



TURKISH REPUBLIC OF
NORTHERN CYPRUS
MINISTRY OF EDUCATION



II. INTERNATIONAL

POSITIVE SCHOOLS & WELL-BEING CONGRESS

LIFELONG LEARNING AND WELL-BEING IN A DIGITALIZED WORLD

FULL TEXT BOOK 2024 TAM METİN KİTABI 2024

29-21 MAY, KYRENIA

29-31 MAYIS, GİRNE

Cilt 2/ Volume 2

II. ULUSLARARASI

POZİTİF OKULLAR VE İYİ OLUŞ KONGRESİ

DIJİTALLEŞEN DÜNYADA YAŞAM BOYU ÖĞRENME VE İYİ OLUŞ





TURKISH REPUBLIC OF
NORTHERN CYPRUS
MINISTRY OF EDUCATION



CYPRUS
INTERNATIONAL
UNIVERSITY

North Cyprus



ÇOCUKLARA YARDIM VAKFI

North Cyprus



UNIVERSITETI®
METROPOLITAN
TIRANA

Albania



Kolegji AAB
CILËSI. LIDERSHIP. SUKSESI

Kosovo



Kosovo



Poland



North Macedonia



VALDOSTA STATE
UNIVERSITY

United States of America



UCO
ANGERS

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE L'OUEST

France



Albania



eğiten kitap

Türkiye

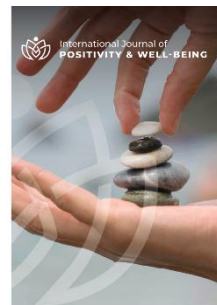


North Cyprus

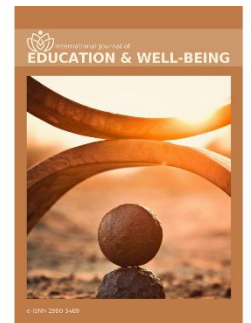


Resort • Convention • SPA • Casino

North Cyprus



Türkiye



Türkiye



1-Cameroon

2-Albania

3-Nijerya

4-Vietnam

5-Ghana

6-China

7-Mexico

8-Ukrania

9-Croatia

10-Poland

11-Argentina

12-North Cyprus

13-North Macedonia

14-Türkiye

15-India

16-Kosova

17-Uganda

18-Germany

19-Denmark

20-Italy

21-Saudi Arabia

22-USA

23-Romania

24- Cote D'ivoire (Fildişi Sahili)

25-Azerbaijan

26-Pakistan

27-Austuralia

28-Fiji

29-France

30-United Kingdom

31- Iraq

Total Papers (Abstracts): 266

The Number of Abstracts from Türkiye: 83 (%31,2)

The Number of Abstracts from Other Countries: 183

Languages: Turkish, English

2nd International Positive Schools & Well-Being Congress

“Lifelong Learning and Well-Being in a Digitalized World”

POSWEB Congress

2024 FULL TEXT BOOK

29-31 May, 2024 Kyrenia-North Cyprus

Editor: Prof. Dr. Çağla GÜR- Instr. Başak Eser

2. Uluslararası Pozitif Okullar ve İyi Oluş Kongresi

“Dijitalleşen Dünyada Yaşam Boyu Öğrenme ve İyi Oluş”

POSWEB Kongresi

2024 TAM METİN BİLDİRİLER KİTABI

29-31 MAYIS 2024- ACAPULCO HOTEL/GİRNE

Editör: Prof. Dr. Çağla GÜR- Uzm. Başak ESER

ISBN

978-9963-267-68-2

© Copyright 2024, Işık Kitabevi

Bu kitabın basım, yayın, satış hakları Işık Kitabevi'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.

Grafik Tasarım: Uzm. Başak Eser

Işık Kitabevi Yayınları
Polis Sokak No:16 Lefkoşa/Kıbrıs
isikkitabevi@gmail.com
<https://isikkitabevi.net/storefront.php>

COMMITTEES

Congress President:

Prof. Dr. Çağla GÜR- Cyprus International University

Congress Coordinator:

Instr. Başak ESER- Cyprus International University

ORGANISATION COMMITTEE

Prof. Dr. Çağla GÜR

Cengiz Topel UZUN

Dr. İçim Çağiner Kavuklu

Instr. Başak ESER

EXECUTIVE COMMITTEE

Cengiz Topel UZUN - Ministry of National Education

Assoc. Prof. Dr. Mehtap KÖSE ULUKÖK- Cyprus Science University

Instr. İrfan SARIYILDIZ- Cyprus Science University

MSc.Süreyya Geylan GÜRDAL- Ministry of National Education

Mustafa HÜRSES- Ministry of National Education

Nilay TUNÇALP- Tangül Ünal Çağiner Children's Aid Foundation

Vahide TÜTÜNCÜ- Ministry of National Education

Aytaç KALENDER- Ministry of National Education

Instr. Uğurcan TAŞDELEN (Congress Secretary)

ADVISORY COMMITTEE

Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN- Cyprus International University/North Cyprus

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

Prof. Dr. Ata ATUN- Cyprus Science University/ North Cyprus

Prof. Dr. hab Małgorzata PRZYBYSZ-ZAREMBA - National Academy of Applied Sciences Ignacy Mościcki in Ciechanów /Poland

Prof. Dr. Mehmet Ali YAVUZ- Cyprus International University/North Cyprus

Assoc. Prof. Dr. Arsim SUSURİ - University of Prizren "Ukshin Hoti"/ Kosova

Assoc. Prof. Dr. Enida KUME- Aleksander Moisiu University / Albania

Assoc. Prof. Dr. Meagan ARRASTÍA-CHISHOLM- Valdosta State University /USA

Assoc. Prof. Dr. Nadia BAATOUCHE- Catholic University of the West of Angers/ France

Assoc. Prof. Dr. Shemsedin VEHAPE – AAB College/ Kosovo

Assoc. Prof. Dr. Sonila DAIU - Tirana Metropolitan University/ Albania

Assoc. Prof. Dr. Malahat ABDULLAYEVA- Azerbaijan State Pedagogical University/ Azerbaijan

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

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

SCIENTIFIC COMMITTEE

Prof. Dr. A. Işık GÜRŞİMŞEK- Eastern Mediterranean 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. Ali PAJAZİTİ - SEE-University - North Macedonia

