleyebilmeleri, 21. yüzyılın zorluklarıyla iyimser, dayanıklı ve şefkatli bir şekilde baş edebilmeleri için gerekli

bilgi ve araçları kazanmalarını desteklemeyi amaçlamaktadır (Mind Up For Life, 2023). Hindistan'da 1989 yılında Nobel Barış Ödülü kazanan Budist rahip Dalai Lama'nın (Tenzin Gyatso) çabaları ile bazı okullarda uygulanan "*Happiness Curriculum*", meditasyon ve bilinçli farkındalık uygulamaları ile çocukların öz farkındalıklarını, sosyal farkındalıklarını, kritik düşünme, iletişim ve empati becerilerini geliştirmeyi amaçlarken aynı zamanda stresle baş etmeyi ve insani değerleri de öğretmeyi amaçlamaktadır (Dalai Lama, 2018).

İyi Oluş

İyi oluş, psikolojide farklı yönler açısından sıkça araştırılan bir kavramdır. İyi oluş, genellikle bireyin olumlu genel eğilimi, tatmini, mutluluğu, iyi zihinsel ve fiziksel sağlığı ile ilişkilidir (Bernay, Graham, Devcich, Rix, & Rubie-Davies, 2016). İyi oluşun özellikleri arasında yeterlilik, duygusal istikrar, bağlılık, anlam, iyimserlik, olumlu duygu, olumlu ilişkiler, dayanıklılık, öz saygı ve canlılık gibi özellikler yer almaktadır (Ruggeri, Garcia-Garzon, Maguire, Matz, & Huppert, 2020). Genel olarak iyi oluş, öznel iyi oluş (hedonic) ve psikolojik iyi oluş (eudaimonic) olarak iki farklı açıdan incelenmektedir. Öznel iyi oluş, bir bireyin hayatında olumlu duyguların sık, olumsuz duyguların az olması ve yüksek yaşam doyumuna sahip olması olarak tanımlanmaktadır ve "mutluluk" kavramı ile eş değer olarak kullanılmaktadır. (Deci & Ryan, 2008). Diener'e göre öznel iyi oluş, bir bireyin yaşam doyumuna ve duygularına yönelik değerlendirici tepkilerdir. (Diener & Diener, 1995). Öznel iyi oluş, olumlu ruh sağlığı ile eş anlamlı olarak da kullanılabilmektedir (Ruggeri, Garcia-Garzon, Maguire, Matz, & Huppert, 2020). Dünya sağlık örgütü, ruh sağlığını bireyin kendi yeteneklerinin farkına vardığı, yaşamın normal gerginlikleriyle başa çıkabildiği, üretken ve verimli bir şekilde çalışabildiği ve içinde yaşadığı topluma katkıda bulunabildiği bir iyilik hali olarak tanımlamaktadır (World Health Organization, 2001). Psikolojik iyi oluş ise yaşamın varoluşsal zorluklarıyla meşgul olma algısını gerektirir ve büyük ölçüde insani gelişme formülasyonlarından ve yaşamın varoluşsal zorluklarından yararlanır (Keyes, Shmotkin, & Ryff, 2002). Deci ve Ryan (2008), iyi oluşun bir sonuç ya da son durum olmaktan çok, kişinin gerçek doğasını gerçekleştirme süreci olduğunu ve bununla birlikte kişinin erdemli potansiyellerini gerçekleştirme ve doğuştan yaşamayı amaçladığı gibi yaşama süreci olduğunu belirtmektedir. Sürdürülebilir iyi oluş, bireylerin kendilerini her zaman iyi hissetmelerini gerektirmez; acı verici duygular (hayal kırıklığı, başarısızlık, keder gibi) hayatın normal bir parçasıdır ve bu olumsuz veya acı verici duyguları yönetebilmek, uzun vadeli iyi oluş için çok önemlidir (Huppert, 2009).

İyi oluşla ilgili oluşturulan birçok model vardır. Ryff'ın oluşturduğu psikolojik iyi oluş modelinde 6 boyut bulunmaktadır. Bunlar kendini kabul, diğerleriyle olumlu ilişkiler, özerklik, çevresel hakimiyet, hayatın amacı ve kişisel gelişim olarak sıralanmaktadır (Ryff, 1989). Cooke, Melchert ve Connor (2016), iyi oluşla ilgili 4 farklı kavramdan bahsetmiş ve bunları öznel (hedonic) iyi oluş, psikolojik (eudaimonic) iyi oluş, yaşam kalitesi ve iyilik hali olarak sıralamışlardır. İyi oluş, iyilik hali (wellness) kavramı ile de birlikte kullanılabilmekte ve sağlıklı yaşam, dengeli ve tatmin edici bir yaşam elde etmek için seçimlerinin farkına varmanın, karar vermenin ve sorumluluk almanın aktif, yaşam boyu süren ve sürekli devam eden bir süreci olarak kabul edilmektedir (Mackey, 2000; Albrecht, 2019). İyilik hali

ile ilgili yapılan çalışmalar sonucu yedi boyutlu bir eğitim modeli oluşturulmuştur ve bu modele göre iyilik halinin sosyal, duygusal, fiziksel, bilişsel, çevresel, ruhsal ve yaratıcı olmak üzere 7 çeşidi bulunmaktadır (Ager, Albrecht, & Cohen, 2015; Albrecht, 2014). Bu modelde öğrencilerin iyi oluş ve iyilik hallerinin öğrenme ortamı, müfredat, pedagoji, toplum, politika ve prosedürlerden etkilendiği ve tüm boyutların olumlu bir şekilde karşılandığı zaman çocukların daha iyi olabilecekleri öne sürülmektedir.

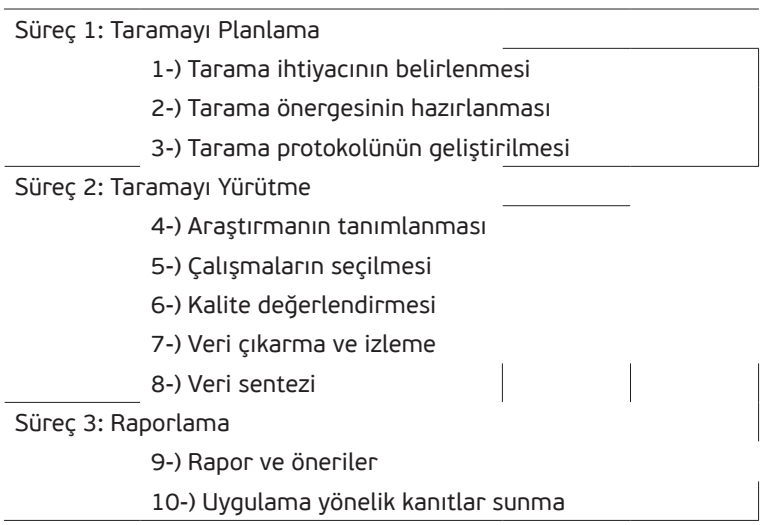
Literatürde bilinçli farkındalık ve iyi oluşun birlikte çalışıldığı çalışmalara bakıldığında çoğunluğunda örneklemi yetişkin bireylerin ve lise dönemindeki çocukların oluşturduğu görülmüştür. Gelişimin daha anne karnında başladığını ve gelişimin kritik dönemlerinin erken çocukluk dönemine denk geldiğini düşündüğümüzde lise çağı ve yetişkinlik dönemi bilinçli farkındalığı öğretmek ve iyi oluşu desteklemek için geç bir dönem olabilir. Dolayısıyla bu araştırmada ilk ve son çocukluk dönemlerindeki katılımcılarla çalışan araştırmalara odaklanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, literatürde ilk ve son çocukluk dönemi baz alınarak eğitimde bilinçli farkındalık ve iyi oluşun birlikte çalışıldığı güncel araştırmaları incelemek ve genel bir sonuca varmaktır. Araştırmanın önemini, Türkçe dilinde eğitimde bilinçli farkındalık ve iyi oluşu birlikte ele alan ilk sistematik derleme çalışması olması ve sonuçların genellenebilir olması oluşturmaktadır. Bu doğrultuda, çalışmanın araştırma soruları şu şekilde belirlenmiştir:

- Bilinçli farkındalık ve iyi oluş çalışmalarının desenleri, katılımcıları ve veri toplama yöntemleri nelerdir?
- Bilinçli farkındalık ve iyi oluş çalışmalarında öne çıkan sonuçları nelerdir?
- Bilinçli farkındalık ve iyi oluş çalışmalarının önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Bu çalışmada 2010-2023 arasındaki yıllar dikkate alınarak literatür taraması yapılmış, ulusal ve uluslararası literatür incelenerek sistematik derleme (systematic review) yöntemi kullanılmıştır. Sistematik derleme, klinik bir soruya yanıt ya da probleme çözüm oluşturmak için, o alanda yayınlanmış tüm çalışmaların kapsamlı bir biçimde taranarak, çeşitli dâhil etme ve dışlama kriterleri kullanarak ve araştırmaların kalitesi değerlendirilerek hangi çalışmaların derlemeye alınacağının belirlenmesi, derlemeye dâhil edilen araştırmalarda yer alan bulguların sentez edilmesidir (Burns & Grove, 2010; Karaçam, 2013). Sistematik derleme, bir araştırma sorusu veya ilgilenilen konu hakkında birden fazla araştırmadan elde edilen bulguları toplamanın, eleştirel bir şekilde değerlendirmenin, bütünleştirmenin ve sunmanın sistematik bir yoludur ve tutarlı, geniş çapta kabul gören bir metodoloji benimsediği için sistematik olarak adlandırılmaktadır (Pati & Lorusso, 2018). Sistematik derleme çalışmaları, belli bir alan veya disiplinde üretilen bilimsel yayınların genel olarak taranmasını veya belirli bir konu ile ilgili çalışmaların bulguları üzerinden yeni analizler yapılmasını amaçlar ve bunu yaparken nitel, nicel veya her iki türden çalışmalar derlemeye dahil edilebilir (Higgins & Green, 2011; Bellibaş & Gümüş,

2018). İyi bir sistematik derleme iyi bir literatür taramasıyla birlikte belirli aşamalardan geçerek oluşturulmalıdır. Şekil 1, bu aşamalarla ilgili genel kabul gören süreci ortaya koymaktadır (Tranfield, Denyer, & Smart, 2003).



Kaynak: (Tranfield, Denyer, & Smart, 2003)

Şekil 1. Sistematik Literatür Taraması Süreci

Bilinçli farkındalık ve iyi oluşun birlikte ele alındığı bu çalışmada belirtilen süreç dikkate alınarak ilerleme sağlanmıştır. Buna göre, birinci süreçte derleme çalışmasında planlama yapılmıştır. Çalışma önergesi ve protokolü çalışmanın önemi, amacı ve soruları doğrultusunda oluşturulmuştur. Bu derleme çalışması eğitimde bilinçli farkındalık ve iyi oluşun birlikte ele alınması ve Türkçe dilinde genel bir bakış açısı sunulması ihtiyacından kaynaklanmaktadır. Araştırmanın amacı, literatürde ilk ve son çocukluk dönemi baz alınarak eğitimde bilinçli farkındalık ve iyi oluşun birlikte çalışıldığı güncel araştırmaları incelemek ve genel bir sonuca varmaktır. Araştırma sorularını genel olarak bilinçli farkındalık ve iyi oluş çalışmalarının desenleri, katılımcıları, veri toplama yöntemleri, sonuçları ve önerilerinin neler olduğu oluşturmaktadır.

İkinci süreçte araştırma tanımlandıktan sonra literatür taraması yapılmış ve çalışmalara ulaşılmıştır. Araştırmada Ege Üniversitesi kütüphanesinden ulaşılabilen (özellikle Ebsco-host, Apa, Eric, Ulakbim, Taylor & Francis) veri tabanlarına ek olarak Dergipark, Google Scholar ve YÖK Ulusal Tez Merkezi kullanılmıştır. Tarama yaparken Türkçe ve İngilizce dillerinde "bilinçli farkındalık", "mindfulness", "iyi oluş", "iyilik hali", "eğitim" gibi kavramlar kullanılmıştır. Toplamda 63 makaleye ulaşılmıştır. Elde edilen 63 makaleden dâhil etme kriterleri olarak şunlar belirlenmiştir;

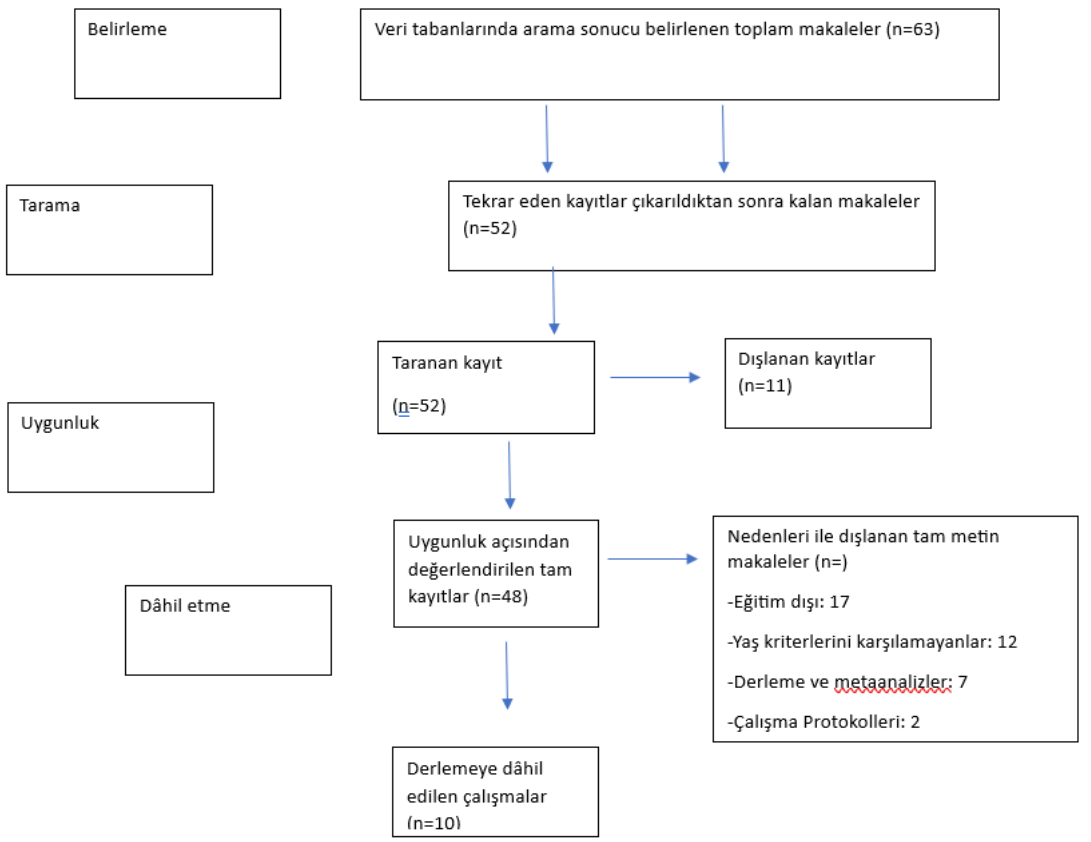
- Güncel kaynakları birleştirebilmek adına 2010-2023 yılları arasındaki çalışmalar
- Bilinçli farkındalık eğitimi alan bireylerin en fazla 13 yaşında olduğu çalışmalar
- Tam metin ulaşılabilir çalışmalar (nicel, nitel ve karma)

- Bilinçli farkındalık ve iyi oluşun direkt olarak birlikte çalışıldığı çalışmalar
- Yayın dili Türkçe ya da İngilizce olan çalışmalar

Dışlama kriterleri olarak şunlar belirlenmiştir:

- 2010 öncesi yayınlanan çalışmalar
- Bilinçli farkındalık eğitimi alan bireylerin 13 yaş üstü olduğu çalışmalar
- Derleme ve meta-analizler
- Eğitim bilimleri alanında olmayanlar

Uygun çalışmaların seçimi için PRISMA-P akış şeması kullanılmıştır. Belirleme, tarama, uygunluk ve dâhil etme süreçleri sonunda belirlenen çalışmaların sayısı Şekil 2'de görülmektedir.



Kaynak: (Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman, & PRISMA Group, 2009)

Şekil 2. Çalışmaların seçim sürecini gösteren PRISMA-P akış şeması

Dâhil etme ve dışlama kriterleri doğrultusunda yapılan elemelerden sonra kalite değerlendirmesi de yapılarak araştırma kapsamına 10 adet çalışma alınmıştır. Araştırma kapsamında incelemesi yapılan çalışmalar, "Bilinçli Farkındalık" ve "İyi Oluş" ile ilgili nitel, nicel ve karma çalışmalardan oluşmaktadır. Temel çalışmalar belirlendikten sonra veri çıkarma ve veri analizi işlemleri yapılmıştır. Veri çıkarma işlemi için veri çıkarma formları kullanılmıştır. Bu formlarda çalışmaların yöntemi, örneklem sayısı, sonuçları, yayım yılı gibi kriterler kullanılarak veri sentezi yapılmıştır.

Üçüncü aşamada raporlama için bazı kriterler belirlenmiştir. Her bir çalışma belirlenen özelliklere uygun olacak şekilde istatistik programında veriler kodlanıp, çalışmaların frekans (f) ve yüzde (%) sonuçlarına ulaşılmıştır. Daha sonra çalışmanın her bir özelliği için elde edilen veriler tablolaştırılmıştır. Belirlenen özellikler arasında çalışmaların yayınlandığı yıl, araştırma yöntemi, araştırmanın gerçekleştirildiği ülke, uygulanan bilinçli farkındalık eğitiminin süresi gibi özellikler yer almaktadır. Bu özellikler raporlandıktan sonra ayrıca çalışmaların önemli sonuçları da raporlanmış ve son aşamada uygulamaya yönelik kanıtlar sunulmuştur. Sistematik derleme, uygulayıcıların kararlarını bildirmek için araştırma tarafından sağlanan kanıtları kullanmaları için bir araç sağlamaktadır (Tranfield, Denyer, & Smart, 2003). Bu doğrultuda yapılan çalışmaların kanıtlanan sonuçları sentezlenerek genel sonuçlar ve öneriler verilmiştir.