Prof. Dr. Angel EGİDO-PORTELA- Catholic University of the West of Angers/ France

Prof. Dr. Ata ATUN- Cyprus Science 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. hab Małgorzata PRZYBYSZ-ZAREMBA - National Academy of Applied Sciences Ignacy
 Mościcki in Ciechanów /Poland
 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. 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 RISTOVSKA- SS Cyril and Methodius University Macedonia
 Assoc. Prof. Dr. Arsim SUSURİ - University of Prizren "Ukshin Hoti"/ 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. Demush BAJRAMİ- SEE-University - North Macedonia
 Assoc. Prof. Dr. Ebrahim TALAE- Tarbiat Modares University -İran
 Assoc. Prof. Dr. Eda YAZGIN- Eastern Mediterranean University
 Assoc. Prof. Dr. Enida KUME- Aleksander Moisiu University / Albania
 Assoc. Prof. Dr. Gürcan SEÇİM- Cyprus International University
 Assoc. Prof. Dr. Halil KAMIŞLI- Hakkari 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. Laurence COCANDEAU-BELLANGER -Catholic University of the West of Angers/France
 Assoc. Prof. Dr. Meagan ARRASTÍA-CHISHOLM- Valdosta State University /USA
 Assoc. Prof. Dr. Malahat ABDULLAYEVA- Azerbaijan State Pedagogical University/ Azerbaijan
 Assoc. Prof. Dr. Mehtap KÖSE ULUKÖK – Cyprus Science University
 Assoc. Prof. Dr. Mukaddes Sakallı DEMİROK- Near East University
 Assoc. Prof. Dr. Mustafa YENİASIR- University of Kyrenia
 Assoc. Prof. Dr. Nadia BAATOUCHE- Catholic University of the West of Angers/ France
 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 of Prizren "Ukshin Hoti" /Kosova
 Assoc. Prof. Dr. Shemsedin VEHAPI – AAB College- Kosovo
 Assoc. Prof. Dr. Sonila DAIU - Tirana Metropolitan University/ Albania
 Assoc. Prof. Dr. Yalın KILIÇ- Cyprus Science University
 Assoc. Prof. Dr. Yavuz Ercan GÜL- Kyrgyzstan Turkey Manas 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. Derviş AMCA TOKLU- Near East University
 Assist. Prof. Dr. Dönay KARA- Girne American University
 Assist. Prof. Dr. Elissa MOLLAKUQe – AAB College- Kosovo
 Assist. Prof. Dr. Emine İNCİ- Aydın Adnan Menderes University
 Assist. Prof. Dr. Fethi TURAN- Cyprus International 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. Kezban Özgem- Cyprus International University
 Assist. Prof. Dr. Mihrican AYLANÇ- Cyprus International University
 Assist. Prof. Dr. Mutlu SOYKURT- University of Kyrenia
 Assist. Prof. Dr. Omaç RÜŞTİOĞLU- Cyprus International University
 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. Selime GÜNTAŞ IŞIK- Ankara Social Sciences 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. Venera KABASHI-LLUNJI – AAB College- Kosovo
 Instr. Aghesa QOSJA - Tirana Metropolitan University-Albania
 Instr. Başak ESER- Cyprus International University
 Instr. Dr. Beatrice Bunyasi AWORI- Kenyatta University
 Instr. Dr. Charles Muweesi- Busitema University - Uganda
 Instr. Dr. Esra KARAKAŞ- Cyprus International University
 Instr. Dr. Selva Büşra TURAN- Necmettin Erbakan University
 Instr. Dr. Selva Büşra TURAN- Necmettin Erbakan Üniversitesi
 Instr. Dr. Vjosa Vela- South East European University- North Macedonia
 Instr. İrfan SARIYILDIZ- Kıbrıs İlim Üniversitesi
 Instr. Saliha FİDAN- Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
 Instr. Seren İRMAK – Kıbrıs İlim Üniversitesi
 Instr. Sibel SÜZEK BİRKOLLU- Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi
 Instr. Yasin ERGİN- Kıbrıs İlim Üniversitesi

İçindekiler/ Contents

Pandemi Sonrası Psikolojik İyi Oluşun Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisine Göre Çözümlemesi .582	
Fatma Burçin Hocaoğlu.....	582
İpek Alkan	582
Evlilik Dinamiğine Bakış: Evlilik İstikrarsızlığı.....	611
Zeynel Yiğit	611
F. Sülen Şahin Kıralp.....	611
Yapay Zekanın Eğitimdeki Yeri ve Önemi.....	621
Gülseren Edem Dildeğmez.....	621
Bahtiyar Dildeğmez.....	621
Çocukluk Anıları ve İyi Oluş	633
Azize Ummanel	633
F. Sülen Şahin Kıralp.....	633
Okul Öncesi Öğretmenlerin Yapay Zeka Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi	644
Fatih Aydoğdu.....	644
Burçin Aysu	644
Neriman Aral	644
Okul Öncesi Çocukların Konuşma Bozukluğu ile İlgili Yapılan Çalışmaların İçerik Analizi	655
Hüner Filiz Kızılkara	655
Şebnem Güldal Kan.....	655
Stresin Hastalıklar Üzerindeki Etkisi Üzerine Bir Derleme.....	667
Tuğba Kural	667
Meryem Karaaziz	667
Türkçe Dersinde Mükemmelliğe Giden Yol: Öğrencilerin İyi Oluşlarına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri.....	683
İrem Kıratoğlu	683
İrem Metin	683
Kübra Taşkın.....	683
Fehmi Kamil Tekeli	683
Ahmet Güneyli	683
Okul Öncesi Dönemde Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarına Yönelik İçerik Analizi	701
Sema Ürer.....	701
Şebnem Güldal Kan.....	701
Hayata Kitap Arası: Okul Öncesi Öğretmen Adayları İçin Resimli Çocuk Kitapları Okuma Etkinlikleri.....	712

Gamze Bilir-Seyhan	712
Bebeklik Dönemindeki Bağlanmanın Yetişkin İlişkilerine Etkisinin İncelenmesi	720
Ayşe Mortaş	720
Eğitimde Yenilikçi Yaklaşımların Uygulanması: 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı Temelli Etkinlik Atölyeleri.....	729
Gamze Bilir-Seyhan	729
Öğretmen Adaylarının İnovasyon Kavramına Yönelik Metaforik Algıları.....	740
Gülşen İşisağ	740
Ramazan Yurtseven	740
Türkiye’de Geleneksel Oyunun Bölgelere Göre Dağılımı ve Çocuk Oyunları	749
Belgin Parlakyıldız	749
Sümeysa Timur	749
Irmak Parlakyıldız	749
Sınıfımda Bir İyi Oluş Uygulaması: “Haftanın Çocuğu”	783
Aysun Turupcu.....	783
Annelerin İyi Oluşlarını Desteklemek için Aile Eğitimi.....	791
İrem Gürgah Oğul.....	791
İyileştiren Eller, Sevgi Dolu Kalpler: Hemşirelik Eğitiminde Öz Şefkatin Rolü	800
Mükerrem Kabataş Yıldız.....	800
Duyularımın Varım	808
Aysun Turupcu.....	808
İyi Oluş Yolculuğunda Öncü Bir Uygulama: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sosyal Sorumluluk Projesi.....	817
İrem Gürgah Oğul.....	817
Zihin Yönetiminde Psikoloji Oluşuna Etkisinin Var-olmak Bağlamında Tetkiki	825
Sinan Doğan	825
Üniversite Öğrencilerinde Eş Seçme Stratejileri ve Yaşam Doyumu Düzeylerinin İncelenmesi	842
Kadriye Karagülmez.....	842
Nergüz Bulut Serin	842
Okul Öncesi Dönemde (4-6 yaş) Psikolojik Sağlamlık Kaygı ve Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	856
Sibel Yoleri	856
Elif Naz Ürünal.....	856
Kültürlerarası Çizgi Filmlerin Çocuklar Üzerindeki Olumsuz Etkilerinin İncelenmesi.....	868
Belgin Parlakyıldız	868
Irmak Parlakyıldız	868

Erken Çocukluk Döneminde Matematik Becerilerinin Ebeveynlerin Gözünden Değerlendirilmesi ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi	881
Mine Göl.....	881
Çocuğun Eğitim Etkinliklerinde Baba Katılımının Yeri ve Önemi.....	894
Belgin Parlakyıldız	894
Ceyda Cüceoğlu.....	894
Irmak Parlakyıldız	894
Okul Öncesi Öğretmen Adayları Açısından; Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitimi Dersi -Tespit ve Öneriler-	921
Fethi Turan.....	921
Onur Sarı	921
Oğuzhan Avcı	921
Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İlk Yardım Bilgi Düzeyi ile Öz Yeterlilik İnançlarının Belirlenmesi	935
Yağmur Suzan Sönmez.....	935
Okul Öncesi Dönem Çocuklarının ve Ebeveynlerinin Geri Dönüşüme Yönelik Algılarının İncelenmesi.....	971
Gülşah Yıldırım	971
Nuran Tuncer	971
Okul Öncesi Eğitimde Açık Hava Etkinlik Planlamasının Okul Öncesi Öğretmenleri Açısından Uygunluğunun İncelenmesi.....	999
Gizem Bavuk.....	999
Nuran Tuncer.....	999
Özel Gereksinimli Bireylerin İstihdam Süreçlerine Yönelik Mevcut Durum Analizi: KKTC Örneği.....	1014
Halil Kamışlı.....	1014
Ekler	1023
Akademik Temsilci Atamaları	1023



Pandemi Sonrası Psikolojik İyi Oluşun Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisine Göre Çözümlemesi

Fatma Burçin Hocaoglu

Doğu Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, KKTC,
e-posta: burcin.hocaoglu@emu.edu.tr, Orcid No: 0000-0001-9191-2993

İpek Alkan

Uluslararası Final Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, KKTC,
e-posta: ipek.alkan@final.edu.tr, Orcid No: 0000-0009-0006-6243-0550

Özet

Bu çalışmanın temel amacı Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC)'nde Covid 19 pandemisi sonrasında Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine yönelik olarak ergenlerin psikolojik iyi oluş hallerini çözümlemektir. Covid-19 virüsü, 2019 yılında ortaya çıkmış tüm dünyaya kısa zaman içerisinde yayılıp bulaşıcı bir özellik göstermesinden dolayı tüm dünya da pandemi ilan edilmiştir. 2020 yılının Mart ayında KKTC'de ilk resmi vakalar tespit edilmiştir. Kısa bir süre içerisinde okullarda yüz yüze eğitim durdurulmuş ve online eğitime geçilmiştir. Özellikle ergenlik döneminde önemli görülen sosyalleşmenin bu süreçte etkilendiği aşıkardır. Ergenlik dönemi yapısal olarak buhranlı bir süreçtir ve iyi oluş düzeyinin de bu sebeple negatif olarak etkilenebileceği düşünülmektedir. Covid-19 pandemi süreci birçok belirsizliği ortaya çıkarmakla birlikte fizyolojik ihtiyaçlar (Yiyecek, temiz su, temiz hava, düzenli uyku, ev, hava koşullarına uygun kıyafet, cinsellik, hareketlilik) güvenlik ihtiyacı (İstihdam, kaynaklar, ev, sağlık, istikrar, güvenlik, korunma, özgürlük, korkusuzluk, kanun, düzen, hak, hukuk, adalet, sınırlar), sosyal ihtiyaçlar (şefkat göstermek, sevgi, şefkat görmek, samimiyet, arkadaşlık, dostluk, aşk, hassasiyet, bağlanma, ait hissetme gibi), saygı ihtiyacı (Olumlu benlik saygısı, haysiyet, dürüstlük, başarı, ustalık, marifet, yeterlilik, bağımsızlık, itibar, prestij), kendini gerçekleştirme ihtiyacı (Bireysel olarak kendini gerçekleştirme, psikolojik büyüme, birlik anlayışı, güzellik, ahlak, erdem, keşfetme) gibi insanların temel yaşam gereksinimlerini etkilemiştir. Bu gibi gereksinimleri karşılanamaması akla Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisini getirmektedir. Çalışmanın katılımcılarını, KKTC'de 2023-24 öğrenim yılında liselerde okuyan 33 öğrenci oluşturmuştur. Katılımcılardan Maslow'un ihtiyaçlar

hiyerarşisine göre oluşturulmuş sorulara cevap vermeleri istenmiştir. Mevcut çalışmada, nitel araştırma yöntemi olan durum çalışması yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma sonucu ortaya çıkan bulgular, betimsel bir yaklaşım ile incelenmiştir. Mülakat formunda bulunan kapalı ve açık uçlu soruların analiz sürecinde veriler birbirinden ayrı olarak ele alınmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; kendini gerçekleştirme ihtiyacında yüksek düzeyde olumsuz bir etki tespit edilmiştir. olduğu gibi ergenlerin de yaşamlarını oldukça güçleştirmiştir. Psikolojik iyi oluş açısından bakıldığı zaman pandemi sürecinin ergenlerin en fazla sosyal ihtiyaçlar bakımından kendilerine negatif yönde etki ettiği tespit edilmiştir. Pandemi sürecinde mevcut olan yasaklar nedeni ile ergenlerin kendi akran grupları ve diğer insanlar ile dijital platformlar üzerinden iletişim kurmak zorunda kalmaları kendilerini sosyal olarak izole edilmiş hissetmeleri ve bu süreç bittikten sonra diğer kişilerle iletişim kurmakta zorluk çektikleri bulgulanmıştır. Tespit edilen sonuçlar doğrultusunda tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Pandemi, Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi, Psikolojik İyi Oluş, Ergenler

Analysis of Post-Pandemic Psychological Well-Being According to Maslow's Hierarchy of Needs