BULGULAR

Literatüre bakıldığında özellikle de psikoloji ve eğitim alanında iyi oluşun birçok değişkenle birlikte ele alındığı görülmüştür. Son yıllarda özellikle bilinçli farkındalık ve iyi oluşun birlikte ele alındığı çalışmaların sayıları artmaktadır. Örneğin, otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların ebeveynleriyle yapılan bir çalışmada ebeveynlere uygulanan 8 haftalık bir bilinçli farkındalık uygulamasından sonra ebeveynlerin bilinçli farkındalık ve öz şefkat seviyelerinin artmasının yanında stres ve depresyon değerlerinde azalmalar görülmüştür (Jones, ve diğerleri, 2018). 519 yetişkinle yapılan bir başka çalışmaya göre, bilinçli farkındalığın psikolojik iyi oluşun bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır (İmiroğlu, Demir, & Murat, 2021). Bilinçli farkındalık temelli stres azaltma programının uygulandığı bir deney çalışmasında, deney grubundaki bireylerin stres seviyelerinin ve tükenmişlik hislerinin azaldığı görülürken olumlu duygu durumlarının ve yaşam kalitelerinin arttığı görülmüştür (Nyklíček & Kuijpers, 2008).

Araştırma kapsamında incelenen eğitim alanındaki 10 çalışmanın yayınlandığı yıl, araştırma yöntemi, araştırmanın gerçekleştirildiği ülke, uygulanan bilinçli farkındalık eğitiminin süresi gibi özellikleri şu şekilde dağılım göstermektedir;

Tablo 1. Çalışmanın Yapıldığı Ülkeye İlişkin Bilgiler

The Country	Counts	% of Total	Cumulative %
Amerika	2	20.0%	20.0%
İngiltere	2	20.0%	40.0%
Kanada	1	10.0%	50.0%
Hollanda	1	10.0%	60.0%
Avustralya	1	10.0%	70.0%
Yeni Zelanda	3	30.0%	100.0%

Çalışmanın yapıldığı ülkeye göre analiz yapıldığında %30 ile en çok Yeni Zelanda yer alırken %20 ile Amerika ve İngiltere, %10 ile Kanada, Hollanda ve Avustralya yer almaktadır.

Tablo 2. Çalışmaların Araştırma Yöntemlerine İlişkin Bilgiler

Research Design	Counts	% of Total	Cumulative %
Karma	1	10.0%	10.0%
Nicel	7	70.0%	80.0%
Nitel	2	20.0%	100.0%

Yapılan çalışmanın araştırma türüne bakıldığında %70'ini nicel çalışmalar oluştururken, %20'sini nitel ve %10'unu karma yöntem (nicel ve nitel) oluşturmaktadır. Nicel araştırmaların hepsini deney çalışmaları oluştururken, nitel araştırmalarda tematik analiz ve fenomenolojik desenler kullanılmıştır.

Tablo 3. Çalışmalarda Kullanılan Bilinçli Farkındalık Programlarının Uygulanma Sürelerine İlişkin Bilgiler

Mindfulness program's week	Counts	% of Total	Cumulative %
8 hafta	4	40.0%	40.0%
10 hafta	2	20.0%	60.0%
6 hafta	3	30.0%	90.0%
Bilinmiyor	1	10.0%	100.0%

Yapılan çalışmalarda uygulanan bilinçli farkındalık programlarının uygulanma sürelerine bakıldığında çoğunluğunu %40 ile 8 hafta oluştururken, %30'unu 6 hafta, %20'sini ise 10 haftalık programlar oluşturmaktadır. Yapılan çalışmalardan 1 tanesinde uygulanan programın süresi belirtilmemiştir.

Tablo 4. Çalışmanın Yayınlandığı Yıla İlişkin Bilgiler

The year of study	Counts	% of Total	Cumulative %
2010	1	10.0%	10.0%
2014	1	10.0%	20.0%
2015	2	20.0%	40.0%
2016	2	20.0%	60.0%
2017	1	10.0%	70.0%
2018	2	20.0%	90.0%
2020	1	10.0%	100.0%

Tablo 4. Çalışmanın Yayınlandığı Yıla İlişkin Bilgiler

The year of study	Counts	% of Total	Cumulative %

Yapılan çalışmaların yayınlanma yılına göre analiz yapıldığında 2010-2020 yılları arasında yayınlandığı görülmektedir.

İyi oluş ve bilinçli farkındalığın birbirine olan etkisi ve ilişkisi çoğunlukla yetişkinler üzerinde çalışılsa da eğitimde çocuklar üzerinde yapılan çalışmaların sayısı da artmaktadır. Bilinçli farkındalık çalışmalarına bakıldığında davranış, bilişsel süreçler, öğrenme ve fiziksel sağlık üzerindeki etkileri daha az ve değişken iken, psiko-sosyal sağlık ve iyi oluş üzerindeki etkileri daha güvenilir sonuçlar göstermiştir (Weare, 2019). Yeni Zelanda'da yapılan bir araştırmada 9-11 yaşındaki bir grup çocuğa 8 haftalık bir bilinçli farkındalık eğitimi uygulanırken diğer bir gruba duygusal okuryazarlık eğitimi uygulanmıştır. Her iki grubun da iyi oluş puanlarında artış görülürken bilinçli farkındalık eğitimi alan grubun özellikle de öznel iyi oluş puanları diğer gruba göre daha fazla artış göstermiştir ve ayrıca bilinçli farkındalık ile öznel iyi oluş arasında pozitif korelasyon bulunmuştur (Devcich, Rix, Bernay, & Graham, 2017). Yeni Zelanda'da yapılan bir diğer çalışmada ise 6-10 yaş arasındaki çocuklara 10 haftalık bir bilinçli farkındalık programı uygulanmış ve uygulama sonunda çocuklar kendilerini daha mutlu ve neşeli hissettiklerini belirtmesinin yanı sıra programın çocukların iyi oluş durumlarına olumlu katkıda bulunurken öz düzenleme becerileri için yeni stratejiler geliştirebilmelerine katkı sağladığı bulunmuştur (Ager, Albrecht, & Cohen, 2015). Yeni Zelanda'da yapılan bir diğer çalışmada ise 9-12 yaş çocuklara 8 haftalık bir bilinçli farkındalık eğitimi uygulanmış ve uygulama sonunda çocukların bilinçli farkındalık ve iyi oluş puanlarında önemli artış elde edilirken bilinçli farkındalık ile iyi oluş arasında pozitif korelasyon olduğu da bulunmuştur (Bernay, Graham, Devcich, Rix, & Rubie-Davies, 2016). İngiltere'de 9-10 yaş çocuklarıyla yapılan bir başka deney çalışmasında 6 haftalık bir bilinçli farkındalık eğitimi alan deney grubu çocukların bilinçli farkındalık, pozitif düşünme ve yaşam doyumu puanlarında önemli gelişmeler elde edilmiştir (Amundsen, Riby, Hamilton, Hope, & Mcgann, 2020). İngiltere'de yapılan bir başka çalışmada ise 7-9 yaş arası çocuklara 8 haftalık bir bilinçli farkındalık eğitimi uygulanmıştır ve uygulama sonunda çocukların iyi oluş puanlarında önemli bir artış olmasa da olumsuz duygu durumlarında önemli azalma görülmüş ve çocukların %76'sı okulda bilinçli farkındalık egzersizleri yapmaktan çok keyif aldıklarını belirmişlerdir (Vickery & Dorjee, 2016). Amerika'da 11-13 yaş çocuklara 8 haftalık bir bilinçli farkındalık eğitimi uygulanmış ve uygulama sonunda çocukların bilinçli farkındalık ve psikolojik iyi oluş seviyelerinde artış görülürken olumsuz duygularla başa çıkma stratejilerinde de iyileşmeler görülmüştür (Viafora, Mathiesen, & Unsworth, 2015). Amerika'da yapılan bir başka çalışmada ise 11 yaş çocuklara 6 hafta boyunca bilinçli farkındalık meditasyonu uygulanmış ve uygulama sonrası deney grubundaki çocukların kontrol grubundakilere göre duygusal iyi oluş puanlarında anlamlı farklar elde edilirken, kız çocuklarının iyi oluş puanlarında daha fazla artış olduğu görülmüştür (Kang, ve diğerleri, 2018). Kanada'da 10-13 yaş arası çocuklara Mindfulness Education (ME) isimli bir bilinçli farkındalık programı günlük müfredatın içine katılarak 10 hafta boyunca uygulanmış ve program sonunda

deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki öğrencilere göre olumlu düşünme ile sosyal-duygusal yetkinlik puanlarında anlamlı artışlar elde edilmiştir (Schonert-Reichl & Lawlor, 2010). Hollanda'da 8-12 yaş arası öğrencilere 6 hafta boyunca MindfulKids programı uygulanmış ve uygulama sonunda deney grubundaki öğrencilerin mental iyi oluş ve duygusal farkındalık puanlarında artış görülürken ebeveynleri tarafından kaygı ve olumsuz duygu durumlarının azaldığı belirtilmiştir (van de Weijer-Bergsma, Langenberg, Brandsma, Oort, & Bögels, 2014). Avustralya'da öğrencilerine bilinçli farkındalık eğitimi veren bir grup öğretmenle yapılan bir çalışmada öğretmenler bilinçli farkındalığın çocukların fiziksel, duygusal, bilişsel, yaratıcı, çevresel, sosyal ve ruhsal iyi oluşlarına olumlu katkıda bulunurken kendi duygularını ve iyi oluş durumlarını yönetebilmeleri için gerekli olan becerileri kazandırmasında etkili olduklarını belirtmişlerdir (Albrecht, 2019).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Mutsuz, endişeli veya stresli çocukların sosyalleşmesi ve gelişmesi gerekliğinin önemi arttıkça öğrencilerin iyi oluş durumlarını ele almak, gelişmiş dünyada bir eğitim önceliği haline gelmektedir (Bernay, Graham, Devcich, Rix, & Rubie-Davies, 2016). Daha yüksek bir farkındalık, anlayış ve kişinin kendisiyle bağlantı kurması, öğrenci iyi oluş seviyesinin ve pozitif ilişkilerinin artmasını sağlayabilir (Ager, Albrecht, & Cohen, 2015). Okul temelli farkındalık eğitimi, mevcut okul programlarına güçlü bir ek kaynak olabilir ve öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarını karşılamak için etkili bir işlev gösterebilir (Kang, ve diğerleri, 2018). Okul ortamlarında bilinçli farkındalık uygulamaları, günümüz gençliği için eğitimsel ve psiko-sosyal sonuçları iyileştirmek için büyük bir potansiyele sahiptir ve okul ortamında kullanım için uygun ve kabul edilebilir bir müdahale yöntemidir (Felver, Celis-de Hoyos, Tezanos, & Singh, 2016).

Sonuç olarak, yapılan çalışmalar bilinçli farkındalık programlarının okullarda uygulanmasının çocukların iyi oluşlarına katkıda bulunduklarını göstermektedir. Sistematik derleme kapsamında incelenen tüm çalışmalarda da bilinçli farkındalığın iyi oluşun yanı sıra çocukların iyilik hallerine, yaşam tatminlerine, olumlu düşünebilme, zorluklarla başa çıkabilme ve öz düzenleme becerilerine önemli katkılarda bulunduğu görülmektedir. Bununla birlikte, bazı çalışmalarda bilinçli farkındalık ile iyi oluş arasında da pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. İncelenen tüm çalışmalardaki kanıtlanana sonuçlara göre, çocukların iyi oluş ve iyilik hallerini geliştirebilmek için bilinçli farkındalık etkili ve verimli bir araç olabilir. Geleneksel eğitim yöntemlerinin yanı sıra bilinçli farkındalık gibi uygulamalar eğitimde çocukların gelişim dönemlerine uygun olarak yeni bir alternatif olarak kullanılmalıdır. Bilinçli farkındalığın eğitimde kullanımı artırılmalı, sadece özel okullarda değil devlet okullarında da uygulanmalı ve özellikle erken çocukluk dönemi için özel ve uygun programlar oluşturulmalı ve yaygınlaştırılmalıdır.

KAYNAKÇA

Ager, K., Albrecht, N., & Cohen, M. (2015). Mindfulness in schools research project: Exploring students' perspectives of mindfulness - What are students' perspectives of learning mindfulness practices at school ? *Psychology, 6*(7), 896–914. doi:https://doi.org/10.4236/psych.2015.67088

AISCHU. (2016). *AISCHU: Achtsamkeit in der Schule*. Nisan 2023 tarihinde https://www.aischu.de/was-ist-aischu.html adresinden alındı

Albrecht, N. J. (2014). Wellness: A conceptual framework for school-based mindfulness programs. *International Journal of Health, Wellness, and Society, 4*(1), 21-36.

Albrecht, N. J. (2019). Responsibility for nurturing a child's wellbeing: teachers teaching mindfulness with children. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 47*(5), 487–507. doi:https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1499012

Amundsen, R., Riby, L., Hamilton, C., Hope, M., & Mcgann, D. (2020). Mindfulness in primary school children as a route to enhanced life satisfaction, positive outlook and effective emotion regulation. *BMC Psychology, 8*(1), 71. doi:https://doi.org/10.1186/s40359-020-00428-y

Atalay, Z. (2021). *Mindfulness Bilinçli Farkındalık: Bilinçli Farkındalıkla Anda Kalabilme Sanatı* (9 b.). İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2018). Eğitim Yönetiminde Sistematik Derleme Çalışmaları. *Eğitim Yönetiminde Araştırma.* içinde Ankara: Pegem Akademi.

Bernay, R., Graham, E., Devcich, D. A., Rix, G., & Rubie-Davies, C. M. (2016). Pause, breathe, smile: a mixed-methods study of student well-being following participation in an eight-week, locally developed mindfulness program in three New Zealand schools. *Advances in School Mental Health Promotion, 9*(2), 90-106. doi:http://dx.doi.org/10.1080/1754730X.2016.1154474

Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., . . . Devins, G. (2004). Mindfulness: A Proposed Operational Definition. *Clinical Psychology: Science and Practice, 11*, 230-241.

Burns, N., & Grove, S. K. (2010). *Understanding nursing research-eBook: Building an evidence-based.* Elsevier Health Sciences.

Cooke, P. J., Melchert, T. P., & Connor, K. (2016). Measuring Well-Being: A Review of Instruments. *The Counseling Psychologist, 44*(5), 730–757. doi:https://doi.org/10.1177/0011000016633507

Dalai Lama. (2018, Temmuz 2). Nisan 2023 tarihinde https://www.dalailama.com/news/2018/launch-of-happiness-curriculum-for-delhi-schools adresinden alındı

Davenport, C., & Pagnini, F. (2016). Mindful Learning: A Case Study of Langerian Mindfulness in Schools. *Frontiers in Psychology, 7*(1372). doi:https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01372

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Hedonia, Eudaimonia, and Well-being: An Introduction. *Journal of Happiness Studies, 9*, 1-11.

Department of Education. (2019, Şubat 4). *One of the largest mental health trials launches in schools*. https://www.gov.uk/government/news/one-of-the-largest-mental-health-trials-launches-in-schools adresinden alındı

Devcich, D. A., Rix, G., Bernay, R., & Graham, E. (2017). Effectiveness of a Mindfulness-Based Program on School Children's Self-Reported Well-Being: A Pilot Study Comparing Effects With An Emotional Literacy Program. *Journal of Applied School Psychology, 33*(4), 309-330. doi:https://doi.org/10.1080/15377903.2017.1316333

Diener, E., & Diener, M. (1995). Cross-Cultural Correlates of Life Satisfaction and Self-Esteem. *Journal of Personality and Social Psychology, 68*, 653-663.

Felver, J. C., Celis-de Hoyos, C. E., Tezanos, K., & Singh, N. N. (2016). A Systematic Review of Mindfulness-Based Interventions for Youth in School Settings. *Mindfulness, 7*, 34-45. doi:https://doi.org/10.1007/s12671-015-0389-4

Flook, L., & Srinivasan, M. (2019). Mindfulness in Schools. V. G. Carrion, & J. Rettger içinde, *Applied Mindfulness : Approaches in Mental Health for Children and Adolescents* (s. 271). Washington: American Psychiatric Association Publishing.

Germer, C., Siegel, R., & Fulton, P. (2005). *Mindfulness and psychotherapy.* New York: Guilford Press.

Higgins, J. H., & Green, S. (2011). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions.* The Cochrane Collaboration. Mayıs 10, 2023 tarihinde www.training.cochrane.org/handbook adresinden alındı

Huppert, F. A. (2009). Psychological Well-being: Evidence Regarding its Causes and Consequences. *Applied Psychology: Health and Well-Being, 1*(2), 137-164. doi:https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2009.01008.x

İmiroğlu, A., Demir, R., & Murat, M. (2021). Psikolojik İyi Oluşun Yordayıcıları Olarak Bilişsel Esneklik, Bilinçli Farkındalık ve Umut. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 20*(80), 2037-2057.

Jones, L., Gold, E., Totsika, V., Hastings, R. P., Jones, M., Griffiths, A., & Silverton, S. (2018). A mindfulness parent well-being course: evaluation of outcomes for parents of children with autism and related disabilities recruited through special schools. *European Journal of Special Needs Education, 33*(1), 16-30. doi:https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1297571

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-Based Interventions in Context: Past, Present, and Future. *Clinical Psychology: Science and Practice, 10*(2), 144-156. doi:https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016

Kang, Y., Rahrig, H., Eichel, K., Niles, H. F., Rocha, T., Lepp, N. E., . . . Britton, W. B. (2018). Gender differences in response to a school-based mindfulness training intervention for early adolescents. *J Sch Psychol, 68*, 163–176.

Karaçam, Z. (2013). Sistematik Derleme Metodolojisi: Sistematik Derleme Hazırlamak İçin Bir

Rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 6*(1), 26-33.

Keyes, C. L., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing Well-Being: The Empirical Encounter of Two Traditions. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*(6), 1007-1022.

Levey, J., & Levey, M. (2018, Ocak 18). Roots and Shoots of Mindfulness. *Subtle Energies Magazine, 28*(3), s. 23-39. doi:https://doi.org/10.31219/osf.io/m38rg

Linehan, M. (2015). *DBT skills training manual.* New York, NY: The Guildford Press.

Mackey, S. (2000). Towards a definition of wellness. *Australian Journal of Holistic Nursing, 7*(2), 34–38.

Marlatt, A. G., & Kristeller, J. L. (1999). Mindfulness and Meditation. W. R. Miller içinde, *Integrating spiritually into treatment* (s. 67-84). Washington, DC: American Psychological Association.

Mind Up For Life. (2023). *Mind Up For Life*. Nisan 2023 tarihinde https://mindup.org/our-mission/ adresinden alındı

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & PRISMA Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Journal of Clinical Epidemiology, 62*, 1006-1012. doi:https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2009.06.005

Nyklíček, I., & Kuijpers, K. F. (2008). Effects of Mindfulness-Based Stress Reduction Intervention on Psychological Well-being and Quality of Life: Is Increased Mindfulness Indeed the Mechanism? *Ann Behav Med, 35*, 331-340.