Abstract

The main purpose of this study is the Covid-19 pandemic in the Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC). Psychological well-being of adolescents in Maslow's hierarchy of needs to analyze their situation. The Covid-19 virus emerged in 2019 in a short time to the whole world. It has been declared a pandemic all over the world due to its spread and contagious nature. In March 2020, the first official cases were detected in the TRNC. In a short time Face-to-face education in schools has been stopped and online education has been started. Especially in adolescence It is obvious that socialization, which is considered important, is affected in this process. Structurally, adolescence it is a grueling process. For this reason, the level of well-being may also be negatively affected is considered. Although the Covid-19 pandemic process reveals many uncertainties, physiological needs, security needs, social needs, esteem needs, and self-actualization needs. affected people's basic life needs. Failure to meet such requirements It introduces Maslow's hierarchy of needs. The participants of the study, in the TRNC 2023-24 It consisted of 33 students studying in high schools in the academic year. The participants were asked to answer the questions created according to the hierarchy of Maslow. In this research, qualitative research Among the

methods, case study method was used. Data from this study A descriptive approach was followed in the analysis. Closed and open-ended interview forms in the analysis of the questions, the data were analyzed separately from each other. The result of the research according to the findings; A high level of negative influence on the need for self-actualization was found. In terms of psychological well-being, it has been determined that the pandemic process has a negative impact on adolescents mostly in terms of their social needs. It has been found that due to the prohibitions during the pandemic period, adolescents have to communicate with their peer groups and other people through digital platforms, they feel socially isolated, and they have difficulty communicating with other people after this process is over. In line with the findings obtained, discussion results and suggestions are included.

Keywords: Covid-19 Pandemic, Maslow's Hierarchy of Needs, Psychological Well-Being, adolescents

Giriş

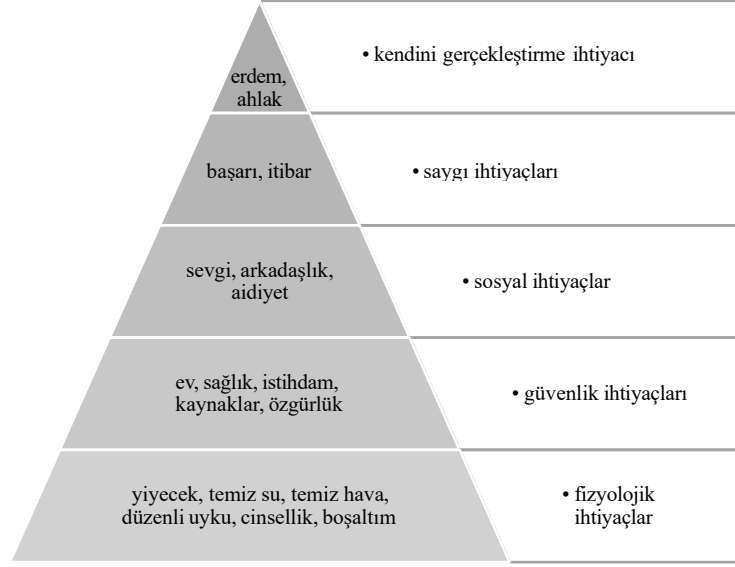
Covid-19 virüsü, 2019 senesinde görülmüş ve tüm dünyaya çok az bir zaman diliminde yayılıp bulaşıcı bir özellik taşıması nedeni ile tüm dünyada pandemi ilan edilmiştir. Pandemi; bir salgının belirli bir bölgenin de dışına çıkarak, geniş bir insan kitlesini ve hatta bütün bir dünyayı etki alanına alması şeklinde tanımlanmaktadır (Aslan, Silvia, Nugroho, Ramli ve Rusiadi, 2020; Merriam- Webster, 2020). Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) 11 Mart 2020’de salgını dünya çapında salgın (pandemi) olarak duyurmuş, 11 Mart 2020’de T.C. Sağlık Bakanlığı, Türkiye’de ilk vakanın görüldüğünü bildirmiştir (CNN Türk, t.y.). KKTC’de ise 11 Mart 2020 tarihinden başlayarak covid-19 salgınından dolayı yüz yüze eğitim askıya alınarak, bu sürede virüsün yayılmasını engellemek adına dünyanın pek çok ülkesinde uygulandığı gibi adada da okullar geçici süre ile kapanmıştır. Covid-19 pandemisi nedeniyle başlatılan yasaklamalara, ergenler yönünden bakıldığında zaman yüz yüze eğitime ara verilip ardından online eğitime başlanması, sokağa çıkma yasağı, okullarda ve farklı kaynaklara ulaşım gibi birçok gereksinimlerini negatif yönden tesir edeceğine inanılmaktadır. Gereksinimlerden bahsedildiği zaman akla Maslow’un gelmesi şüphesizdir. Bundan dolayı Covid-19 pandemisinin ergenlerin Maslow ihtiyaçlar piramidindeki fizyolojik, güvenlik, sosyal, saygı ve kendini gerçekleştirme ihtiyaç seviyelerine varmalarına negatif açıdan tesir edeceği düşünülmektedir (bkz.,Üstündağ, 2022). Bu nokta esasen yaşam doyumunun genel açıklamasıyla benzeşmektedir. Çünkü yaşam doyumu tek yönlü bir boyutta değerlendirilmediği

gibi insanın hayatına dair genel bir değerlendirme içermektedir (Kula & Çakar,2015). Alanyazın incelendiğinde yaşam doyumu ile psikolojik iyi oluş arasında anlamlı bir bağlantı bulunduğu gözlenmektedir (bkz., Özbek, 2016). Psikolojik iyi oluş, bireyin potansiyelini en işlevsel seviyeye ulaştırma gayreti olarak ifade edilmiştir (Parvizi & Özabacı,2022). Örneğin; anlamlı amaçlara varabilme, bireysel olarak ilerleme ve diğer insanlarla kaliteli bağlar oluşturabilme şeklinde ifade edilebilir (Keyes ve ark., 2002). Öğrenciler, ergenlik sürecinde sahip oldukları fonksiyonlarını ve sınırlarını işlevsel seviyeye yükseltme gereksinimi duymaya başlamaktadırlar.

Ayrıca, çevrelerini daha iyi tanıma, çevrelerini yeniden oluşturma ve belli bir anlam genelinde davranışta bulunabilme becerileri hakkında farkındalıklarının ilerlemesi bu süreç için yüzleşilecek muhtemel gerçeklik olarak ilk sıradadır. İnsanların psikolojik iyi oluşları; sağlıklı ve daha uzun yaşama fizyolojik ihtiyaçların rahatlıkla karşılanması, güvende hissetmeleri, daha işlevsel sosyal ilişkilere sahip olma, saygı görme ve kendini gerçekleştirme gibi faktörler açısından da göz önünde bulundurulabilir. Doğal olarak bireylerin en önemli hayat dilimlerinden olan ergenlik döneminde psikolojik iyi oluşu sağlayabilmek, sahip olunabilecek en önemli özelliklerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Tüm bu bileşenler Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine dayanmaktadır. Bu doğrultuda ergenlerin psikolojik iyi oluşu açısından Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine odaklanmak önemli görünmektedir. Literatür incelendiğinde KKTC'de Covid-19 salgını ardından Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi ile bağlantılı olarak psikolojik iyi oluşu çözümlemek adına yapılan araştırmaya rastlanmamıştır. Mevcut çalışma bu açıdan önem taşımaktadır.

Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi

Sosyal bilimci Abraham Maslow 1943 yılında ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramını geliştirmiştir. Bu kuram, insanların temel ihtiyaçlarını kategori ederek insan davranışlarının oluşumunu sağladığını varsayan beş temel ihtiyaç çevresinde şekillenmiştir (Maslow, 1943). Maslow (1943) ihtiyaçlar piramidi teorisinde bireyin kendisini gerçekleştirmesine ilişkin bu durumu bireyin hayatındaki ihtiyaçları basamaklayarak ifade etmiştir. Teoriye bakıldığında belli bir hiyerarşide en temel gereksinimlerden hareketle alt düzeydeki bir gereksinim doyurulmadan bir üst basmağa ilerlenemeyeceği ifade edilmektedir. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi fiziki gereksinimler, güvende olma, sevgi ve ait olma, saygınlık ve kendini gerçekleştirme gereksinimi olarak üzere beş boyuttan meydana gelmektedir. Maslow'un ihtiyaç hiyerarşisi, piramit şekliyle görselleştirilmiştir.



şekil 1: Maslow'un İhtiyaçlar Piramidi (Maslow,1943).

şekil 1' de yer alan Maslow'un İhtiyaçlar Piramidi (1943, s. 370-396)'nde en alt basamakta fiziki gereksinimler bulunmaktadır. Fiziki gereksinimler: gıda, su, hava, uyku, ev, kıyafet, cinsel yaşam ve boşaltım gibidir. Bu gereksinimler karşılanmadığında diğer ihtiyaçlara odaklanmak zorlaşır. Güvenlik gereksinimi: güvenlik, kararlılık, istikrar, korunma, özgürlük, korku duymama, kanun, düzen, sınırlar olarak ikinci basamakta bulunmaktadır. Kişinin fiziksel ve psikolojik olarak güvende hissetmesi gereken ihtiyaçlardır. Bu ihtiyaçlar arasında iş güvenliği, mali güvenlik, kişisel güvenlik, sağlık güvencesi yer alır. Sosyal gereksinimler: şefkat, sevgi, samimiyet, dostluk, hassasiyet, bağlanma, ait olma olarak üçüncü basamakta bulunmaktadır. Bu seviyede sosyal ilişkiler, sevgi, aile, arkadaşlık gibi unsurlar önem kazanır. Saygınlık gereksinimi: olumlu benlik algısı, şeref, dürüst olma, başarı, beceri, yeterli olma, bağımsız olma, itibar olarak dördüncü basamakta bulunmaktadır. Kişinin kendi kendine saygısı ve başkalarının saygısı bu seviyede yer alır. Kendini gerçekleştirme gereksinimi ise kişisel kendini gerçekleştirme, psikolojik gelişme, bir olma, estetik, ahlak, keşif olarak beşinci basamakta bulunmakta ve daha detaylı bir vizyon sağlamaktadır. Kişinin en yüksek potansiyelini gerçekleştirmek, kendi içsel hedeflerini ve tutkularını keşfetmek için ihtiyaç duyduğu seviyedir. Bu seviyede yaratıcılık, özgünlük, problem çözme ve zgr irade gibi özellikler önem kazanır (Maslow, 1943). Bu hiyerarşi, insanların ihtiyaçlarını sıralayarak motivasyonlarını ve davranışlarını anlamaya yardımcı olur. Ancak her bireyin bu hiyerarşiyi farklı şekillerde deneyimleyebileceği ve farklı önceliklere sahip olabileceği unutulmamalıdır.

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi, hümanistik psikolojiye dayanan bir yaklaşımdır. Hümanistik psikoloji, insanın potansiyelini gerçekleştirme, kendini anlama ve kişisel büyüme üzerine odaklanır. Maslow, insanların ihtiyaçlarını sıralayarak bu potansiyelin nasıl gerçekleştirilebileceğini açıklamaya çalışmıştır. Hümanistik yaklaşım, insanları sadece biyolojik ve psikolojik süreçlerle değil, aynı zamanda kişisel deneyimler, kendilik algısı ve özgür irade gibi içsel faktörlerle anlamaya çalışır (Rogers, 1961). Maslow, insanların temel ihtiyaçlarının karşılanmasıyla ardından daha yüksek seviyedeki ihtiyaçlara yönelmeye başladığını savunarak, insanların potansiyellerini gerçekleştirmek için motivasyonunun temel ihtiyaçlarının karşılanmasıyla başladığını söylemiştir (Maslow, 1943). Maslow'a göre, ihtiyaçlar hiyerarşisi bir piramit şeklinde düzenlenmiştir ve alt seviyedeki ihtiyaçların karşılanması, daha üst seviyedeki ihtiyaçlara doğru ilerlemeyi sağlar. Bu süreç, insanın kendi kendini gerçekleştirmesi için gerekli olan motivasyonu oluşturur. Hümanistik yaklaşım, insanları sadece hastalık ve bozukluklarla ilgilenen diğer psikolojik teorilere karşı çıkar ve insanın potansiyelini, özgürlüğünü ve kişisel büyümesini vurgular (Maslow, 1943). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi, bu yaklaşımın bir parçası olarak, insanın içsel motivasyonunu ve kişisel gelişimini anlamaya ve desteklemeye yönelik bir model sunar. Hiyerarşik bir şekilde düzenlenmiş olan temel inançlar, yapıcı özellikleri temsil etmesinden dolayı psikoanalitik kuramdan farklılaşmaktadır (Güleç, 2010, s.67). Gereksinimler hiyerarşisi, fiziki ihtiyaçların yanında sevmeye sevilme, saygı duyulma ve kendini geliştirme gibi psikolojik ihtiyaçlara da dikkat çekmektedir. Hiyerarşinin en alt basamağından üst basamaklarına doğru çıkıldıkça tatmin ve mutluluk duygularında artış görölmektedir. Fiziksel ve psikolojik gereksinimlerini karşıyabilmiş kendini gerçekleştirmiş esas tatmine ulaşabildiğı belirtilmektedir (Koltko-Rivera, 2006).