Özen, Y. (2017). Farkında mıyız? (Bilişsel Farkındalık İle Psikolojik İyi Oluşun İçrelleşmesi). *Kesit Akademi Dergisi, 3*(7), 167-189.

Özyeşil, Z., Arslan, C., Kesici, Ş., & Deniz, M. E. (2011). Bilinçli Farkındalık Ölçeği'ni Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim, 36*(160), 224-235.

Pati, D., & Lorusso, L. N. (2018). How to Write a Systematic Review of the Literature. *Health Environments Research & Design Journal, 11*(1), 15-30. doi:https://doi.org/10.1177/1937586717747384

Ruggeri, K., Garcia-Garzon, E., Maguire, Á., Matz, S., & Huppert, F. A. (2020). Well-being is more than happiness and life satisfaction: a multidimensional analysis of 21 countries. *Health and Quality of Life Outcomes, 18*, 192. doi:https://doi.org/10.1186/s12955-020-01423-y

Ryff, C. D. (1989). Happiness Is Everything, or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*(6), 1069-1081.

Santorelli, S. F., Kabat-Zinn, J., Blacker, M., Meleo-Meyer, F., & Koerbel, L. (2017). *Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) Authorized Curriculum Guide.*

Schonert-Reichl, K. A., & Lawlor, M. S. (2010). The Effects of a Mindfulness-Based Education Program on Pre- and Early Adolescents' Well-Being and Social and Emotional Competence. *Mindfulness, 1*(3), 137-151. doi:https://doi.org/10.1007/s12671-010-0011-8

Snel, E. (2010). *Bir Kurbağa Gibi Sakin ve Dikkatli* (3 b.). (D. Dalgakıran, Çev.) İstanbul: Pegasus Yayıncılık.

The Jamovi Project. (2022). Jamovi. (Version 2.3) [Computer Software]. https://www.jamovi.org. adresinden alındı

Thera, N. (1962). *The Heart of Buddhist Meditation.* Sri Lanka: Buddist Publication Society.

Tranfield, D., Denyer, D., & Smart, P. (2003). Towards a methodology for developing evidence-informed management knowledge by means of systematic review. *British Journal of Management, 14*(3), 207-222. doi:https://doi.org/10.1111/1467-8551.00375

van de Weijer-Bergsma, E., Langenberg, G., Brandsma, R., Oort, F. J., & Bögels, S. M. (2014). The Effectiveness of a School-Based Mindfulness Training as a Program to Prevent Stress in Elementary School Children. *Mindfulness, 5*, 238–248. doi:https://doi.org/10.1007/s12671-012-0171-9

Viafora, D. P., Mathiesen, S. G., & Unsworth, S. J. (2015). Teaching Mindfulness to Middle School Students and Homeless Youth in School Classrooms. *Journal of Child and Family Studies, 24*, 1179–1191. doi:https://doi.org/10.1007/s10826-014-9926-3

Vickery, C. E., & Dorjee, D. (2016). Mindfulness Training in Primary Schools Decreases Negative Affect and Increases Meta-Cognition in Children. *Front.Psychol, 6*, 2025. doi:https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02025

Weare, K. (2019). Mindfulness and contemplative approaches in education. *Current Opinion in Psychology, 28*, 321-326. doi:https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2019.06.001

World Health Organization. (2001). *The world health report 2001: mental health:.* Geneva: World Health Organization.

Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools-a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 5*, 603. doi:https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603

GÖÇMENLERİN EĞİTİME YÖNELİK İHTİYAÇLARININ BELİRLENMESİ

Ümmühan Güliz ORHAN[1]

Abdurrahman KILIÇ[2]

Özet

Göçmenlerin yaşadıkları topluma uyum sağlayabilmelerinin temel yollarından biri eğitim olarak görülmektedir. Eğitim alanı, örgün veya yaygın eğitimin her ikisini de kapsayacak şekilde bütüncül olarak ele alınmaktadır. Buna göre öncelikli eğitim alanlarının belirlenebilmesi için ihtiyaç analizi yapılması önemli görülmektedir. Bu çalışma göçmenlerin farklı yaş gruplarına göre eğitim ihtiyaçlarını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırma iç içe geçmiş çoklu durum deseninde yapılandırılmıştır. Veri toplama yöntemi olarak; görüşme ve doküman inceleme tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu; göçmenlerle etkileşimde olan yetkililer, eğitimciler ve yetişkin ve öğrencilerden oluşan farklı yaş gruplarından göçmen kişiler olmak üzere 20 katılımcı oluşturmaktadır. Doküman inceleme örneklemini 2019-21 yılları arasında yapılan 18 bilimsel çalışmanın sonuçları oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak; her grup için özel olarak hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu ve doküman inceleme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Her iki veri toplama aracından elde edilen veriler ayrı olarak analiz edilmiş daha sonra bu bulgular bir araya getirilmiştir. Araştırmanın sonuçları yetişkin göçmenlerin eğitim ihtiyaçları ve göçmen öğrencilerin eğitim ihtiyaçları olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur. Yetişkin göçmenlerin eğitim ihtiyaçlarının; dil, iş bulma ve mesleki gelişim, haklarını bilme ve koruma alanlarında olduğu sonucuna varılmıştır. Göçmen öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının ise; yeterli seviyede dil eğitimi, kültürüne değer verme, akademik destek, okul kültürüne oryantasyon, okula aidiyet hissetme, eğitime erişim sağlama alanlarında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre iki kategori şeklinde ele alınan yetişkin ve öğrenci göçmen gruplarının ihtiyaç duydukları eğitim alanları belirlenmiş ve çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *İhtiyaç belirleme*, *göçmen eğitimi*, *yetişkin eğitimi*, *göçmen öğrenciler*

[1] Düzce Üniversitesi , Eğitim Fakültesi, Düzce/Türkiye , ummuhanguliz@gmail.com, Orcid:0000-0002-3857-0434

[2] Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Düzce/Türkiye, Orcid: 0000-0002-2704-2951

DETERMINING THE EDUCATIONAL NEEDS OF MIGRANTS

Abstract

Research reveals that immigrants can adapt to the destination country through formal and non-formal education. Therefore, a needs analysis to decide the priority of educational aspects is crucial. This research aims to determine the educational needs of migrants. The focus is on understanding the situation of migrants and their educational requirements across various age groups. The research is in an embedded multiple-case design, and data is collected through interviews and document analysis. The study group consists of 20 participants, including officials, educators, and migrants of different groups (adults and students) who have interactions with migrants. The document review sample included findings from 18 scientific studies conducted between 2019 and 2021. Data collection tools include a semi-structured interview form for each group and a separate document review form. The analysis method is content analysis. Foremost, data from both tools were analyzed separately and then integrated. The findings have two main themes: the educational needs of adult migrants and the needs of migrant students. The research reveals that adult migrants have educational needs such as language acquisition, employment opportunities, professional development, and knowledge of their rights. In the case of migrant students, educational needs include sufficient language education, recognition and appreciation of homeland culture, academic support, orientation to school culture, improvement of school belonging, and equal access to education. Practical suggestions have been developed to address the educational needs of both adult migrants and migrant students within these two categories.

Keywords: *Needsassessment*, *immigranteducation*, *adulteducation*, *immigrantstudents*

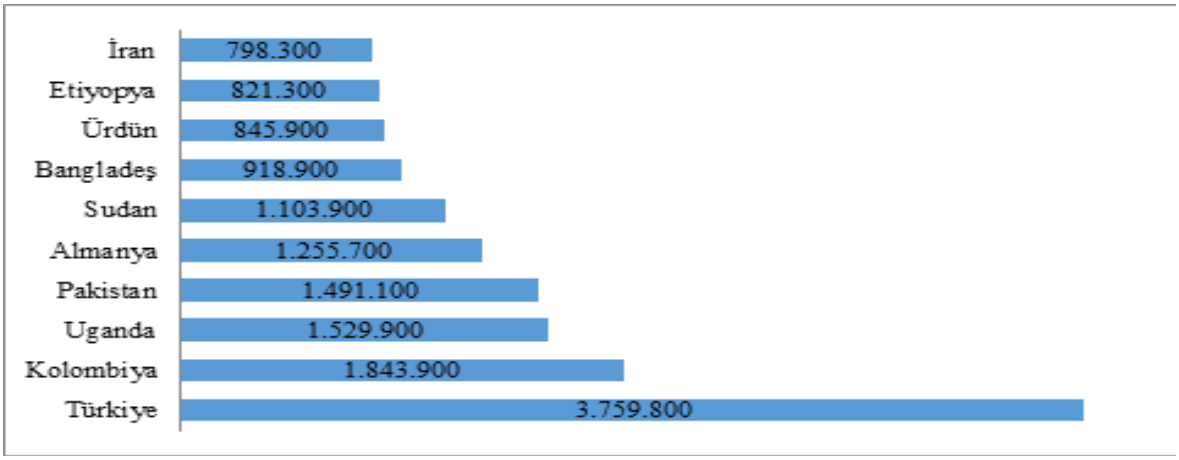
GİRİŞ

İnsan hayatının şekillenmesinde bulunduğu mekânın ve zamanın yadsınamaz bir etkisi olduğu varsayılmaktadır. Bu etki bazen refah dönemleri bazen ise zorluk dönemleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Zorluk dönemlerinin veya coğrafyalarının gündemi ise her daim göç ile ilişkili olagelmektedir. Göç; süresi, yapısı ve nedeni ne olursa olsun insanların yer değiştirdiği nüfus hareketlerine verilen genel bir isimdir (Uluslararası Göç Örgütü [IOM], 2009). Göç eden bireylere genel olarak göçmen ismi verilse de hedef ülkede bulunma nedenlerine göre ilgili literatürde göç kavramı isteğe bağlı veya zorunlu göç olarak sınıflandırılmaktadır. Özellikle zorunlu göçe maruz kalanlara verilen mülteci adlandırması; zulüm, çatışma, şiddet veya kamu düzenini ciddi şekilde bozan diğer koşullar gibi haklı nedenlere dayanan korkular nedeniyle kendi ülkelerine dönemeyen ve sonuç olarak uluslararası korumaya ihtiyaç duyan kişiler olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir ifadeyle, kendi ülkelerine dönmelerini imkânsız kılan bir durumla karşı karşıya bulunan mülteciler uluslararası hukukta hakları özel olarak tanımlanmış ve korunan bir grup olarak ele alınmaktadır (Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği [BMMYK], 2016). Bu nedenle mültecilere "göçmen" denmesinin bir hak ihlali olduğu savunulmaktadır. An-

cak Türkiye'de mülteci statüsü sadece Avrupa Konseyi üyesi ülkelerden gelerek, ülkemizden uluslararası koruma talep eden yabancılar için tanımlanmıştır (İskân Kanunu, 1934; Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu [YUKK], 2013). Ancak son yıllarda Türkiye ile sınır komşusu olan veya çevre ülkelerin yaşadığı iç karışıklıklar nedeniyle mülteciler dışında "şartlı mülteci" ve "geçici koruma" kavramları ile Avrupa ülkeleri dışından gelenler hakkında düzenlenmeler yapılmıştır. Bu düzenlemeden sonra Türkiye'de bulunan göçmenlerin statüleri; mülteci, şartlı mülteci, geçici koruma ve ikincil koruma olmak üzere farklı yasal statüler şeklinde sınıflandırılmıştır(YUKK, 2013). *Şartlı mülteciler,* mülteciler ile aynı sebeplerden dolayı ülkemize gelen Avrupa dışındaki ülke vatandaşlarına verilen statüdür ve bu kişilerin üçüncü bir ülkeye yerleştirilinceye kadar Türkiye'de kalmasına izin verilmektedir. Mülteci ve şartlı mülteci şartlarını taşımayan, ancak kendi ülkesine geri gönderildiği takdirde ceza, infaz, işkence veya tehdit yaşayacak olan vatansız kişilere *ikincil koruma statüsü* verilmektedir. *Geçici koruma* statüsü ise kitlesel akınlarla toplu ya da bireysel olarak ülkeye sığınma talebinde bulunan Suriye Arap Cumhuriyeti Vatandaşlarına verilmektedir (YUKK, 2013; Erdoğan, 2017) .

BMMYK'nin 2022'de yayınlanan 2021 raporuna göre; dünya çapında en az 89,3 milyon insan evlerini terk etmek zorunda kalmıştır ve bu kişilerin 27,1 milyonu mülteci statüsünde bulunmaktadır. BMMYK düzenli aralıklarla, tahminen kaç kişinin mülteci olarak veya "mülteci benzeri koşullarda" yaşadığına dair verileri yayınlamaktadır.

Şekil 1. 2021 Sonunda Yerinden Edilen İnsanların Yaşadıkları Ülkeler *(Global Trends Report 2021)*



Şekil 1'de görüldüğü gibi, 2021›nin sonunda kendi ülkeleri dışında yaşayan kişilerin sayısına bakıldığında en fazla sığınmacı Türkiye'de bulunmaktadır. Türkiye' de farklı statüler altında kabul edilen; çoğunluğu Suriye'den olmak üzere, Irak, Afganistan, İran ve Somali gibi ülkelerden gelmiş olan 4 milyona yakın göçmen bulunmaktadır. Türkiye bu yoğun göç dalgasından en fazla etkilenen ülkelerin başında gelmektedir ve bu süreçte üzerine büyük bir sorumluluk almaktadır (BMMYK, 2022).

Bu ani ve toplu göç karşısında Türkiye, savaştan kaçan ve hayatta kalmaya çalışan insanların ilk etapta can güvenliğini sağlama, gıda, barınma, giyecek sağlama gibi fizyolojik ihtiyaçlarının karşılanmasını önemsemiştir. Erdoğan (2017)'ye göre, birincil ihtiyaçları

karşılanmaya çalışılan göçmenler için kapsamlı bir uyum ve stratejinin belirlenememesinin nedeni göçmen sayısının bu denli yükseleceğinin ve kalış sürelerinin uzun olmayacağı beklentisi olarak ifade edilmektedir. Göç dalgasının ilk dönemlerinde göçmenlerin düzenli kayıtlarının tutulmadığı ve geçici eğitim merkezlerinde kendi ülkelerinin programına göre eğitimlerinin devam ettirildiği görülmektedir. Ancak savaşın uzaması ile geri dönecekleri düşünülen göçmenlerin Türkiye'de kalıcı olabilecekleri her geçen gün yüzleşilmesi gereken bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle hali hazırda on yılı aşkın süredir Türkiye'de bulunan göçmenler için uzun vadeli projelere ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır. Bu amaçla göçün etkin bir şekilde yönetilmesi için yetkin bir kurumsal yapıya ihtiyaç duyulmuş ve göç konusunda daha etkin politikalar belirleyip uygulayabilmek için YUKK kabul edilerek Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM) kurulmuştur (Erdoğan, 2017; Emin, 2019). GİGM'in görevi,göçmenlerin Türkiye'ye girişleri, Türkiye'de kalışları, Türkiye'den çıkışları ile uluslararası koruma, geçici koruma ve insan ticareti mağdurlarının korunmasıyla ilgili iş ve işlemleri yürütmek olarak tanımlanmıştır (Göç İdaresi Başkanlığı, [GİB], 2023a).2021 yılında ise Genel Müdürlüğün statüsü Başkanlık olarak değiştirilmiştir. Merkez, taşra ve yurt dışı teşkilatı olmak üzere üç ana bölüme ayrılmış ve her teşkilat altında müdürlükler kurulmuştur.81 ilde müdürlükler kurularak iş ve işlemlerin yürütülmesi kolaylaştırılmıştır (GİB, 2023a). Bu yeni yapılanma ile başkanlığın yetki ve sorumlulukları genişlemiştir. Başkanlığın temel olarak; göç alanına ilişkin politika ve stratejileri uygulama, kurum ve kuruluşlar arasında koordinasyonu sağlama, yabancıların Türkiye'ye giriş, çıkış, kalış, korunma ile ilgili iş ve işlemleri yürütme olarak belirtilmiştir (GİB, 2023a). Türkiye'nin yabancılarla ilgili göç stratejilerini belirlemek, koordinasyonu sağlamak ve uygulamaları takip etmek için içişleri bakanlığı tarafından "Göç Kurulu" oluşturulmuştur.

Kurul hazırladığı "Uyum Strateji Belgesi ve Ulusal Eylem Planı"nda öncelik sırasına göre hedefler belirlemiştir (GİB, 2023b). Belirlenen hedefler ve öncelik sıralamalarına bakıldığında birinci sırada toplumsal kabul, ikinci sırada göçmenlerin geldikleri ülke hakkında bilgilendirilmesi ve uyum sağlayabilmeleri, üçüncü sırada ise göçmenlerin örgün eğitime erişimlerinin ve katılımlarının artırılmasına yönelik çalışmaların güçlendirilmesi olduğu görülmüştür. Bu bağlamda göçmenlerin okula devam etmeleri, devam edemiyorlarsa sorunların tespiti ve çözülmesi, yükseköğretime gitmelerinin teşvik edilmesi, üniversitelerin toplumsal uyumu ve göçün olumlu katkılarını destekleyici çalışmalar yürütmesi, dil öğreniminin sistematikleştirilmesi, dil kurslarına katılımın sağlanması gibi uyuma yönelik hedefler belirlenmiştir. Belgede eğitim konusunda; göçmenlerin iyi bir eğitim alması, sosyo-ekonomik desteklenmeleri, göç ettikleri ülkenin dilini öğrenmeleri, nitelikli bireyler yetiştirilmesi, birlikte olumlu etkileşimde bulunmaları önemli görülmüş ve bu kapsamda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) ve GİB'nın sorumlu olduğu ifade edilmiştir (Uyum Strateji Belgesi ve Ulusal Eylem Planı, 2018).