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi, günümüzde hala önemli bir psikolojik teori olarak kabul edilmektedir. Bu teori, insanların motivasyonunu anlamak, ihtiyaçlarını tanımlamak ve kişisel gelişimlerini desteklemek konularında hala kullanılmaktadır (Aktaş, 2018). Ancak, bazı araştırmacılar ve psikologlar, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin bazı sınırlamaları olduğunu ve evrensel olmadığını öne sürmektedir. Günümüzde, insan motivasyonu ve ihtiyaçlarını anlamak için farklı yaklaşımlar ve teoriler de geliştirilmiştir. Bazı araştırmacılar, ihtiyaçlar hiyerarşisinin daha dinamik ve karmaşık olduğunu savunurken, bazıları da kültürel farklılıkların ve bireysel

farklılıkların göz önüne alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, günümüzde psikolojide

daha fazla vurgu, insanın kendini gerçekleştirme ve potansiyelini keşfetme konularına yapılmaktadır (İnanç & Yerlikaya, 2014). Özgürlük, yaratıcılık, akış deneyimi, kişisel değerlerin önemi gibi unsurlar da kişisel gelişim ve mutluluk konularında daha fazla tartışılmaktadır. Sonuç olarak, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi hala birçok psikolojik çalışmada referans olarak kullanılan önemli bir teoridir. Ancak, günümüzde insan motivasyonunu, ihtiyaçlarını ve kişisel gelişimini anlamak için farklı yaklaşımlar ve teoriler de dikkate alınmaktadır (Hale ve ark., 2019). Bu, daha kapsamlı bir bakış açısı sunarak insanın potansiyelini ve mutluluğunu anlamayı hedefleyen bir psikoloji anlayışının geliştiğini göstermektedir.

Psikolojik İyi Oluş

Psikolojik iyi oluş, Ryff (1989) e göre iyi oluş kavramının değişik bir tanımlanması olarak nitelendirilmektedir. İyi oluşu; duyguların ve yaşam doyumunun yorumlanması olarak açıklamak yerine, ‘psikolojik işlevlerin öznel saptayıcıları’ biçiminde açıklayan bir yaklaşım olduğu savunulmaktadır. Farklı bir ifade ile, bu teoriye göre mutlu olmayı bir tek iyi hissetmek olarak anlamanın daha ilerisinde, kendini gerçekleştirme için erdemli davranma olarak görülmektedir (Hefferon & Boniwell, 2011). Psikolojik iyi oluş hali algısal olarak saadet veya yaşam doyumu gibi öznel iyi oluşun ciddi deneysel belirtilerinden farklıdır (Bradburn, 1969, akt. Diener, 1984) ve bu deneysel belirtilerin birçoğunun kuramsal dayanağının bulunmadığı, tarihsel rastlantılara dayandığı anlatılmaktadır (Ryff ve Singer, 1996). Bu yönde bir diğer tanım; öznel iyi oluş hali psikolojik iyi oluş halinin yerinde şartı bulunmadığı yönündedir (Özen, 2010). Bununla birlikte genel olarak öznel iyi oluşun “bireyin kendine ve çevresine yönelik olumlu değerlendirmeleri ve olumlu duygu durumlarını” ifade ettiği görülmektedir (Hocaoğlu & Işık, 2022). Bu bağlamda psikolojik iyi oluş, kişinin duygusal, zihinsel ve sosyal bakımdan sağlıklı, tatmin edici bir yaşam sürdürebilmesidir. Psikolojik iyi oluş, sadece mutlu olmak veya pozitif duygular yaşamak anlamında değil, aynı zamanda stresle başa çıkabilme, kişisel gelişim, anlam ve amaç bulma, olumlu ilişkiler kurma, özsaygı ve özgüven gibi etkenleri içermektedir. Psikolojik iyi oluş kavramı, pozitif psikolojinin bir odak noktasıdır. Pozitif psikoloji, insanların sadece hastalık, bozukluk ve stresle başa çıkma üzerine odaklanmak yerine, insanların potansiyellerini gerçekleştirmelerine, anlamlı ve tatmin edici bir yaşam sürmelerine yardımcı olmayı hedefler.

Psikolojik iyi oluş; Maslow (1968) ’un kendini gerçekleştirme, Rogers (1961)’ın tam

fonksiyonellik; Jung (1933)'un bireysellik ve Allport (1961)'un olgunluk kavramı bakış açılarını içeren bir yapıdadır. Bununla birlikte, Erikson (1959)'un psikososyal gelişim aşamaları; Buhler (1935)'in ana hayat yönelimleri; Neugarten (1968)'in yaşlılıktaki kişilik tipleri ve Johada (1958)'nın olumlu ruh sağlığı gibi yaşam boyu gelişim kuramlarının psikolojik sağlık hakkında katkıları oldukça önemlidir. Bu kuramların çoğunun psikolojik sağlık ile ilgili benzer noktalara değindiği görülmektedir. Psikolojik iyi oluş kuramı da, aslında birçok araştırma tarafından psikolojik işlevsellik ile ilgili söylenenleri kapsayarak bütüncül bir açıklama sunmaktadır (Ryff, 1989, ss. 1070-1071). Psikolojik iyi oluşu etkileyen çeşitli faktörler vardır. Bunlar bireysel özellikler, sosyal ilişkiler, kişisel değerler ve amaçlar, özgüven, pozitif düşünce ve duygusal beceriler, stresle başa çıkma yetenekleri, yaşam dengesi, fiziksel sağlık gibi unsurları içerir. Aynı zamanda, yaşamın farklı alanlarında tatmin edici deneyimler yaşamak, kendi yeteneklerini kullanma, kişisel büyüme, anlamlı ilişkiler kurma gibi etkenler de psikolojik iyi oluşu desteklemektedir. Psikolojik iyi oluş ve Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi arasında bazı benzerlikler bulunmaktadır, ancak Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi daha geniş bir perspektifi kapsamaktadır.

Psikolojik iyi oluş, her birey için farklılık gösterebilir ve kişisel tercihler, değerler ve hedefler doğrultusunda şekillenir. Her bireyin psikolojik iyi oluşa ulaşma süreci ve deneyimi farklı olabilir. Bu nedenle, her bireyin kendi psikolojik iyi oluşunu keşfetmek ve desteklemek için kendi benzersiz yollarını bulması önemlidir. Psikolojik iyi oluş, kişinin yaşam amaçlarını, potansiyelinin ne kadar farkında olup olmadığını, diğer insanlarla ilişkisinin kalitesini içermektedir (Ryff ve Keyes, 1995, s.720). Farklı bir deyişle, kişinin kendini olumlu algılaması, sınırlılıklarının farkında olduğunda bile kendinden memnun olması, diğerleriyle güvenli ve sıcak ilişkiler geliştirmesi, kişisel ihtiyaç ve isteklerini karşılayacak şekilde çevreyi şekillendirmesi, özerk ve bağımsız hareket edebilmesi, yaşam amacının ve anlamının olması, kapasitesinin farkında olması ve bu kapasitesini oldukça geliştirebilmesidir (Keyes, Shmotkin ve Ryff, 2002, s.1007). Psikolojik iyi oluş anlaşıldığı üzere geniş bir kavramdır ve yalnızca Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisiyle sınırlı değildir. Psikolojik iyi oluş, pozitif psikoloji alanında da incelenir ve kişinin pozitif duygusal durumu, anlam ve amaç bulması, kişisel gelişimi, olumlu ilişkileri, stresle başa çıkma becerileri ve yaşam denge gibi faktörleri içerir. Bu bağlamda, Maslow'un

ihtiyaçlar hiyerarşisi, psikolojik iyi oluşun bir yönünü açıklamaya yardımcı olabilir, ancak

psikolojik iyi oluş çok daha kapsamlı bir kavramdır ve farklı teoriler ve yaklaşımlar tarafından ele alınmaktadır.

Psikolojik İyi Oluşun Boyutları

Kendini Kabul: Kendini kabul; kişinin kendisini ve kendi geçmişini olumlu değerlendirmesi olarak ifade edilmektedir. Bu boyut; hem ruh sağlığı için hem de kendini gerçekleştirme, işlevsellik ve olgunluk için temel bir özellik olarak görülmektedir (Ryff, 1989, s.1071).

Olumlu İlişkiler: Psikolojik iyi olmanın bu boyutu, diğer kişilerle kaliteli ilişkilere sahip olmak şeklinde nitelendirilmektedir (Ryff & Keyes, 1995, s.720). Sıcak ve güven veren kişilerarası ilişkilerin ruh sağlığı için temel olduğunu önceki kuramlar da desteklemektedir (Ryff, 1989, s. 1071).

Özerklik: Özerk olmak kişinin hür iradesini kullanabilme yeteneği olarak tanımlanabilir (Ryff & Keyes, 1995, s. 720). Özgür olma, öz-belirleme, özerk hareket etme, içsel kontrol odağına sahip olma ve bireyselleşme gibi psikolojik olarak sağlıklı bireylerin özellikleri özerklik ile bağlantılı olarak karşımıza çıkmaktadır (Ryff, 1989, s. 1071).

Çevre Hakimiyeti: Çevre hakimiyeti kişinin kendi yaşamını ve çevresini yönetme kapasitesi olarak nitelendirilebilir (Ryff & Keyes, 1995, s. 720). Bireylerin yaşamları boyunca kendi psikolojik ihtiyaçlarına uygun olarak çevre oluşturabilmesi ve bu çevreyi idare edebilmeleri ruh sağlıkları için oldukça önemli bir boyuttur (Ryff, 1989, s. 1071).

Yaşam Amacı: Bu boyut, bireyin yaşamının amacının ve anlamının olması ile ilişkilidir (Ryff & Keyes, 1995, s. 720). Fakat yaşamlarında hedefleri, niyetleri ve bir istikametleri olan bireylerin yaşamlarını anlamlı ve amaçlı olarak sürdürdükleri söylenmektedir. Yaşam amacının olması, psikolojik olarak sağlıklı olmanın özellikleri arasında yer alır (Ryff, 1989, s. 1071).

Kişisel Gelişim: Kişisel gelişim; kişinin kendini devamlı geliştirme hissine sahip olması şeklinde nitelendirilmektedir (Ryff & Keyes, 1995, s. 720). Bireylerin geçmişte ulaşmayı başardıkları hedefler ile yetinmeyip potansiyellerini devamlı genişletme gereksinimi içinde bulunmaları, psikolojik sağlamlık için oldukça temel bir durumdur. Tüm problemlerin çözülmüş olduğu sabit bir durumda kalmak kişileri geliştiren bir durum değildir. Yaşam boyunca karşılaşılan yeni zorluklar devamlı olarak kişisel gelişime katkı sağlar ve bu nedenle, *kendini*

gerçekleştirme çabasında olmak, psikolojik sağlamlılığın vazgeçilmez bir boyutudur (Ryff, 1989,

s. 1071).

Psikolojik danışma alanında bireylere yardımın en temel amaçlarından birisi de kişinin psikolojik olarak sağlıklı olmasına ve hayattan tatmin sağlamasına yardımcı olabilmektir. Bu doğrultuda, bireyin psikolojik açıdan iyi olmasını ve daha fazla yaşam tatminine sahip olmasını sağlamak önemlidir. Literatür incelendiğinde yapılan çalışmalar, bireylerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin hem öznel deneyimlerinden hem de fiziksel, ruhsal ve sosyal özelliklerinden etkilendiğini göstermiştir (Hidalgo ve diğ., 2010, s.87). Psikolojik iyi oluş, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisindeki daha üst seviyedeki ihtiyaçların karşılanmasıyla ilişkilendirilebilir. Kendini gerçekleştirme ihtiyaçları, kişinin potansiyelini gerçekleştirmesi, kendini geliştirmesi, yaratıcılığını kullanması ve anlamlı bir yaşam sürmesi ile ilgilidir. Bu, psikolojik iyi oluşun önemli bir bileşenidir. Bu bağlamda mevcut çalışmada covid-19 pandemisi sonrasında ergenlerin Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine göre ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçlara bağlı psikolojik iyi oluş hallerini çözümlemek amaçlanmıştır. Belirlenen amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Covid-19 pandemi süreci Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi temelinde ergenlerin fizyolojik gereksinimleri nasıl etkilemiştir?
2. Covid-19 pandemi süreci Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi temelinde ergenlerin güvenlik gereksinimleri nasıl etkilemiştir?
3. Covid-19 pandemi süreci Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi temelinde ergenlerin sosyal gereksinimleri nasıl etkilemiştir?
4. Covid-19 pandemi süreci Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi temelinde ergenlerin saygı gereksinimleri nasıl etkilemiştir?
5. Covid-19 pandemi süreci Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi temelinde ergenlerin kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarını nasıl etkilemiştir?
6. Covid-19 pandemi süreci ergenleri psikolojik olarak en çok hangi alanlarda negatif olarak etkilemiştir? (fizyolojik, güvenlik, sosyal, saygı, kendini gerçekleştirme)
7. Covid-19 pandemi öncesi ve sonrasında ergenlerin içinde bulunduğu ruhsal durumlar arasında farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırma nitel araştırma olup yöntem olarak araştırmada çalışma grubunda bulunan ergenlerin düşüncelerini betimleyen bir yaklaşım benimsenmiş olması sebebi ile nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması tekniği fayda sağlanmıştır (Neuman, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, lisede öğrenim gören ve yaşları 16-17 arasında farklılık gösteren 33 ergen öğrenciden oluşmaktadır. Lise çağındaki ergenlerin kendilerini, deneyimledikleri pandemiyi ve yaşadıklarını daha rahat anlatabilecekleri varsayımından hareketle bu yaştaki kişiler araştırma için seçilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesi sürecinde amaçlı örnekleme yöntemi uygulanmıştır. Bu örnekleme yönteminde görüşme yapılacak bireyler belirlenirken çalışılması hedeflenen konu ile direk alakalı olup olmadıklarına odaklanılmaktadır (Neuman, 2012).