Türkiye göç sürecini yürütmek için göç sürecini başarılı politikalarla uygulayan, tecrübeli ülkelerin bilgi ve deneyiminden faydalanmak istemiştir. GİB bu kapsamda İngiltere, ABD, İsviçre, Norveç gibi ülkelerle, UNICEF, SIDA, MATRO, IOM gibi çeşitli kuruluşlarla ikili işbirliği projeleri ve milli bütçe ile Hacettepe Üniversitesi ve TODAIE gibi kurumlarla çok

sayıda proje gerçekleştirmiştir. Bu projeler daha çok yasal düzenleme, statü belirleme, düzensiz göçü engellemek için sınırda alınması gereken tedbirler, çocukların uyumu, korunması gibi sorunları önlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir (GİB, 2023c). Yoğun göç alarak başarılı politikalar yürüten ülkelere bakıldığında önceki göç dalgalarından edindikleri tecrübeleri kullandıkları ve iş dünyasının, sivil toplum kuruluşlarının, yerel yönetimlerin iyi organize oldukları görülmektedir. Örneğin göçmenlerin entegrasyonun gerçekleşememesinin tehlikelerinin farkında olan Almanya'da uyum çalışmalarına, dil eğitimi sunmaya, istihdama çok fazla önem verildiği ve göç sürecinin yerel ve genel olarak sürekli değerlendirildiği görülmektedir (Ohliger vd., 2017; Topçu, 2020).

Türkiye göç sürecinde hızlı bir yapılanma gerçekleştirmiş, teknolojiyi göç yönetimine entegre etmiş, sivil toplum kuruluşlarının ve üniversitelerin sürece dâhil olmalarını sağlamıştır (Stratejik Plan, 2018). Üniversitelerin sorunları tespit etmek için bilimsel çalışmalar yürütmesini desteklemiş ve bu durum akademik çalışmaların sayısının artmasına neden olmuştur (Akman, 2018; Avcıoğlu, 2020; Göçer & Şenyuva, 2021; Sirkeci &Yüceşahin, 2014). Bu çalışmaların durum tespitine yönelik çalışmalar olduğu veriye dayalı ve saha araştırmalarının nispeten daha az olduğu görülmektedir (Avcıoğlu, 2020). Göçmenlerin sosyal, ekonomik ve kültürel uyumlarının ölçülmesi, göçmenlerin Türkiye'de yaşama deneyimleri ve göçmenlerin Türkiye'de uyum sürecinde karşılaştıkları zorlukların incelenmesi gibi konular araştırma konuları olarak seçilmiştir (Sirkeci & Yüceşahin, 2014; Tosun vd. 2018). Ayrıca Sarıer (2020), 2011-2019 yılları arasında yapılan çalışmaların meta-sentezini yaparak göçmen öğrencilerin dilsel, bilişsel, ailesel, duyuşsal, sosyo-kültürel ve yapısal sorunlarla yüzleştiklerini ortaya çıkarmıştır. Göçmenlerin her geçen gün sorunları değişim göstermekte ancak bazı sorunlar ise çözülemediği için varlığını korumaya devam etmektedir. Hedeflenen eylem, stratejik planların ve göç politikalarının topluma yansımalarının neler olduğunun belirlenmesi sonuçların değerlendirilmesi açısından önem arz etmektedir.

Bu çalışma ile güncel göçmen eğitim sorunlarının ortaya koyulması, devam eden ve değişim gösteren sorun alanlarının tespit edilmesi, geniş saha araştırmaları yaparak konunun derinlemesine araştırılması amaçlanmıştır. Böylece her eğitim kademesindeki göçmenlerin eğitime yönelik ihtiyaçlarının neler olduğunun ortaya koyulması hedeflenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemiyle yürütülmüştür. Durum çalışması bir ya da birkaç olayın derinlemesine incelenmesini, duruma ilişkin ortam, birey, olay, süreç gibi etkenlerin bütüncül bir şekilde araştırılmasını, duruma etki derecelerini belirlemeyi amaçlar. Birden fazla veri toplama yöntemi kullanılarak zengin ve birbirini destekleyebilecek veri çeşitliliğine ulaşılmaya çalışılır, böylece benzer durumların anlaşılmasına yönelik örnekler ve deneyimler oluşturulabilir (Yıldırım & Şimşek, 2013).Durum çalışmaları birden fazla algılanan durumları içerebilir. Bu desen literatürde

iç içe geçmiş çoklu durum deseni olarak isimlendirilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu çalışmada merkeze alınan durum "göçmenlerin eğitim ihtiyaçları"dır. İhtiyaç belirlemede göçmen öğrenci ve yetişkinlerin eğitim ihtiyaçlarına odaklanılması iç içe geçmiş durumlar ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle çalışma iç içe geçmiş çoklu durum deseninde yapılandırılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada maksimum çeşitlilik örneklemesi yöntemiyle amaçlı örneklem belirlenmiştir. Bu örnekleme yönteminin amacı; çalışılan konuya taraf olan bireylerin çeşitliliğini sağlayarak problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım &Şimşek, 2013). Bu çalışmada göçmenlerin eğitim ihtiyaçlarını ortaya çıkarmak için eğitim kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenlerle, göçmenlerle etkileşimde olan yetkililerle, farklı yaş ve eğitim düzeyinde göçmenlerle görüşülmüş ve göçmenlerin eğitim ihtiyaçlarını ortaya koyan dokümanlar incelenmiştir. Görüşme grubunu oluşturan müdürler; okulunda göçmen öğrencisi bulunan ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde iki yöneticidir. Öğretmenler; göçmen öğrencisi olan bir ilköğretim, bir ortaöğretim ve bir Halk Eğitim Merkezi'nde çocuk ve gençlere dil eğitimi veren Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Göçmenlerle etkileşimde olan kurum ve STK yetkilileri ise dört kişiden oluşmaktadır. Göçmenler iki ilkokul, iki ortaokul, iki lise öğrencisinden ve 8 yetişkinden oluşmaktadır. Çalışma grubunda öğrenciler "Ö", yetişkinler "Y", öğretmen ve müdürler "E", yetkili kişiler "K" şeklinde kodlanmış ve numaralandırılmıştır.

İncelemeye alınacak dokümanların belirlenmesi için bazı kriterler belirlenmiştir. Bu kriterler; araştırma amacına uygun olarak; öğretmen, öğrenci, yönetici, veli ve öğrencinin kendisinin görüşlerinden en az birini içermesi, araştırmaya daha kapsamlı veri sağlaması açısından nitel çalışma olması, 2019-2021 yılları arasında yapılan güncel çalışmalar olması, yüksek lisans tezi, doktora tezi veya bilimsel makale türünde olması, araştırmaların Türkiye sınırları içinde yapılmış olması ve tüm eğitim kademelerini içermesi olarak belirlenmiştir. Dokümanlara ulaşırken problem ışığında aranacak anahtar sözcükler belirlenmiş, göçmen teriminin yerine sıkça kullanılan terimler araştırılmış ve "mülteci/sığınmacı/göçmen/yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi" kelimelerine karar verilmiştir. Bu ölçütlerle arama yapıldığında tezler, makalelerden 31 adet çalışmaya ulaşılmıştır. Çalışmalar incelendiğinde 18 tanesinin araştırmanın amacına uygun olduğuna karar verilmiş ve araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmada yüksek lisans tezleri "TY", doktora tezleri "TD" ve makaleler "M" şeklinde kodlanmış ve numaralandırılmıştır. Daha sonra ilgili kısımlar doküman incelme formuna yerleştirilmiş ve analize hazır hale getirilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların kodları, yazar isimleri ve çalışma adları Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1. Dokümanlar

Kodu	Yazarları	Çalışmanın adı
TY1	Özçellik, T. (2021)	Zorunlu göç kapsamında Hatay'da bulunan Suriyeli öğrencilere yönelik Türkçe öğretimi, toplumsal uyum ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin öğretmen görüşlerinden hareketle incelenmesi
TY2	Görür, D.Z. (2021)	Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin derslerini yürüten öğretmenlerin, öğretim programlarının uygulanması sürecindeki deneyimleri
TY3	Ağdalyan, A. (2021)	Kilis ilinde öğrenim gören ilköğretim çağındaki Suriyeli öğrencilerin eğitimde yaşadıkları güçlükler ve bunlara yönelik çözüm önerileri
TY4	Elsiveyden H. (2021)	Veli görüşlerine göre ilkokula giden Suriyeli öğrencilerin yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri (Kilis ili örneği)
TY5	Çakmak, H. (2021)	Suriyeli öğrencilere yönelik algının kaynakları: Türk öğretmen, öğrenci ve veliler
TY6	Alkalay, G. (2020)	İlkokul yöneticilerine ve sınıf öğretmenlerine göre Suriyeli sığınmacı öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri
TY7	Yıldız, N. (2020)	Ankara'da öğrenim gören Suriyeli lisansüstü öğrencilerin çok kültürlülük ve kimlik bağlamında sosyal uyum algıları
TY8	Tüfekçi, Y. (2020)	Gaziantep'teki Suriyeli sığınmacıların Türk eğitim sistemine entegrasyonunda yaşanan sorunlara ilişkin STK'ların görüşleri ve çözüm önerilerinin incelenmesi
TY9	Çelik, U. (2020)	Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin yaklaşımları
TY10	Uyduran, M. (2020)	Türkiye'de geçici koruma kapsamındaki Suriyeli öğrencilerin okullarda sosyalleşme sürecindeki uyum problemleri ve çözüm önerileri
TY11	Eymen, H. (2020)	PICTES projesinde görev alan Türkçe öğreticilerin görüşlerine göre uyum sınıflarındaki öğrencilere Türkçe öğretiminin incelenmesi
TY12	Esen, S. (2020)	Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu (uyumu) ve yaşanan sorunlar (Konya ili örneği)
TY13	Alkış, C. (2020)	Suriye kökenli öğrencilerin Türk eğitim sistemine katılımlarıyla ortaya çıkan yeni durumların okul müdürlerince değerlendirilmesi
TD14	Kubilay, S. (2020)	Geçici koruma altındaki öğrencilerin uyum sürecinde okul ikliminin rolü: Holistik bir yaklaşım
TD15	Topaloğlu, H. (2020)	Mültecilerin Sosyal İçerilmeleri Bağlamında Eğitime Erişmelerinde Yaşanılan Problemler ve Çözüm Önerileri.
M16	Arslan, Ü.G. ve Uslu, F. (2020)	Türkiye'de Ortaöğretim Düzeyinde Eğitim-Öğretim Gören Göçmen Öğrencilerin Öğrenim Sürecinde Yaşadıkları Zorluklar
M17	Abay, A ve Güllüpınar, F. (2020)	Suriyeli Çocukların Eğitim ve Uyum Sorunlarının Değerlendirilmesi: Kızıltepe Örneği
M18	Şahin, H. (2020)	Göç Olgusu, Mülteci Çocukların Eğitimi ve Suriyeli Mülteci Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Süreci

Veri Toplama Araçları

Araştırmada görüşmelerde; veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sosyal bilimlerde çokça kullanılan görüşme türüdür ve konu hakkında derinlemesine bilgi sağlamak için yapılır. Hedeflere uygun olarak belirlenmiş sorular ve bazı sonda soruların yer alır, görüşme sırasında soru eklenebilir, çıkarılabilir, yerleri değiştirilebilir (Kılıç

vd., 2019). Bu çalışma kapsamında her çalışma grubu için farklı görüşme formu hazırlanmıştır. Formlar hazırlanırken literatürün okunması, taslak soruların oluşturulması, uzman görüşü alınması ve forma son şeklinin verilerek pilot çalışma yapılması aşamaları takip edilmiştir. Görüşme formları"beş soru tipi" taslağına göre hazırlanmıştır (Krueger&Casey, 2000). Bu taslakta beş soru tipi bulunmaktadır: açılış soruları, tanıtıcı sorular, geçiş soruları, anahtar sorular ve bitiş sorularıdır. Sorular görüşme formuna bu sırada yerleştirilmiştir. Görüşme ve odak grup görüşmeleri yarı yapılandırılmış formlarında; katılımcıların kendilerini tanıttıkları açılış sorusu, tanıtıcı soru, 2 geçiş sorusu ve 5 araştırma sorusu ve son olarak bitiş, değerlendirme sorusu bulunmaktadır. Taslak sorular 2 program uzmanına ve bir göç sosyologuna gösterilerek görüşleri alınmıştır. Uzman görüşlerine göre bazı sorular konuşmayı zenginleştirecek şekilde düzeltilmiş ve bazı sorular gereksiz bulunarak çıkartılmıştır. Bazı maddelerin ise anlaşılır olabilmesi için sonda sorular eklenmiştir. Yapılan düzenlemelerden sonra bir öğrenci ve bir yetişkin göçmenle pilot uygulama yapılmıştır. Daha sonra form son haline kavuşturulmuş ve çalışma grubuna uygulanmıştır.

Doküman verileri için "doküman inceleme formu" kullanılmıştır. Doküman inceleme formunda; çalışmaların kodları, yazar adı, çalışmanın adı, çalışma grubu, öğrenim kademesi ve çalışmaların sonuç kısımları bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması

Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ve doküman inceleme formu yardımıyla toplanmıştır. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş ve 25-30 dakika sürmüştür. Görüşmeler önceden randevu alınarak katılımcıların kendi ortamlarında gerçekleştirilmiştir. Görüşmenin başında araştırmanın konusu hakkında katılımcılara bilgi verilmiş, verilerin sadece araştırma için kullanılacağı belirtilmiş ve katılımın gönüllülük esasında olduğu tekrar edilmiştir. Katılımcıların müsaadesiyle görüşmeler ses kaydına alınmıştır.

Doküman verileri "doküman inceleme" formundaki başlıklara uygun şekilde doldurulmuştur. Araştırılan konu hakkında veri sağlaması amacıyla araştırmaların sonuç kısımları incelemeye alınmıştır. Göçmenlerin eğitim ihtiyaçlarına ulaşmak için göçmenlerin yaşadığı sosyal, akademik sorunları ortaya koyan bölümler analiz için seçilmiş, araştırma kapsamı dışında olan bölümler dikkate alınmamıştır.

Verilerin Analizi

Görüşme ve dokümanlardan elde edilen veriler analiz edilirken önce ayrı ayrı analiz edilmiştir. Daha sonra oluşturulan kategori ve alt kategoriler birleştirilerek sonuçların bir arada görülebilmesi sağlanmıştır. Görüşme ve dokümanlardan elde edilen verilerin nasıl analiz edildiği aşağıda açıklanmaktadır.

Görüşme verileri analiz edilirken içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi tümevarım yaklaşımına benzer şekilde verilerin önce kodlandığı, sonra sınıflandırıldığı ve ilişkilendirildiği bir süreci içerir. Amaç birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve te-

malar çerçevesinde bir araya getirmek, anlaşılabilir bir biçimde düzenlemek ve son olarak da yorumlamaktır (Kılıç vd., 2019). Veriler analiz edilmeden önce kayıt altına alınan görüşmelerin dökümü yapılmıştır. Dökümlerin görüşme ile aynı gün içinde yapılması sağlanmıştır. Böylece konuşulan ve yazılanlar arasında tutarsızlık olup olmadığına daha sağlıklı karar verilebilmiştir. Döküm tamamlandığında her görüşmecinin dosyasına kod verilmiştir.Daha sonra veriler kodlanmış, bütünlüğü verdiği düşünülen kelime, kelime grubu ya da cümle şeklinde bir kod verilmiştir. Kodlama tamamlandıktan sonra araştırmanın güvenirliğini arttırmak amacıyla verilerin %20'si ikinci bir araştırmacıya gönderilerek kodlaması istenmiştir. Sonraki aşamada iki araştırmacının kodları karşılaştırılarak kodlar arası uyum hesaplanmıştır. Hesaplama yapılırken Miles ve Huberman'ın (2017) önerdiği güvenirlik formülü "Güvenirlik=Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)" kullanılmış ve kodlayıcılar arası uyuşum katsayısı % 87 olarak bulunmuştur. Uyuşum katsayısı %70'in üzerinde çıkan araştırmalar güvenilir kabul edilmektedir. Böylelikle araştırmanın güvenilir olduğu kabul edilerek sonraki aşamaya geçilmiştir. Analizin bu aşamasında benzer kodlar bir araya getirilerek anlam bütünlüğünü sağlayan alt kategoriler oluşturulmuştur. Alt kategorilerin daha anlamlı bir şekilde yorumlanabilmesi için benzer alt kategoriler daha geniş bir küme şeklinde ifade edilerek kategorilere dönüştürülmüştür.

Doküman verileri de içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Doküman inceleme formuna alınan araştırmaların araştırma problemiyle ilgili sonuç kısımları önce kodlanmıştır. Ardından ikinci bir araştırmacının verilerin %20'sini kodlaması istenmiştir. Kodlanan kısımlar karşılaştırılarak kodlayıcılar arası uyum hesaplanmış, uyuşum katsayısı %85 olarak bulunmuştur. Daha sonra benzer kodlardan alt kategorilere, alt kategorilerden kategorilere ulaşılmıştır.

Görüşme ve doküman verilerinde ulaşılan sonuçlar tablo olarak gösterilmiştir. Tablolarda benzer kategori ve alt kategoriler göze çarpmıştır. Bu aşamada veri kaybını önlemeye çalışarak veriler birleştirilmiş ve yeni tablolar oluşturulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak amacıyla bazı tedbirler alınmıştır:

- Görüşme soruları için uzman görüşü alınmış ve uzman görüşü doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.
- Araştırmacı farklı veri toplama yöntemi kullanarak yöntem çeşitliliği sağlamıştır.
- Araştırmacı öznel yargılardan uzak olmaya dikkat etmiştir.
- Görüşme yapılırken ses kayıt cihazı kullanılmış, veriler aynı gün içinde çözümlenmiştir.
- Araştırmacı görüşme dökümlerini okuyarak katılımcıların bakış açılarını anlamaya çalışmış, tutarsızlık olup olmadığını incelemiştir.

- Araştırma süreci ayrıntılı bir şekilde betimlenmeye çalışılmıştır.
- Araştırmanın tüm ham verileri gerektiğinde incelenebilmesi amacıyla saklanmıştır.
- Kodlayıcılar arası güvenirlik hesaplanmıştır.
- Kodlar temalaştırılırken her kodun doğru kategori altında bulunmasına özen gösterilmiş, kod ve kategori arasında uyum kontrol edilmiştir. En yalın ve anlaşılır kategorilere ulaşana kadar düzenleme yapılmıştır.
- Bulgular sunulurken alıntılara yer verilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde iki farklı veri toplama aracıyla toplanan araştırma bulgularına yer verilmektedir. Bulgular üç başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklar: "yetişkin göçmenlerin eğitim ihtiyaçları" ve "göçmen öğrencilerin eğitim ihtiyaçları" şeklinde gruplandırılmıştır.

Yetişkin Göçmenlerin Eğitim İhtiyaçları

Yetişkin göçmenlerin eğitim ihtiyaçları bulguları; görüşme ve dokümanlardan elde edilen verilerden elde edilmiştir. Bulgular Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2. Yetişkin Göçmenlerin Eğitim İhtiyaçları

Kategoriler	Alt Kategoriler
Dil Eğitimi İhtiyacı	Dil becerisinde yetersizlik
	İleri seviye dil kursu ihtiyacı
	Mesleğini yapamama
	Komşularla etkileşimden uzak durma
	Çocuklarının okuluyla/dersleriyle ilgilenememe
İş Bulma ve Mesleki Gelişim İhtiyacı	İş bulma sürecini yönetme
	Mesleki gelişimin belgelendirilmesi
Haklarını Bilme ve Koruma İhtiyacı	Birey olarak haklarını bilme
	Statüsünün kişiye verdiği hak ve imkânların bilinmesi
	Haksızlığa uğradığında muhatap bulma (sömürülme, iş güvenliği sorunları, toplumsal sorunlar)

Tablo 2'de yetişkin göçmenlerin eğitim ihtiyaçları ile ilgili bulgular yer almaktadır. Tabloda gösterildiği gibi; dil, iş bulma ve mesleki gelişim ihtiyacı, haklarını bilme ve koruma kategorilerinde ihtiyaçlar olduğu görülmektedir.

"Dil Eğitimi İhtiyacı" kategorisi, dil becerisinin yeterli düzeyde olmaması ve bunun neden olduğu sonuçları içermektedir.Katılımcılar dil becerilerinin temel düzeyde kalmasından ya da yetersiz olmasından dolayı mesleğini icra etme, sosyalleşme ve çocuklarının eğitimine sosyal ve akademik destek verme konusunda yetersiz kaldıklarını ifade etmektedirler. Bu konuda Y1 şunları ifade etmektedir:

"…benim komşularımın hepsi çok iyiler. Bir doğum vardı. Beni de davet ettiler ziyaret için. Benim o zaman imkânım yoktu gitmek için. Gidebilecek olsaydım da gidemezdim. Dili bilmemek bizi hep engelliyor. Konuştuklarını anlamadığım için gitmek istemedim. Konuşmadıktan sonra ne yapayım. Ama yine de dediğim gibi iyiler. Güler yüzlüler, her zaman selam verirler." (Y1)

"Düzenli ve Yeterli Gelir İhtiyacı" kategorisi iş bulma sürecini yönetme ve mesleki eğitim imkânına sahip olma ihtiyacını ifade eden kodlardan oluşmaktadır. Bu konuda K1 adlı katılımcı şunları söylemiştir:

"…Okula devam etmeyen ama en azından çalışan insanları çıraklık üzerinden belgelendirip iş piyasasına entegre edelim. Bence bu önemli bir şey. Çok gerekli. Bunu tespit edip, zaten bu çocuk çalışıyorsa en azından halk eğitim üzerinden geçerli bir çıraklık belgesi ile doğru düzgün çalışabilsin."(K1)

"Haklarını Bilme ve Koruma İhtiyacı" kategorisi birey olarak ve göçmen olarak statü ve haklarını bilme, haksızlığa uğradığında muhatap bulma alt kategorilerinden oluşmaktadır. Bu kategori için V4 kodlu katılımcı şu ifadelerde bulunmuştur:

"*Küçük kızım okuldan sonra bir olay yaşadı. Müdür okul dışında diye ilgilenmedi.Polise gittik.... Sonra eşimin arkadaşı "tamam kapatın meseleyi, senin kimsen yok, sıkıntılara bulaşma. Arkanda kimse yok" dedi."* (Y4)

Göçmen Öğrencilerin Eğitim İhtiyaçları

Göçmen öğrencilerin eğitim ihtiyaçları bulguları; görüşme ve dokümanlardan elde edilen verilerden elde edilmiştir. Bulgular Tablo 3'de sunulmuştur:

Tablo 3. Göçmen Öğrencilerin Eğitim İhtiyaçları

Kategoriler	Alt Kategoriler
Yeterli Seviyede Dil Eğitimi İhtiyacı	Eğitime başlamadan ciddi bir dil hazırlığı (dil desteğinin kısa sürmesi ya da hiç olmaması)
	Akademik beklentiye uygun dil dersleri
	Dil becerisinin geliştirilmesi (soyut, kelime hazinesi, okuma, yazma, dinleme, konuşma)
	Dil sınıflarının seviyeye uygun olması
	Dili kullanmasının teşvik edilmesi
	Anadili Türkçe olan arkadaşlarıyla iletişimlerinin artırılması
Diline, Kültürüne Değer Verme İhtiyacı	Anadili geliştirme
	Anadilini kullanabileceği ortam
	Kendi kültürünü tanıma
	Kültürüne saygı duyma (uyruğunu gizleme, akrabalarıyla görülmek istememe)
	Kendini ve milletini olumsuzlukların sebebi olarak görmeme/olaylara objektif bakma
	Politik sorularla başa çıkma

Akademik Destek İhtiyacı	Yaşına uygun sınıfta bulunma
	Akademik derslerdedestek ihtiyacı
	Seviyesine uygun kitap/destekleyici materyal (dil derslerinde ve akademik derslerde)
	Hazırbulunuşluk eksikliğinin kapatılması
	Ödevlerde destek alma (öğretmen, veli, arkadaş)
	Ders anlatılırken ihtiyaçlarının dikkate alınması
	Soru sormaya /derslere dâhil olmaya imkân tanınması
	Ödevlerin ve sınavların bireyselleştirilmesi
	Dil yetersizliğinin genel yetersizlik hissine yol açmaması
Okul Kültürüne Oryantasyon İhtiyacı	Okul eşyalarını özenli kullanma
	Okul kurallarına uyma (öz bakım, derse hazırlıklı gelme, zamanında gelme, devamsızlık yapmama)
	Eğitim sistemini tanıma, uyum sağlama
Okula Aidiyet Hissetme İhtiyacı	Okulu sevme
	Duygusal bağ kurma (öğretmen ve arkadaşlarıyla)
	Sağlıklı iletişim kurma
	Arkadaşlık yapma
	Oyun oynama/oyunlara katılma
	İçine kapanmayı aşma
	Saldırgan davranışlara yönelmeme
	Gettolaşmadan uzaklaşması/ herkesle iletişim kurması
	Sorun çözme becerisi geliştirme
	Sıkıntılarının dinlenmesi
	Sınıf için bir zenginlik olduğunu fark etme
	Geri dönme fikriyle başa çıkma
	Okul değiştirdiğinde yeniliklerle başa çıkma
Eğitime Erişim Sağlama İhtiyacı	Temel ihtiyaçların eksikliği (barınma, ısınma, gıda gibi)
	Okula/derslere erişim (ulaşım, teknolojik araç)

Tablo 4'de göçmen öğrencilerin eğitim ihtiyaçları ile ilgili bulgular yer almaktadır. Tabloda sunulduğu gibi; okul için yeterli seviyede dil eğitimi ihtiyacı, diline/kültürüne değer ver(il)mesi ihtiyacı, akademik destek ihtiyacı, okul kültürüne oryantasyon ihtiyacı, okula aidiyet hissetme ihtiyacı ve eğitime erişim ihtiyaçları kategorilerden oluşmaktadır.

"Yeterli seviyede dil eğitimi" kategorisi; göçmen öğrencilerin dil desteğine olan farklı ihtiyaçlarını içermektedir. Eğitime başlamadan önce ve eğitime devam ederken akademik ve üst düzey dil gelişimi ihtiyacının karşılanması, dil sınıflarının seviyelerine uygun pedagojik yaklaşım, yöntem ve materyalle gerçekleştirilmesi, dili kullanmasının teşvik edilmesi, arkadaş etkileşiminin arttırılması alt kategorilerini içermektedir. Bu konuda Ö3 şu ifadelerde bulunmuştur:

"*Birinci sene harfleri, okumayı falan biraz öğrendik. Sonra beni yaşım büyük olduğu için*

okula gönderdiler…Yazmak çok zor geldi bana. Yazamadığım için ödevleri yapamıyorum. Okumaları da yapamıyorum. Yazılan sınavları yapamıyorum ama test olursa işaretliyorum. (Ö3)

"Diline, kültürüne değer ver(il)mesi" kategorisi; anadilini kullanma, geliştirme, kendi kültürünü tanıma, saygı duyma, özgüvenli olma, olumsuzluklarının nedeni olarak kendini görmeme alt kategorilerden oluşmaktadır.

"Mesela küçük oğlum bir şeyi Arapça anlatmaya başlıyor sonra hemen Türkçeye çeviriyorlar. Anlatamıyor derdini, Türkçe daha rahat anlatıyor. Konuşurken birden Türkçeye dönüyorlar. Arapçada bazı kelimeler ağır geliyor. Biz evde ne konuşacağız, normal şeyleri, gel, git. Görümceler soruyor, neden Arapça konuşmuyorsunuz diye. Zaten eve 5'de geliyorlar, gel yemek ye sonra ders çalışıyorlar televizyon izliyorlar. Türkçe kanalları izliyorlar."(Y4)

"Akademik destek" kategorisi akademik gelişimin desteklenmesi için gerekli olan ihtiyaç alanlarını konu edinmektedir. Bu kategoride; yaşına uygun sınıfta bulunma, akademik derslere geçildiğinde destek sağlanması, seviyesine uygun materyal sağlanması, hazırbulunuşluk eksiklerinin kapatılması, ödev desteği, derste yok sayılmama, derse katılmasının teşvik edilmesi, ödev ve sınavların bireyselleştirilmesi, genel yetersizlik hissine kapılmaması alt kategorileri bulunmaktadır. Bu konuda Ö1 görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

"*Yok hiç destek olmadılar. Ekstra bir şey yok. Diğer öğrencilere neyse bana da öyle. Kayırma falan yoktu. İlk başta çok ihtiyacım vardı ama ben destek almıyordum. Kendi kendime öğrenmeye çalışıyordum.*" (Ö1)

"Okul kültürüne oryantasyon ihtiyacı" kategorisi; okul eşyalarını özenli kullanma, kuralları, eğitim sistemini tanıma ve uyum sağlama konularını içermektedir. Bu konuda TD15 kodlu doküman verilerinde şu ifadeler yer almaktadır:

"Katılımcılar, öğrencilerin disiplinsiz davranışları olduğunu, …devamsızlık yaptıklarını, okul kurallarına uymadıklarını,…okul araç gereçlerine zarar verdiklerini ifade etmişlerdir". (TD15)

"Okula aidiyet hissetme ihtiyacı" okula yönelik duygusal ve toplumsal ihtiyaçları konu edinmektedir. Arkadaşları ve öğretmenleri tarafından kabullenilme, aktif olarak sınıfa dâhil olma, kendi varlığının farkına varma, okul değiştirme ve geri dönme fikriyle başa çıkma alt kategorilerini içermektedir.Bu konuda görüş beyan eden Ö5 kodlu katılımcı şunları ifade etmektedir:

"*Arkadaşım çok yok, bazen konuşuyorlar benimle. Teneffüste sınıfta oturuyorum. Eski okulumda arkadaşım vardı, onunla oynuyorduk, ama şimdi yok. …Tenefüse çıkınca başka sınıftan olan kişiler bana "arap arap" diye bağırıyorlar. Bazen vuruyorlar, Suriye, arap diyorlar. Durup dururken vuruyorlar…"* (Ö5)

"Eğitime erişim sağlama ihtiyacı" kategorisi; temel ihtiyaçlar ve eğitime erişim ihtiyaçlarını içermektedir. Öğrencilerin ısınma, barınma, gıda gibi var olma ihtiyaçları ile eğitime erişim sağlamak için gerekli olan kaynak ihtiyaçları bu kategoride ele alınmaktadır. Bu sıkıntılardan birini Ö6 kodlu katılımcı şu şekilde ifade etmektedir:

"..bir telefonumuz vardı. Uzaktan eğitim derslere abim girdiği için ben girmedim hiç." (Ö6)

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın hedefi göçmenlerin yaşadıkları yeni topluma uyum sağlamak için hangi eğitimlere ihtiyaç duyduklarının belirlenmesidir. Bu amaçla genel bir tarama yapılarak ihtiyaçların belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçları "yetişkin göçmenlerin eğitim ihtiyaçları" ve "göçmen öğrencilerin eğitim ihtiyaçları" olarak iki ana başlık altında toplanmıştır.

"Yetişkin göçmenlerin eğitim" ihtiyaçlarının; dil, iş bulma ve mesleki gelişim, haklarını bilme ve koruma alanlarında olduğu sonucuna varılmıştır. Ulaşılan bu sonuçlar, evrensel göçmen eğitim ihtiyaçlarıyla paralellik göstermektedir. Örneğin Almanya'da uygulanan uyum programları; dil, oryantasyon, meslek eğitimine ya da işe başvurma yolları, hukuk düzenini tanıma, yerel tarih ve kültür hakkında bilgi sahibi olma gibi alanları içermektedir (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2023; Bundesministerium des Innern und für Heimat, 2023). Benzer şekilde İngiltere'deki uyum programı vatandaşlık ve yasal haklarla ilgili eğitimleri içermektedir (Home Office, 2002). Türkiye'de ise; Almanya ve İngiltere'dekine benzer fakat kısa bir bilgilendirme eğitimi uygulanmaktadır. Sosyal Uyum ve Yaşam Eğitimi adı verilen bu program kültürel, hukuki konularda bilgi sağlamayı hedeflemektedir (Çalışkan vd., 2021). Buna göre, yetişkin eğitim ihtiyaçları temasıyla ilgili kategoriler aşağıda ayrıntılı şekilde ele alınmıştır.

"Dil eğitimi", entegrasyonun olmazsa olmaz ayağını teşkil etmektedir, bu kategori ülkenin dilinin öğrenilmesindeki eksiklikleri içermektedir.. Göçmenlerin, temel gereksinimlerini karşılayabilmeleri, hak ve sorumluluklarını bilmeleri, ebeveyn olarak çocuklarının eğitimini takip edebilmeleri, iş sahibi olabilmeleri ve topluma adapte olabilmeleri için öncelikle dile bir dereceye kadar hâkim olmaları gerekir. Akademik başarının ve sosyalleşmenin ilk basamağı o ülkenin dilini anlamak ve konuşmaktır. Bu açıdan bakıldığında dil öğretiminin imkânlarının arttırılması ve dil öğrenmenin önündeki engellerin kaldırılarak desteklenmesi önemli bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmıştır. Bu ihtiyacı gösteren çalışanlardan bazıları; dil bilme oranlarının düşüklüğü (Mutlu vd., 2018), dil bilmemenin en büyük engeli teşkil ettiği (Çakır,2017; Karasu, 2016), göçmenlerin dil eğitimi almak istedikleri (Phutkaradze, 2018), dil öğrenmenin gettolaşmayı, önyargıyı, yanlış anlaşılmayı, yalnızlaşmayı engellediği (Uçar, 2021) şeklindeki çalışmalardır. Ulusal ve uluslararası raporlar dil öğretiminin yaygınlaştırılmasını öncelikli hedef olarak sunmakta ve bu becerinin gelişmemesinin iş, sosyal yaşam, eğitim, özgüven sahibi olma gibi olumsuz etkileri olduğunu ortaya koymaktadır (United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR], 2013; Uyum Strateji Belgesi, 2018).

"İş Bulma ve Mesleki Gelişim" ihtiyaçlarının iş bulma sürecinin yönetilmesi ve yaptıkları işlerin çıraklık eğitimi üzerinden belgelendirilebilmesi alanlarında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye'de kanunlar göçmenlerin iş piyasasına girmesini engellemekte, hem göçmenleri hem de işverenleri zorlu bürokratik süreçlerle karşı karşıya bırakmaktadır. Bu durum göçmenlerin yasadışı çalışmasına yol açmakta ve iş piyasasına entegrasyonun gerçekleşmemesine yol açmaktadır. Göçmenlerin iş arama ve meslek edinme konusunda aydınlatılması ve yönlendirilmesi bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmıştır. Bu alana yönelik yapılan çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı [AFAD] (2017) raporunda, göçmenlerin büyük çoğunluğunun herhangi bir mesleği olmadığı ve Türkiye'de hangi koşullarda ve sektörlerde çalışabilecekleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir. Türkiye'de izinli olsun ya da olmasın göçmenlerin emek piyasasına girdikleri, enformel, vasıfsız ve esnek iş gücünün hâkim olduğu, tekstil, tarım, inşaat gibi sektörlerde istihdam olanakları buldukları görülmektedir. Çalışma izni alabilecek durumda olanlar bile enformel ve düşük ücretle çalışmaktadır (Mutlu vd., 2018). Göçmenlerin ekonomik entegrasyonu göçmen alan ülkeler için temel düzeyde önemli görülen alanlardan biridir. İsveç hükümeti, göçmenlere yönelik ılımlı bir politika benimsemesine rağmen ekonomik entegrasyon konusunda başarılı bir politika geliştirememiş, iş piyasasına entegrasyonu sağlayamamıştır (Akarçay, 2019). Daha sanayileşmiş bir ülke olan Almanya ise meslek edindirme yoluyla entegrasyona ağırlık vermektedir, bu yönüyle göçmenlere "işe alan ülke" profili çizmektedir (Dere &Demirci, 2021). Amerika eğitim ve istihdamı öncelikli hedefler içinde ele almıştır (Tran & Lara- Garcia, 2020).

"Haklarını Bilme ve Koruma İhtiyacı" kategorisi, birey ve göçmen olarak sahip olduğu hakları bilme ve haksızlığa uğradığında muhatap bulma ihtiyacını konu almaktadır. Hak ve sorumlulukların bilinmesi bireylerin toplum içinde oryantasyon kazanması için önemli bir konudur. Haklarının korunması ise; ülkeye güven duyması ve aidiyet hissetmesi için temel ilkelerdendir. Bireylerin hakları 10 Aralık 1948'de Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından kabul edilen "İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi"ne dayandırılmaktadır. Belge genel olarak; herkesin eşit olduğu ve insan haklarından yararlanabileceği, herkesin düşünce, vicdan ve din özgürlüğüne sahip olduğu, düşüncelerini ifade etme, bir araya gelme, adil yargılanma, kötü muamele görmeme, özel hayatın gizliliği ve korunması,çalışma, eğitim gibi haklarına vurgu yapmaktadır. Ayrıca bireylerin ülkeden ayrılma, yerleşme ve ülkesine geri dönme hakkı bulunmaktadır. Bu belge, insan gelişiminin evrensel kabulünü temsil eder ve tüm insanların bu haklara saygı göstermeleri gerektiğini vurgulamaktadır (Assembly, 1948; Çüçen, 2002). Ancak insan hakları vatandaşlık haklarıyla aynı anlamda kullanılmaya başlamış, ulus devletler sadece kendi vatandaşlarının sosyal haklarının korunmasına önem vermişlerdir. Göçmenlere yönelik insan hakları tartışmalarında sessiz kalmış, sosyal adaleti sağlamak için değil kendi güvenlik kaygıları kapsamında yasal düzenlemeler yapmıştır (Kansu Karadağ, 2018).Güvenlik endişesi ve önyargılarla göçmenler potansiyel suçlu olarak lanse edilmiş ve temel hakların göz ardı edilebileceği düşüncesi oluşmuştur (Urk, 2010). Oysa göçmenlerin insan haklarının garanti altına alınması göçmenler ve yerli halk için olumlu bir durumdur. Göçmenlerin korumasız olması, çalışma koşullarının belirlenmemiş olması iş sahalarındaki çalışma koşullarını herkes adı-

na kötüleştirmektedir (Topçuoğlu, 2016). Göç İdaresi Başkanlığı'nın sitesinde Türkiye'de bulunan göçmenlerin statüleri, hak ve sorumlulukları başlıklar halinde sunulmuştur. Buradaki eğitim, sosyal yardım ve hizmetler, sağlık, çalışma hakları gibi konular Türkiye'nin sorumlu olduğu ulusal mevzuat ve uluslar arası antlaşmalar çerçevesinde belirlenmiştir (GİB, 2023d).

"Göçmen öğrencilerin eğitim" ihtiyaçlarının; yeterli seviyede dil eğitimi, kültürüne değer verme, akademik destek, okul kültürüne oryantasyon, okula aidiyet hissetme, eğitime erişim sağlama alanlarında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuçlar göçmen öğrencilerin bilişsel ve duygusal olarak memnun olmasını, iyi oluş ihtiyacını işaret etmektedir. İyi oluş, öz-kabul, diğerleri ile pozitif ilişkiler geliştirme, özerk olabilme ve kişisel gelişim vurgusu taşıyan bir kavramdır (Keyes, Shmotkin ve Ryff, 2002). Araştırmanın sonuçları literatürde incelenen benzer çalışmalarla paralellik göstermektedir. Problemlerin benzer olması, ihtiyacın genel ve hala geçerli olduğunun bir kanıtı niteliğindedir. Çöplü (2019)'un yaptığı "Göçmen Öğrenciler İçin Okul Uyum Programı Geliştirmeye Yönelik Bir Taslak Çalışması"nda, okul uyum sürecini etkileyen temel sorun alanlarının; kültürel uyum, iletişim sorunları, aidiyet sorunları, akademik başarı, istenmeyen davranışlar, motivasyon sorunları, arkadaş edinme sorunları, ekonomik yetersizlikler, sosyal yardıma ulaşamama, politik ve bürokratik sorunlar olarak tespit edilmiştir. Karadaş (2021) göçmenlerin eğitim sorunlarını; Türkçeyi anlamadıkları için sorulan soruları anlamama, iletişim kuramama, kendini doğru bir şekilde ifade edememe, performans düşüklüğünden dolayı okuldan soğuma, okuma yazma problemleri, kelimeleri telaffuz edemedikleri için arkadaşlarının kendilerine gülmesi, adaletli değerlendirme yapılmaması, anlayamadıkları derse girmek istememeleri ve devamsızlık yapmaları, evdeki çevrenin okul kültüründen uzak olması, göçmen oldukları için dışlanma, yeni ülkeye ve farklı dile uyum sağlayamama şeklinde belirlemiştir. Coşkun ve Emin (2018) göçmenlerin eğitiminin önündeki engelleri; öğretmenlerin durumu, sosyo-ekonomik yetersizlikler, bilgilendirme ve yönlendirme eksikliği, dil ve kültürel nedenler, tek ebeveynlilik, sürekli yer değiştirme olarak tespit etmiştir. Evren (2021), eğitime erişim konusunda çocuk işçiliği, geleneksel uygulamalar, okula uyum sorunu, kimlik problemleri, dil bariyeri, okulun kontenjan doluluğu, sağlık/psikososyal sorunlar/engellilik, Covıd-19 pandemisi gibi faktörleri belirtmiştir. Buna göre, göçmen öğrencilerin eğitim ihtiyaçları temasıyla ilgili kategoriler aşağıda ayrıntılı şekilde ele alınmıştır.

"Yeterli Seviyede Dil Eğitimi İhtiyacı" kategorisinde göçmen öğrencilerin ciddi bir dil hazırlığına, akademik derslerdeki gelişim için akademik dil eğitimine, üst düzey dil becerisinin geliştirilmesine, dil sınıflarının seviyeye uygun olmasına ve dil kullanımını teşvik edilmesine duyulan ihtiyaç alanları bulunmaktadır. Bu durum sadece temel düzeyde dil öğretimi sağlamanın yeterli olmadığını ve dil desteğinin akademik derslerle birlikte sürmesi gerektiğini göstermektedir. Dil sorununun ve bu alandaki eksikliklerin ortaya konduğu çok sayıda ulusal ve uluslar arası akademik çalışma bulunmaktadır (Coşkun & Emin, 2018; Evren, 2021; Fidan & Taş, 2022; Kadan, 2020). Almanya'da dil eğitiminde çok ciddi çalışmalar yapıldığı halde ülke çapında yapılan okul durum tespit çalışmalarında ve PISA

araştırmalarında göçmen öğrencilerin ilkokul ve ortaokulda dil becerilerinde eksiklikler olduğu, okuma becerileri açısından göçmen olmayan öğrencilerin çok gerisinde kaldıkları görülmektedir (Esser, 2006; Haug, 2008).

"Diline, kültürüne değer vermesi ihtiyacı" göçmenlerin kendi anadillerini geliştirmeye yönelik çaba göstermeleri, kendi kültürünü tanımaları ve saygı duymaları, göç etmiş olmanın suçluluğunu yaşamaması ihtiyaçlarını içermektedir. Bir dilin öğrenilmesi büyük çaba gerektirmektedir ve göçmenler ana dillerini az bir çaba ile rahatlıkla öğrenebilecek potansiyele sahiptirler. Bu kazanç göçmen öğrencinin ve dolayısıyla ülkenin güçlenmesine hizmet edebilir. Çokkültürlü eğitimin temeli olarak görülen bu ihtiyaç bireyin kendini tanıması ve kendine saygı duyması ile ilgilidir (Banks, 2011; Nieke, 2000) ve bireylerin mutluluğu, öznel iyi oluşu için gereklidir (Diener & Diener, 1996).

"Akademik destek ihtiyacı" göçmen öğrencilerin akademik derslere katılımının önündeki engellerin azaltılması ve akademik olarak desteklenmesi ihtiyaçlarını içeren bir kategoridir. Benzer birçok çalışma akademik teşvikin gerekli olduğunu göstermektedir. Çakmak (2021) öğretmeni kültürel uyum hikâyesinin baş kahramanı olarak nitelemiştir. Sorunun çözülmesinde de, büyümesinde de en etkili figür olarak öğretmen bulunmuştur. Öğretmenlerin tutumu, öğrencilerin hazırbulunuşluğunu dikkate alması, soru sormalarına fırsat tanıması ve derslere katılımının teşvik edilmesi akademik katılımın ve başarının artışında rol oynayacaktır. Literatürde göçmen öğrencilerin akademik derslerde desteklenmesi gerektiği (Eren, 2019; Yurdagül & Tok, 2018)ve bireyselleştirilmiş öğretim programı hazırlanması gerektiği şeklinde önerilerine yer verilmektedir (Fidan & Taş, 2022). Ayrıca öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini sınıf seviyesine yaklaştırmak için gerekli materyallerin bulunmadığı belirtilmektedir (Sarıer, 2020).

"Okul kültürüne oryantasyon ihtiyacı" okul kuralları, okul kültürünün tanıtılması ve uyum sağlamasının teşvik edilmesi ile ilgili sonuçları içermektedir. Bu sonuçlar göçmen öğrencilerin kültür farkından kaynaklanan sorunlarının bulunduğunu göstermektedir. Bu konuda hem bilgilendirme hem de bazı önemli davranışlarda alışkanlık kazanana kadar teşvik etme sorunların kısa sürede aşılmasını sağlayabilecektir. Öğretmenlerin en çok zorluk çektiği konuların başında; okul kurallarına uyum sağlamama, derslere düzenli devam etmeme gibi sorunlardır.

"Okula aidiyet hissetme ihtiyacı" okulu, arkadaşlarını ve öğretmenlerini sevmesi, olumlu bağ kurması, içine kapanıklığını aşarak okul hayatına olumlu katılması ile ilgili sonuçları kapsamaktadır. Göçmen öğrencilerin ders içi ve ders dışı aktivitelere katılımının sağlanması ve öğrencilerin kendini ifade edebilecekleri ortamlar oluşturulması ile öğrenciler arasında sağlıklı etkileşimin artacağı düşünülmektedir. Akran desteği okula aidiyet hissetme konusunda önemli bir etkiye sahiptir. Bu kanalın aktifleşmesi öğrencilerin olumlu duygular geliştirmesini sağlayacak ve okula aidiyetlerini arttıracaktır. Buna paralel olarak olumsuz davranışlar ve sorunlar da azalmaya başlayacaktır. Ayrıca göçmenlerin yaşadıkları sorunların öğrenciler ve öğretmenler tarafından görünür olunmasının sağlanması öğretmen ve akran desteğinin artmasına zemin hazırlayacaktır (Temiz, 2020).

"Eğitime erişim sağlama ihtiyacı" göçmen öğrencilerin temel ihtiyaçlarını karşılayabilmesi, okula gelebilecek, derslere katılabilecek maddi imkâna, araç ve teknolojiye sahip olması ile ilgili ihtiyaçları içermektedir. Öğrencilerin temel ihtiyaçların karşılanamadığı için çalışmak zorunda kalmaları, evlerine uzak bir okula kayıt yaptırabilmeleri, kayıtlarda yaşanan bürokratik engeller de öğrencilerin eğitime erişimini engelleyen durumlar arasındadır (Tanrıkulu, 2017).

Bu araştırmanın hedefi göçmenlerin yaşadıkları yeni topluma uyum sağlamak için hangi eğitimlere ihtiyaç duyduklarının belirlenmesidir. Bu amaçla genel bir tarama yapılarak eğitim ihtiyaçlarının ortaya konulması ve ihtiyaçlara yönelik çözüm önerileri geliştirilmesine kaynaklık oluşturması hedeflenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre şu öneriler geliştirilmiştir:

- Araştırmanın verileri görüşme ve doküman inceleme yöntemleriyle toplanmıştır. Verilerin daha somut ve objektif bir şekilde toplanabilmesi için gözlem yöntemi kullanılabilir.

- Bu araştırmada ortaya çıkarılan bütün sorun alanlarının temel noktası göçmen eğitimi sorununun varlığını kabul etmek ve çözüm üretmek için çaba sarf etmek ile ilgilidir. Gerek insani değerler gerekse insan hakları, mülteci hakları veya ülkenin belirlediği stratejik hedefler temel alınarak bu sorunun gündeme gelmesi sağlanabilir.

- Sosyal problemlerin bir kısmı yerel halkın veya yerli öğrencilerin tutumundan kaynaklanmaktadır. Bu manada STK ve okullar doğru bilgilendirme ve empati duygusunu geliştiren projeler yürütebilir. Göçmenlerle birlikte yürütülecek çalışmaların daha etkili olacağı düşünülmektedir.

- Akademik problemlerin kaynaklarına göre akran eşleştirme, destekleyici etüt çalışmaları, veli eğitimini destekleme, eğitime erişimin önündeki maddi engellerin kaldırılmasına yönelik işbirlikli projeler tasarlanabilir.

- Özellikle yoğun göçmen öğrencilerin bulunduğu okullarda öğretmenlerle ortak çalıştaylar düzenlenebilir. Yukarıdan verilen direktif ve eğitimlerden ziyade öğretmenlerin sorun tespiti yaptığı, doğru tutumu, gerekli bilgi ve beceriyi tespit ettiği hizmet içi çalışmalarla destek olunabilir.

- Dil öğrenme halen aktif bir sorun alanıdır. Okula başlamadan önce verilen dil eğitiminin temel düzeyden ileri düzeye taşınması ve bunun için gerekli alt yapının oluşturulması tavsiye edilebilir.

- Dil öğreniminin seçmeli dersler aracılığıyla okula devam ederken de sürmesi sağlanabilir. Böylece hem dil yeterliliği hem de akademik motivasyonun arttırılabilir.

KAYNAKÇA

Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı[AFAD], (2017).Türkiye'deki Suriyelilerin Demografik Görünümü, Yaşam Koşulları ve Gelecek Beklentilerine Yönelik Saha Araştırması. AFAD Yayınları.

Akarçay, P. (2019). İsveç'te Göçmen Politikaları ve Entegrasyon. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (2) , 207-222. DOI: 10.17336/igusbd.446879

Akman, K. (2018). Göç yönetiminde yerel yönetimler ve STK işbirliği. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, *1*(3), 452-466.

Assembly, U. G. (1948). Universal declaration of humanrights. *UN General Assembly*, *302*(2), 14-25.

Avcıoğlu, G. Ş. (2020). Türkiye'de akademik göç çalışmaları: Göç literatürü taraması. *NOSYON: Uluslararası Toplum ve Kültür Çalışmaları Dergisi*, (4), 76-82.

Banks, A. (2014). An introduction to multicultural education (5th ed.) University of Washington, Seattle.

Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği [BMMYK], (2016). Mülteci ve Göçmen? Sözcükler önemlidir.https://www.unhcr.org/cy/wp-content/uploads/sites/41/2018/02/UNHCR_Refugee_or_Migrant_TR.pdf

Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği [BMMYK], (2013). A new beginning refugee integration in Europe.The UN Refugee Agency.

Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği [BMMYK], (2022). *Global Trends Report: Forced Displacement in 2021*. UNHCR.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge [BAMF], (2023). Integrationskurs- Inhalt und Ablauf. Erişim tarihi: 27.02.2023. https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/ZugewanderteTeilnehmende/Integrationskurse/InhaltAblauf/inhaltablauf-node.html

BundesministeriumdesInnernundfürHeimat [BMI].(2023). Erişim tarihi: 27.02.2023. https://www.bmi.bund.de/DE/themen/heimat-integration/integration/integrationskurse/integrationskurse-node.html

Coşkun, İ. V.,& Emin, M. N. (2018). Türkiye'de göçmenlerin eğitimi: mevcut durum ve çözüm önerileri. *İlke politika notu-03 İlke İlim Kültür Eğitim Derneği. ilke. org. tr/sites/default/files/yayin/pdf/politika-notlari/turkiyede-gocmenlerin-egitimi-mevcut-durum-cozum-onerileri-pdf-ilke-tr. pdf Erişim*, *21*.

Çakır, H. (2017). Suriyeli mülteci kadınların sosyo-kültürel değişime uyum çabaları: Yozgat örneği. *ÇÖMÜ Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 53-68

Çakmak, H. (2021). Suriyeli öğrencilere yönelik algının kaynakları: Türk öğretmen, öğrenci ve veliler. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Çalişkan, A., Ok, G., Aksanyar, Y., Kadıoğlu, A. K., & Uylaş, T. (2021). Türkiye'ye Göç Eden Yabancılara Uygulanan Sosyal Uyum ve Yaşam Eğitimi Programının Geliştirilmesi ve Etkililiğinin Değerlendirilmesi.

Çöplü, F. (2019). Göçmen Öğrenciler İçin Okul Uyum Programı Geliştirmeye Yönelik Bir Taslak Çalışması. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.

Çüçen, A. K. (2003). ‹›İnsan hakları düşüncesinin gelişimi ‹›. Kaygı. Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi, 2, 27-35.

Dere, İ, & Demirci, E. (2021). Göçmenlerin Ülkeye ve Eğitime Entegrasyonu: Almanya ve Kanada'nın Politikalarının Karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, *50*(1), 1055-1080.

Diener, E., & Diener, C. (1996). Most people are happy. Psychological Science, 7, 181-185.

Emin, M. N. (2019). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi* (Vol. 48). SET Vakfı İktisadi İşletmesi.

Erdoğan, M.M. (2017). Suriyeliler Barometresi Suriyelilerle uyum içinde yaşamın çerçevesi. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları

Eren, Z. (2019). Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Göçmen Çocukların Eğitim Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(1), 213-234.

Esser, H. (2006). Migration, sprache und integration. AKI-Forschungsbilanz 4. Wissenschaftszentrum Berlin.

Evren, Z. (2021). Suriye Uyruklu Çocukların Eğitime Erişimindeki Engellerin İncelenmesi: Kahramanmaraş Örneği. Göçmen çocukların eğitimi. Uluslar arası Sempozyum. Mardin Artuklu Üniversitesi. https://www.artuklu.edu.tr/dosyalar/goc_uygulama_arastirma/G%C3%B6%C3%A7%20%C3%87ocuk%20E%C4%9Fit%20Sempozyum/GOCCOCUSEMPOZYUM-oezetkitapcik.pdf

Fidan, M. S.,& Taş, A. (2023).Türkiye'de Geçici Koruma Statüsünde Yaşayan Suriyeli Sığınmacıların Eğitim Sorunları. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *13*(1), 137-156.

Uluslararası Göç Örgütü [IOM], (2009).Göç terimleri sözlüğü. Uluslar arası Göç Hukuku: No:18. https://www.goc.gov.tr/kurumlar/goc.gov.tr/files/goc_terimleri_sozlugu(1).pdf

Göç İdaresi Başkanlığı, [GİB], (2023a). Resmi sitesi. Başkanlık.Erişim tarihi: 04.03.2023. https://www.goc.gov.tr/baskanligin-gorevleri

Göç İdaresi Başkanlığı, [GİB], (2023c). Resmi sitesi. Göç Projeleri. Erişim tarihi: 04.03.2023. https://www.goc.gov.tr/goc-projeleri56.

Göç İdaresi Başkanlığı, [GİB], (2023d). Resmi sitesi. Hak ve Yükümlülükler. Erişim tarihi: 04.03.2023. https://www.goc.gov.tr/hak-ve-yukumlulukler

Göç İdaresi Başkanlığı, [GİB], (2023b). Uyum ve Strateji Belgesi ve Ulusal Eylem Planı. Erişim Tarihi: 04.03.2023. https://www.goc.gov.tr/uyum-strateji-belgesi-ve-ulusal-eylem-plani

Göçer, D. &Şenyuva, Ö. (2021). Uluslararası İlişkiler Disiplini ve Niteliksel Yöntem: Türkiye'de Göç Çalışmaları Örneği . Uluslararası İlişkiler Dergisi , 18 (72) , 19-36 . https://dergipark.org.tr/en/pub/uidergisi/issue/68191/1000761 adresinden alınmıştır.

Haug, S. (2008). Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Sprachliche Integration von Migranten in Deutschland. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/WorkingPapers/wp14-sprachliche-integration.pdf?__blob=publicationFile&v=11

Home Office, (2002). SecureBorders, SafeHaven - Integration withDiversity in Modern Britain. Erişim tarihi: 28.02.2023. https://www.gov.uk/government/publications/secure-borders-safe-haven-integration-with-diversity-in-modern-britain

Kadan, Ö.F. (2020). Suriye Krizi Ekseninde Göçün Türk Kamu Yönetimine Etkileri (Ed.Tamer, M.). Ekin yayınları.

Kansu Karadağ, A. (2018). Göç, Yoksulluk ve İnsan Hakları. *İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi* , 9 (2) , 485-498 . DOI: 10.21492/inuhfd.477182

Karadaş H. (2021). Göçmen Öğrencilerin Yaşadıkları Eğitimsel Sorunlar. Göçmen çocukların eğitimi. Uluslar arası Sempozyum. Mardin Artuklu Üniversitesi. https://www.artuklu.edu.tr/dosyalar/goc_uygulama_arastirma/G%C3%B6%C3%A7%20%C3%87ocuk%20E%C4%9Fit%20Sempozyum/GOCCOCUSEMPOZYUM-oezetkitapcik.pdf

Karasu, M. A. (2016). Şanlıurfa'da Yaşayan Suriyeli Sığınmacıların Kentle Uyum Sorunu. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 21(3), 995-1014.

Kılıç, A., Aydın M., Ökmen B. ve Şahin Ş. (2019). Kuramdan Uygulamaya İhtiyaç Belirleme. Pegem Akademi.

Kruger, R. A.,&Casey, M. A. (2000). Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research. Sage Publication.

Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002) Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. Journal of Personality and Social Psychology, 82, 1007–1022.

Miles, M. B.,&Huberman, A. M. (2017). Nitel Veri Analizi (Çev, Ersoy, A. ve Akbaba Altun, S.). Pegem Akademi.

İskân Kanunu (1934). Resmî Gazete ile neşir ve ilânı : 21fV 1/1934 - Sayı : 2733 (Karar No:2510). ResmiGazeteTarih: 21 Haziran 1934https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc013/kanuntbmmc013/kanuntbmmc01302510.pdf

Mutlu, P. , Mısırlı, K. Y. , Kahveci, M. , Akyol, A. E. , Erol, E. , Gümüşcan, İ. , Pınar, E. & Salman, C. (2018). Suriyeli Göçmen İşçilerin İstanbul Ölçeğinde Tekstil Sektörü Emek Piyasasına Eklemlenmeleri ve Etkileri . Çalışma ve Toplum , 1 (56) , 69-92 . Retrievedfromhttps://dergipark.org.tr/en/pub/ct/issue/71799/1155229

Nieke, W. (2000). Interkulturelle Erziehung und Bildung als Antwort auf die Anforderungen der multikulturellen Gesellschaft. In *Interkulturelle Erziehung und Bildung*. VS Verlag für Sozialwis-

senschaften.

Ohliger, R.,Schweiger, R., &Veyhl, L. (2017). Auf dem Weg zur Flüchtlingsintegration in ländlichen Räumen: Ergebnisse einer Bedarfsanalyse in sieben Landkreisen. *Robert BoschStiftung*.

Phutkaradze, M. (2018). Düzensiz Göçmenlerin Dil İhtiyaç Analizi ve Bir Program Önerisi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Sarıer, Y. (2020). Türkiye'de Mülteci Öğrencilerin Eğitimi Üzerine Bir Meta-Sentez Çalışması: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi* , *3* (1), 80-111.

Sirkeci, İ., &Yüceşahin, M. M. (2014). Editörden: Türkiye'de göç çalışmaları. *Göç Dergisi*, *1*(1), 1-10.

Stratejik Plan (2018). Göç İdaresi Genel Müdürlüğü 2019 - 2023 Stratejik Planı. T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Yayınları.

Tanrıkulu, F. (2017). Türkiye'de yaşayan Suriyeli çocuklar eğitim sorunu ve çözüm önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi* , (86), 127-144.

Temiz, D. N. (2020). Göçmen ve Mülteci Öğrencilere Türkçe Öğretiminde Okulda Yapılan Oryantasyon Çalışmalarının Rolü .Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi , II (II) , 45-59 . https://dergipark.org.tr/en/pub/ijolt/issue/57393/830143

Topçu, E. (2020). Almanya mülteci sınavını başardı mı? Deutsche Welle Türkçe. Yayınlanma tarihi: 28.08.2020. Alıntılanma tarihi: 31.12.2021. https://p.dw.com/p/3hc3Z

Topçuoğlu, R. A. (2016). Göç Yazınındaki Düzenli ve Düzensiz Göç Kavramları: İnsan Hakları Temelinde Bir Kavramsal Sorgulama. İnsan Hakları Yıllığı, 34 , 1-20 . https://dergipark.org.tr/en/pub/ihy/issue/62003/928151

Tosun, A., Yorulmaz, A., Tekin, İ., &Yildiz, K. (2018).Mülteciöğrencilerineğitimsorunları, eğitim- ve din eğitiminden beklentileri: Eskişehirörneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *19*(1), 107-133.

Tran, V. C.,& Lara-García, F. (2020). A new beginning: Early refugee integration in the United States. *RSF: TheRussellSage Foundation Journal of the Social Sciences*, *6*(3), 117-149.

Türk Dil Kurumu, [TDK]. (2022). Göç tanımı. Erişim tarihi: 14.10.2022. https://sozluk.gov.tr/.

Uçar, M. (2021). Dil Kardeşliği: Göçmen Öğrencilerle Etkileşimde Dilin Rolü Olabilir mi?. *Liberal Düşünce Dergisi*, *26*(101), 41-66.

Uyum Strateji Belgesi ve Ulusal Eylem Planı (2018). Uyum Strateji Belgesi ve Ulusal Eylem Planı (2018-2023). Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Yayınları.

Urk, M. (2010). Göç olgusu mülteciler, sığınmacılar ve insan hakları / Mülteciler, sığınmacılar ve insan hakları bağlamında bir göç olgusu [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi.

Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu [YUKK], (2013). Yasalar. 04/04/2013 tarihli ve 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu .*Ankara: Resmi gazete (28615 sayılı)*.

Yıldırım A.ve Şimşek H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (9. Baskı). Seçkin Yayınları.

Yurdakul, A.,& Tok, T. N. (2018). Öğretmen gözüyle göçmen/mülteci öğrenci. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *9*(2), 46-58.

MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK BAŞARILARI İLE ÖZNEL VE PSİKOLOJİK İYİ OLUŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Selva Büşra TURAN [1]

Ahmet ERDOĞAN [2]

Özet

Dünya Sağlık Örgütü sağlıklı olmayı fiziksel, ruhsal ve sosyal açıdan iyi halde olma durumu olarak ifade eder**.** Bu tanımlamayla uyumlu, sağlıklı insan modeline odaklanan pozitif psikoloji, bireyin zayıf yönlerinden ziyade güçlü yönlerine, probleminden ziyade çözüme odaklanan bir yaklaşımdır. Bireylerin yaşam kalitesi üzerinde önemli bir etkiye sahip olan iyi oluş, pozitif psikolojinin temel kavramlarından biri olarak alanyazında öznel iyi oluş ve psikolojik iyi oluş kavramlarıyla ilişkili olarak birlikte açıklanmaktadır. Geçmişten günümüze vazgeçilmez olarak kabul edilen bilim dallarından biri sayılarla düşünme yeteneği olarak tanımlanabilen matematiktir. Ancak matematik başarısı ülkemiz açısından değerlendirildiğinde ulusal ve uluslararası pek çok araştırma sonuçlarına göre yeterli olmadığı görülmektedir. Bu eksiğin çok yönlü nedenleri alanyazında yer almaktadır. Bunu anlamak için matematiğin doğası kadar, insan psikolojisi ve duygu durumunu da bilinmesi önemlidir. İnsan hayatının önemli aşamalarından biri üniversite eğitimine denk gelen dönemidir. Her eğitim dönemi gibi bu dönem de onun gelecekteki yaşamını belirlemede önemli role sahiptir. Bu açıdan öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve gerekli önlemlerin alınması beklenir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, matematik öğretmen adaylarının akademik başarıları üzerinde öznel ve psikolojik iyi oluş değişkenlerinin yordama güçlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmaya, bir devlet üniversitesinin son sınıfında öğrenim gören 91 matematik öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Tuzgöl Dost (2005) tarafından geliştirilen "Öznel iyi oluş ölçeği", Telef (2011;2013) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan "Psikolojik iyi oluş ölçeği" ve öğrencilere ait transkript belgeleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde çoklu doğrusal regresyon analizinden stepwise metodu uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, matematik öğretmen adaylarının psikolojik ve öznel iyi oluş düzeylerinin yüksek olduğu ve öğretmen adaylarının akademik başarıları ile öznel iyi oluşları ve psikolojik iyi oluşları

[1] Öğr. Gör. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi, Konya, sbturan@erbakan.edu.tr, Orcid No: 0000-0001-8110-022X

[2] Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi, Konya, aerdogan@ erbakan.edu.tr, Orcid No: 0000-0003-2024-4515

arasında düşük düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, psikolojik iyi oluş akademik başarının bir yordayıcı olduğu fakat öznel iyi oluşun akademik başarının yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler*: Matematik öğretmen adayları, öznel iyi oluş, psikolojik iyi oluş, akademik başarı*

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN ACADEMIC ACHIEVEMENT AND SUBJECTIVE AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF PROSPECTIVE MATHEMATICS TEACHERS

Abstract

The World Health Organization defines health as a state of physical, mental and social well-being. Consistent with this definition, positive psychology, which focuses on the healthy human model, is an approach that focuses on the strengths of the individual rather than the weaknesses, and the solution rather than the problem. Well-being, which has an important effect on the quality of life of individuals, is explained together with the concepts of subjective well-being and psychological well-being in the literature as one of the basic concepts of positive psychology. Mathematics, which can be defined as the ability to think with numbers, is one of the branches of science that have been considered indispensable from the past to the present. However, when mathematics achievement is evaluated in terms of our country, it is seen that it is not sufficient according to the results of many national and international researches. The multifaceted reasons for this deficiency can be found in the literature. To understand this, it is important to know human psychology and emotional state as well as the nature of mathematics. One of the important stages of human life is the period that coincides with university education. Like every education period, this period has an important role in determining his future life. In this respect, it is expected to determine the factors affecting the academic success of the students and to take the necessary precautions. In this context, the aim of this study is to examine the predictive power of subjective and psychological well-being variables on the academic achievement of prospective mathematics teachers. For this purpose, 91 prospective mathematics teachers who were studying in the last year of a state university participated in the study. Relational screening method was used in the research. As a data collection tool in the research; "Subjective well-being scale" developed by Tuzgöl Dost (2005), "Psychological well-being scale" adapted to Turkish by Telef (2011;2013) and transcripts of students were used. In the analysis of the data, the stepwise method from multiple linear regression analysis was applied. As a result of the research, it was determined that the psychological and subjective well-being levels of prospective mathematics teachers were high and there was a low level, positive and significant relationship between the academic success of the prospective teachers and their subjective well-being and psychological well-being. In addition, it was concluded

that psychological well-being is a predictor of academic success, but subjective well-being is not a predictor of academic success.

Keywords: *Prospective mathematics teachers*, *subjective well-being*, *psychological well-being*, *academic succes*

GİRİŞ

Dünya Sağlık Örgütü sağlıklı olmayı fiziksel, ruhsal ve sosyal açıdan iyi halde olma durumu olarak ifade eder (TPD, 2020). Bu tanımlamayla uyumlu, sağlıklı insan modeline odaklanan pozitif psikoloji, bireyin zayıf yönlerinden ziyade güçlü yönlerine, probleminden ziyade çözüme odaklanan bir yaklaşımdır (Demir ve Türk, 2020). Bireylerin yaşam kalitesi üzerinde önemli bir etkiye sahip olan iyi oluş, pozitif psikolojinin temel kavramlarından biri (Demirtaş ve Baytemir, 2019) olarak alanyazında öznel iyi oluş ve psikolojik iyi oluş kavramlarıyla birlikte açıklanmaktadır (Sarı ve Çakır, 2016; Telef, 2013). Günlük dilde mutluluk olarak ifade edilen öznel iyi oluş, kişinin hayatını hem bilişsel hem duygusal olarak değerlendirmesi (Diener ve Diener, 1996) olarak belirtilirken; psikolojik iyi oluş anlamlı hedefler peşinde koşmayı, kişisel gelişimi ve başkalarıyla kaliteli ilişkiler kurma gibi hayatın varoluşsal zorlukları karşısındaki mücadele azmini, yani bireyin anlamlı bir yaşam için kendini gerçekleştirme potansiyelini ifade etmektedir (Keyes vd., 2002).

Ruh sağlığının pozitif yönünü temsil eden öznel iyi oluş (Doğan ve Sapmaz, 2012) üç bileşenden oluşmaktadır (Diener, 1984). Bunlar, yaşam doyumu, olumlu duygulanım ve olumsuz duygulanımdır. Yaşam doyumu öznel iyi oluşun bilişsel boyutunu olumlu duygulanım ve olumsuz duygulanım ise duygusal boyutunu oluşturmaktadır (Diener, 1984; Diener ve Diener, 1996). Buradan öznel iyi oluş, yaşamdan doyum alma ve olumlu duyguları sık, olumsuz duyguları ise az yaşama olarak ifade edilmektedir (Diener, 1984). Duygusal boyutun bileşenlerinden olan olumlu duygular, heves, onur, ilgi, neşe, sevinç ve güven gibi duyguları; diğer bileşen olan olumsuz duygular ise utanç, suçluluk, nefret, öfke, kin gibi duyguları ifade etmektedir (Doğan ve Eryılmaz, 2013).

Öznel iyi oluş yaşam doyumu ve mutluluk açısından iyi oluşu belirtirken; psikolojik iyi oluş insani gelişme ve yaşamın varoluşsal zorluklarını belirtir (Keyes vd., 2002). Kişinin anlamlı bir yaşamı için potansiyellerini vurgulayan psikolojik iyi oluş, zorluklarla karşı karşıya kalındığında kendini gerçekleştirme olarak ifade edilmektedir (Telef, 2013). Psikolojik iyi olma durumu sadece ruhsal açıdan herhangi bir bozukluk olmaması olarak değil; yaşamdan tat alma, mutluluk, ihtiyaçların karşılanması gibi olumlu etkenler gibi psikolojik iyi olmaya neden olacak faktörler olarak düşünülmelidir (Keleş, 2017). Ryff (1989a, 1989b) psikolojik iyi oluşu altı boyuttan oluşan bir yapı olarak ifade etmektedir. Bunlar: kendini kabul etme, olumlu sosyal ilişkiler, özerk olma, çevre hakimiyeti, yaşam amacı ve kişisel gelişimdir. Psiklojik iyi oluşla ilgili ifade edilen kuramsal açıklamalara bakıldığında, yaşam içerisindeki birçok bileşen tarafından etkilendiğini ve bireyin ruh sağlığının bir göstergesi olduğu söylenebilir (Yam, 2022).

Akademik başarı, öğretimin performans çıktılarından biridir ve kişinin hayata bakış açısını şekillendirmede önemli bir faktördür (Bücker vd., 2018; Steinmayr vd., 2016). Türk eğitim sisteminde akademik başarının önemli bir yeri bulunmakla birlikte bu durum yalnızca öğrenciler tarafından değil aynı zamanda aileler, öğretmenler, yöneticiler tarafından da önemsenen bir durumdur (Ateş, 2016). Okullar ve yüksek eğitim ortamları, gençlerin sadece akademik beceriler edindikleri yerler değil, aynı zamanda insanların başkalarıyla bağlantı kurduğu, kişiliğini geliştirdiği, toplumun tüm yönlerini deneyimlediği yerlerdir (Bücker vd., 2018).

İnsan öğrenen bir varlık olarak öğrenme ortamında, öğretilen içeriğe karşı olumlu veya olumsuz bir tutum geliştirmektedir. Pozitif tutumların daha fazla akademik başarıya ve negatif tutumların ise akademik başarıda düşüşe sebep olduğu kabul görmektedir (Tuncer vd.,2015). Geçmişten günümüze vazgeçilmez olarak kabul edilen bilim dallarından biri sayılarla düşünme yeteneği olarak tanımlanabilen matematiktir (Tuncer ve Yılmaz, 2016). Ancak matematik başarısı ülkemiz açısından değerlendirildiğinde ulusal ve uluslararası pek çok araştırma sonuçlarına göre yeterli olmadığı görülmektedir (Mandacı Şahin ve Baki, 2013). Bu eksiğin çok yönlü nedenleri alanyazında yer almaktadır. Bunu anlamak için matematiğin doğası kadar, insan psikolojisi ve duygu durumunu da bilinmesi önemlidir (Tuncer ve Yılmaz, 2016). İnsan hayatının önemli aşamalarından biri üniversite eğitimine denk gelen dönemidir. Her eğitim dönemi gibi bu dönem de onun gelecekteki yaşamını belirlemede önemli role sahiptir. Bu açıdan öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve gerekli önlemlerin alınması beklenir (Rençber, 2012).

Alanyazında, öznel iyi oluş ile sınav kaygısı (Steinmayr vd.,2016), okul disiplin sorunları (Bücker vd., 2018), mutluluk korkusu (Sarı ve Çakır, 2016), sosyal beceri düzeyi (Canbay, 2010), kişilik özellikleri (Eryılmaz ve Ercan, 2011), merhamet (İşgör, 2017) gibi farklı değişkenlerle çalışmaların yapıldığı; psikolojik iyi oluş ile okul doyumu (Yam, 2022), okul mutluluğu (Yam, 2022), iş becerikliği (Kanbur ve Mazıoğlu, 2021), mutluluk korkusu (Sarı ve Çakır, 2016), sosyal kaygı (Kermen vd., 2016), sosyal medya bağımlılığı (Söner ve Yılmaz, 2018) gibi farklı değişkenlerle çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Akademik başarı ile öznel iyi oluş veya psikolojik iyi oluş üzerine yapılan çalışmalar alanyazında yer almasına karşın matematik öğretmen adayları ile bu anlamda yürütülmüş bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu anlamda bu araştırmanın amacı, matematik öğretmen adaylarının akademik başarıları üzerinde öznel ve psikolojik iyi oluş değişkenlerinin yordama güçlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Matematik öğretmen adaylarının öznel iyi oluşları ve psikolojik iyi oluşları ne düzeydedir?

- Matematik öğretmen adaylarının akademik başarıları, öznel iyi oluş ve psikolojik iyi oluş puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

- Matematik öğretmen adaylarının öznel ve psikolojik iyi oluş puanları akademik başarılarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel tarama da iki ya da daha çok değişken arasındaki birlikte değişim durumunu veya derecesini belirlemek amaçlanmaktadır (Karasar, 2005).

Çalışma grubu

Araştırmanın amacı doğrultusunda katılımcılar, bir devlet üniversitesinin son sınıfında öğrenim gören 91 matematik öğretmen adayıdır. Katılımcılara ait özellikler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri

	Cinsiyet	f	N
İlköğretim matematik öğretmenliği	Kadın	55	70
	Erkek	15	
Matematik öğretmenliği	Kadın	13	21
	Erkek	8	
Toplam	Kadın	68	91
	Erkek	23	

Tablo 1' e göre katılımcıların 70 tanesi ilköğretim matematik öğretmenliği, 21 tanesi ise matematik öğretmenliği öğretmen adayıdır. Katılımcıların 68'i kadın, 23'ü ise erkektir. Ayrıca öğretmen adaylarının yaş aralığı 21-25 aralığında olup yaş ortalaması 22.14'tür. Öğretmen adaylarının yaş değişkenine göre dağılımı Tablo 2' de yer almaktadır.

Tablo 2. Yaş değişkenine göre dağılım

Yaş	**f**	**%**
21	24	26,37
22	42	46,15
23	17	18,68
24	4	4,4
25	4	4,4
Toplam	91	100

Veri toplama araçları

Öznel iyi oluş ölçeği*:* Tuzgöl Dost (2005) tarafından, bireylerin yaşamları hakkındaki bilişsel değerlendirmeleri ile yaşadıkları olumlu-olumsuz duyguların sıklığı ve yoğunluğunu tespit ederek öznel iyi oluş düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, yaşam alanlarına ilişkin kişisel yargılar ile olumlu ve olumsuz duygu ifadelerini içeren

26'sı olumlu 20'si olumsuz toplamda 46 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte 12 alt boyut bulunmakta ve 5'li likert tipi şeklindedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 46, en yüksek puan 230 olup yüksek puan öznel iyi oluş düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin cronbach alfa güvenirlik katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ise ölçeğin güvenirlik katsayısı .94 olarak bulunmuştur.

Psikolojik iyi oluş ölçeği*:* Diener vd. (2009-2010) tarafından geliştirilen psikolojik iyi oluş ölçeği Telef (2011;2013) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam açıklanan varyansın %42 olduğu belirlenmiştir. Ölçek maddelerinin faktör yükleri .54 ile .76 arasında hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışmasında elde edilen Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ise .80 olarak hesaplanmıştır. Bütün maddeleri olumlu şekilde olan Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nin maddeleri kesinlikle katılmıyorum (1) ile kesinlikle katılıyorum (7) şeklinde 1–7 arasında cevaplanmaktadır. Tek faktöreden oluşan ölçekten alınabilecek en düşük puan 8, en yüksek puan ise 56 dır. Bu araştırmada ise ölçeğin güvenirlik katsayısı .79 olarak bulunmuştur.

Transkript belgeleri: Öğretmen adaylarının akademik başarılarını belirlemek üzere transkript belgelerinde yer alan genel ağırlıklı not ortalamalarına bakılmıştır.

Verilerin analizi

Verilerin analizinde çoklu doğrusal regresyon analizinden stepwise metodu uygulanmıştır. Analize geçilmeden önce toplanan veriler; normallik, doğrusallık, uç değerler, eşvaryanslılık, hataların bağımsızlığı, çoklu bağlantılılık (multi-colinearity) açısından kontrol edilmiştir. Verilerin normallik ve doğrusallık varsayımlarını güçlendiren uç değerlerin olup olmadığı mahalanobis uzaklığı (12.99) ve cook's (cook's <1) değerlerine bakılarak incelenmiştir. Veri setinde herhangi bir uç değerin olmadığı görülmüştür. Ayrıca veri setlerinin basıklık, çarpıklık değerlerine, histogram ve saçılım grafiklerine de bakılmıştır. Hataların bağımsızlığını incelemek için Durbin-Watson değerine bakılarak değerin 2.06 olduğu ve geçerli aralıkta yer aldığı görülmüştür. Çoklu bağlantılılık şartı için yordayıcılar arasındaki ikili korelasyon katsayısına, tolerans, VIF ve CI değerine bakılmıştır. Yordayıcılar arasındaki ilişkinin .80 değerinin altında olduğu görülmüştür. Ayrıca, tolerans değerinin .20'den küçük olmadığı, VIF değerinin .10'dan ve CI değerinin ise .30'dan büyük olmadığı görülmüştür. Yapılan incelemeler sonucunda veri setinin çoklu doğrusal regresyon analizi için uygun olduğu görülmüştür. Veriler SPSS 22.0 programı ile analiz edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan araştırma sorularına dair bulgular yer almaktadır.

1. Araştırmanın "Matematik öğretmen adaylarının öznel iyi oluşları ve psikolojik iyi oluşları ne düzeydedir?" şeklindeki birinci sorusuna ait bulgular Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının öznel iyi oluşları ve psikolojik iyi oluşlarına ilişkin betimsel istatistik değerleri

	Min	Max	$\bar{x}$	s.s
Öznel iyi oluş	83,00	222,00	166,42	23,67
Psikolojik iyi oluş	28,00	56,00	43,38	5,65

Tablo 3'e göre, öğretmen adaylarının öznel ve psikolojik iyi oluş ölçeklerinden aldıkları puan ortalamaları ($\bar{x}$ = 166,42; $\bar{x}$ = 43,38), ölçeklerin orta noktasının üstünde (138; 32) yer aldığı görülmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının psikolojik ve öznel iyi oluş düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

2. Araştırmanın "Matematik öğretmen adaylarının akademik başarıları, öznel iyi oluş ve psikolojik iyi oluş puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklindeki ikinci sorusuna ait bulgular Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Öğretmen adaylarının akademik başarı, öznel iyi oluş ve psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişki

		Akademik Başarı	**Öznel İyi Oluş**	**Psikolojik İyi Oluş**
Pearson Correlation	**Akademik Başarı**	1		
	Öznel İyi Oluş	,185*	1	
	Psikolojik İyi Oluş	,290*	,773*	1

p<.05

Tablo 4'e göre, öğretmen adaylarının akademik başarıları ile öznel iyi oluşları ve psikolojik iyi oluşları arasında düşük düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

3. Araştırmanın Matematik öğretmen adaylarının öznel ve psikolojik iyi oluş puanları akademik başarılarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır? şeklindeki üçüncü sorusuna ait bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Öğretmen adaylarının öznel iyi oluş ve psikolojik iyi oluşlarının akademik başarılarını yordama gücü

	R^2	F	Standart Beta	T	p
Psikolojik İyi Oluş	,074	8.195	.290	2.863	.005

Bağımlı Değişken: Akademik Başarı

Adımsal (stepwise) regresyon analizi sonucuna göre, yordanan akademik başarı değişkeninde sadece psikolojik iyi oluş değişkeninin yordayıcı etkisi anlamlı bulunmuştur. Öznel iyi oluş değişkeni tabloda yer almamaktadır. Buna göre, öznel iyi oluş değişkeninin akademik başarıyı anlamlı olarak yordamadığı tespit edilmiştir. Tabloya göre, öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluş düzeyleri akademik başarılarının %7.4'ünü açıklamaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının öznel ve psikolojik iyi oluş ölçeklerinden aldıkları puan ortalamalarının ölçeklerin orta noktasının üstünde yer aldığı ve bu sonuca göre, öğretmen adaylarının psikolojik ve öznel iyi oluş düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmen adaylarının akademik başarıları ile hem öznel iyi oluşları hem psikolojik iyi oluşları arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki ortaya çıkmıştır. Kaya ve Erdem (2021) alanlarını ayırmadan genel iyi oluşun akademik başarı ile ilişkisini araştırdığı meta analiz çalışmasında, iyi oluş ve akademik başarı arasında düşük ve pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmen adaylarının akademik başarıları ile öznel iyi oluşları arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki mevcut iken öznel iyi oluşun akademik başarının bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Witter vd. (1984) yetişkinlerde eğitim başarısı ile öznel iyi oluş arasında pozitif ancak küçük bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca, Bortes vd. (2021) öznel iyi oluş ve akademik başarı üzerine yaptığı boylamsal çalışmada katılımcılardan iki yıl arayla veriler toplamış ve öznel iyi oluş ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada, erkeklerin önceki zaman dilimindeki öznel iyi oluşlarının sonraki zaman dilimindeki akademik başarıları arasında bir ilişkinin olmadığını fakat bu durumun kızlarda farklılaştığını ve yüksek öznel iyi oluşun ilerideki akademik başarıları anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada katılımcıların çoğu kız öğretmen adayı olmasına karşın bu farklılığın yaş farklılığından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Çünkü, Kaya ve Erdem (2021) yapmış oldukları çalışmada yaş değişkeninin öğrencilerin iyi oluşu ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi etkilediği sonucuna ulaşmışlardır ve öğrencilerin yaşı arttıkça iyi oluşlarının akademik başarıları üzerindeki etkisinin azaldığını ifade etmişlerdir. Steinmayr vd. (2016), öznel iyi oluş, sınav kaygısı ve akademik başarının zaman içerisinde birbirini nasıl etkilediğini ölçmek için lise öğrencileriyle yaptığı araştırmada, akademik başarının öznel iyi oluşun yalnızca bilişsel boyutunu (yaşam doyumu) yordadığını fakat duygusal boyutunu yordamadığı sonucuna ulaşmıştır. Fakat, Huebner (1991) 5.-7. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada ise öğrencilerin okul puanları ile yaşam doyumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma sonuçlarından da yola çıkarak bu araştırmada da öznel iyi oluşun akademik başarının yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılması örneklem gruplarının farklılığından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının genel ağırlıklı not ortalama puanlarının ortalamasına bakıldığında 81.31 olduğu görülmüştür. Dolayısıyla öğretmen adaylarının yüksek başarı puanlarına sahip olduğu söylenebilir ki bu durumun öznel iyi oluş düzeylerinin akademik başarılarını yordamamasına etkisinin olabileceği de düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının akademik başarıları ile psikolojik iyi oluşları arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişkinini olduğu ve psikolojik iyi oluşun akademik başarıyı yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre öğretmen adaylarının psikolojik

iyi oluş düzeyleri arttıkça akademik başarılarının da arttığı söylenebilir. Dolayısıyla matematik öğretmen adaylarının akademik başarılarını arttırmanın bir yolunun da onların psikolojik iyi oluşlarını arttırmak olduğu ifade edilebilir. Bu sonucumuzu destekleyici bir bulgu Ateş (2016) tarafından yapılan çalışmada da görülmektedir. Ateş (2016), üniversite öğrencilerinde akademik başarıyı artırmak için onların psikolojik iyi oluş düzeylerini yani kendini kabul, diğerleri ile pozitif ilişkiler, özerklik, çevresel hakimiyet, yaşam amacı ve kişisel gelişim düzeylerini artırmanın etkili olabileceğini ifade etmiştir.

Bu anlamda öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerinde etkili olabilecek ve psikolojik iyi oluş düzeylerini arttıracak değişkenlerin belirlenmesine yönelik çalışmaların yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü, psikolojik iyi oluş üzerinde etkili olan faktörlerin tespit edilmesi ve bu yönde önlemlerin alınması akademik başarı üzerinde de etkili olabileceği söylenebilir.

Ayrıca, Amholt vd. (2020) okul çağındaki çocuklarda psikolojik iyi oluş ve akademik başarı üzerine yaptıkları sistematik inceleme çalışmalarında, yaş değişkeninin iyi oluş üzerinde etkili olduğunu ve yaş ilerledikçe aralarındaki ilişkinin azaldığını ifade etmişlerdir. Bu araştırmada da düşük bir ilişkinin ortaya çıkmasının sebebi olarak yaş değişkeni faktörünün etkili olabileceği düşünülmektedir.

Çalışma sonucunda aşağıda yer alan öneriler getirilmiştir.

Son sınıf matematik öğretmen adayları ile yürütülen bu çalışmanın yanı sıra birinci sınıftan son sınıfa kadarki süreç içerisindeki değişimi gözlemlemek amacıyla boylamsal çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Öznel iyi oluşun akademik başarıyı yordamadığı sonucuna ulaşılan bu çalışmada, öznel iyi oluşun boyutları olan bilişsel ve duygusal boyutlarının ayrı ayrı ele alınarak çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Matematik öğretmen adaylarının akademik başarıları üzerine etkisi olabilecek başka değişkenlerle de çalışmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Amholt, T. T., Dammeyer, J., Carter, R., ve Niclasen, J. (2020). Psychological well-being and academic achievement among school-aged children: A systematic review. *Child Indicators Research*, *13*, 1523-1548.

Ateş, B. (2016). Üniversite öğrencilerinde akademik başarının yordayıcısı olarak psikolojik iyi oluş ve sosyal yetkinlik. *Electronic Journal of Social Sciences*, *15*(59), 1203-1214.

Bortes, C., Ragnarsson, S., Strandh, M., ve Petersen, S. (2021). The bidirectional relationship between subjective well-being and academic achievement in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, *50*, 992-1002.

Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, *74*, 83-94.

Canbay, H. (2010). *Lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demir, R. Türk, F. (2020). Pozitif Psikoloji: Tarihçe, Temel Kavramlar, Terapötik Süreç, Eleştiriler ve Katkılar. *Uluslararası Akademik Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi (2)*,2. 108-125.

Demirci, İ., Ekşi, F. (2015). Ergenler İçin Beş Boyutlu İyi Oluş Modeli: EPOCH Ölçeği'nin Türkçe-Formunun Geçerliği ve Güvenirliği. *Gençlik Araştırmaları Dergisi.* 3(3) 9-30.

Demirtaş, A. S., ve Baytemir, K. (2019). Warwıck-edınburgh mental iyi oluş ölçeği kısa formu'nun türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *18*(70), 689-701.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological bulletin*, *95*(3), 542-575.

Diener, E., ve Diener, C. (1996). Most people are happy. *Psychological science*, *7*(3), 181-185.

Dogan, T., ve Eryılmaz, A. (2013). Iki boyutlu benlik saygısı ve öznel iyi olus arasındaki iliskilerin incelenmesi. *Pamukkale University Journal of Education*, *33*(1), 107-117.

Doğan, T., ve Sapmaz, F. (2012). Kişiler arasi ilişki tarzlari ve öznel iyi oluş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *10*(3), 585-602.

Eryilmaz, A., ve Ercan, L. (2011). Öznel İyi Oluşun Cinsiyet, Yaş Grupları ve Kişilik Özellikleri Açısından İncelenmesi. *Turkish Psychological Counseling & Guidance Journal*, *4*(36).

Huebner, E. S. (1991). Correlates of life satisfaction in children. *School Psychology Quarterly, 6*(2), 103–111. https://doi.org/10.1037/h0088805.

İşgör, İ. Y. (2017). Merhametin Öznel İyi Oluş Üzerindeki Yordayıcı Etkisinin İncelenmesi. *Gazi-*

antep University Journal of Social Sciences, *16*, 425-436.

Kanbur, E. ve, Mazıoğlu, V . (2021). Psikolojik iyi oluşun iş becerikliliği üzerine etkisi. İnsan ve T*oplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10 (2) , 1839-1857.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın.

Kaya, M., & Erdem, C. (2021). Students' well-being and academic achievement: A meta-analysis study. *Child Indicators Research*, *14*(5), 1743-1767.

Keleş, H. N. (2017). Anlamlı iş ile psikolojik iyi oluş ilişkisi. *The Journal of Happiness & Well-Being*, *5*(1), 154-167.

Kermen, U., Tosun, N. İ., ve Doğan, U. (2016). Yaşam doyumu ve psikolojik iyi oluşun yordayıcısı olarak sosyal kaygı. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, *2*(1), 20-29.

Keyes, C. L., Shmotkin, D., ve Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, *82*(6), 1007.

Mandacı Şahin, S. ve Baki, A. (2013). Matematik gücünün değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(1), 195-215.

Rençber, B. A. (2012). Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen faktörler. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *3*(1), 191-198.

Ryff, C. D. (1989a). Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: New directions in quest of successful ageing. *International journal of behavioral development*, *12*(1), 35-55.

Ryff, C. D. (1989b). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, *57*(6), 1069.

Sarı, T., ve Çakır, G. (2016). Mutluluk korkusu ile öznel ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *5*(25), 222-229.

Söner, O., ve Yılmaz, O. (2018). Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ve psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *7*(13), 59-73.

Steinmayr, R., Crede, J., McElvany, N., & Wirthwein, L. (2016). Subjective well-being, test anxiety, academic achievement: Testing for reciprocal effects. *Frontiers in psychology*, *6*, 1-13.

Telef, B. B. (2011). *Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (PİOO): Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.* 11. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, 3–5 Ekim, Selçuk- İzmir.

Telef, B. B. (2013). Psikolojik iyi oluş ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, *28*(28-3), 374-384.

Tuncer, M., Berkant, H., ve Doğan, Y. (2015). İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Educationan-*

*dTeaching,*4 (2), 260-266.

Tuncer, M. ve Yılmaz, Ö. (2016). Ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutum ve kaygılarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *13*(2), 47-63.

Tuzgöl Dost, M. (2005). Öznel iyi oluş ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3, (23), 103–110.

Türkiye Psikiyatri Derneği [TPD] (2020). Ruh Sağlığını Güçlendirme: Kavramlar, Kanıtlar, Uygulamalar (Çev. Ed: O. Taycan; B. Coşkun). Ankara: Bayt Yayın Hizmetler.

Witter, R. A., Okun, A. M., Stock, W. A., ve Haring, M. J. (1984). *Education and subjective well-being: A meta-analysis*. Educational Evaluation and Policy Analysis, 6(2), 165–173.

Yam, F. C. (2022). The relationship between school satisfaction and psychological well-being of secondary school students: the mediating role of happiness at school. J*ournal of Teacher Education and Lifelong Learning*, 4(2), 248-262.