Veri Toplama Araçları

Çalışma bulguları Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisindeki basamaklara yönelik olarak hazırlanmış yapılandırılmış görüşme soruları vasıtasıyla ulaşılmıştır. Çalışmada Birinci olarak alanyazın incelenmiş ve soru listesi düzenlenmiştir. Yapılandırılmış görüşme soruları düzenlenirken Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi temelinde Lester (2013) tarafından oluşturulmuş görüşme sorularından yararlanılmıştır. Araştırmanın verileri görüşme yöntemi tercih edilmiştir. Bu sebeple ilk olarak görüşme planı tasarlanmıştır. KKTC Milli Eğitim Bakanlığı'na etik izin başvurusu yapılarak izin alınmıştır. Ardından görüşme formu hazırlanmış, soruların anlaşılabilirliği veya birbirini kapsaması açısından pilot bir çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma değişik yaş gruplarından gönüllü olan üç kız ve üç erkek öğrenciyle yapılmıştır. Uygulama yapılırken herhangi bir problemle karşılaşılmamıştır. Bu doğrultuda görüşme formları uygulama için hazırlanıp nihai halini aldıktan sonra görüşmeler yüzyüze yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Mevcut araştırma sonucunda elde edilen verilerin analiz sürecinde betimsel bir yaklaşımdan yararlanılmıştır. Görüşme formunda bulunan kapalı ve açık uçlu soruların analiz edilmesinde veriler birbirinden ayrı olarak incelenmiştir. Kapalı uçlu soruların analizinde sıklık tablolarına yer verilmiştir. Açık uçlu soruların analizinde ise içerik analizi yönteminden fayda sağlanmıştır. Bu sebeple, ilk olarak verilerin döküm analizi yapılmış, daha sonra veriler araştırmanın amaçlarına göre ilişkilendirilerek kodlanmıştır.

Bulgular

Ergen öğrenciler ile gerçekleştirilen görüşme kayıtlarından elde edilen bulgular açık ve kapalı uçlu araştırma sorularına ve Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi bileşenleri baz alınarak uygun şekilde başlıklar halinde aşağıda sunulmuştur:

Tablo 1. *Araştırmaya katılan ergenlere ilişkin demografik bilgiler*

Değişkenler	Kategori	n
Cinsiyet	Kadın	18
	Erkek	15
Yaş	16	14
	17	19

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan ergenlerin 18'i kadın, 15'i erkektir. Yaş aralıklarına bakıldığında 14 ergenin 16 yaşında, 19 ergenin ise 17 yaşında olduğu görülmektedir.

Ergenlerin Fizyolojik İhtiyaçlarına İlişkin Bulgular

Tablo 2'de Ergen öğrencilerin fiziksel gereksinimleri ile ilgili kapalı uçlu soruların sıklık tablosuna yer verilmiştir.

Tablo 2. *Fizyolojik İhtiyaçlarına yönelik kapalı uçlu soruların analizi*

Sorular	Evet	Hayır
1.Pandemide uyku sorunu yaşadınız mı?	14	19
2.Pandemide genel olarak sağlık durumunuz iyi miydi?	28	5
3.Pandemide yeterli düzeyde sportif faaliyetlerde bulundunuz mu?	10	23
4.Pandemide ebeveynleriniz gereksinimlerinizi giderebilecek parasal kaynağa sahip miydi?	30	3
5.Pandemide fiziksel ihtiyaçlarınız bakımından ruh sağlığınızı olumsuz etkilediğini düşünüyor musunuz?	20	13

Tablo 2'ye bakıldığında zaman ergenlerin çoğunun genel sağlık durumlarının iyi olduğu, maddi açıdan ebeveynlerinin onların ihtiyaçlarını karşılayabilecek maddi gelir düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra ergenler pandemi sürecinde fiziksel ihtiyaçları bakımından ruh sağlıklarının olumsuz etkilendiğini, yeteri kadar spor yapamadıklarını ve uyumakta zorluk çektiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 3. *Fiziksel Gereksinimler ile ilgili açık uçlu sorunun analizi*

Soru: Pandemideki fiziksel gereksinimlerinizin giderilmesi bakımındanyorumlarsınız?

nasıl	
Hareket alanım dardı	9
İyi karşılandı	8
Yetersiz/Kötü	7
Aynı/Normal	6
Spor yapamadım	5
Ruh sağlığım ve bedenim kötü etkilendi	5
Uyku sorunları	4
Orta derecede	3
Yemek yeme sorunu/ iştahsızlık	2
Egzersiz/spor yaptım	2
Özbakım eksikliği	1

Tablo 3'e bakıldığı zaman fizyolojik ihtiyaçların karşılanması bakımından ergenlerden 9'unun hareket alanının dar olduğunu, 8'inin fizyolojik ihtiyaçlarının karşılanması açısından iyi olduğunu, 7 kişi fizyolojik ihtiyaçlarının karşılanması bakımından kötü veya yetersiz olduğunu, 6 kişinin fizyolojik ihtiyaçların karşılanması bakımında normal veya aynı olduğu, 5 kişinin ruh sağlığının ve bedeninin kötü etkilendiği, 5 kişinin spor yapamadığını, 4 kişinin uyku sorunları yaşadığını, 3 kişinin fizyolojik ihtiyaçların karşılanmasının orta derecede olduğu, 2 kişinin spor veya egzersiz yaptığı, 2 kişinin iştahsızlık veya yemek yeme sorunu yaşadığı ve 1 kişinin de özbakım eksikliği yaşadığı saptanmıştır.

Aşağıda, ergenlerin araştırma kapsamında sorulan soruya vermiş oldukları yanıtlardan alıntılar bulunmaktadır:

'Dört duvar içinde hareketlerin kısıtlanması fiziken negatif etkilemekte. Ne kadar evde spor yapmaya çalışsak da yanında sosyalleşme ve temiz hava olmadan sağlıklı spor olabileceğini düşünmüyorum' (K, 16 yaş)

'Psikolojik olarak yeterli hissetmediğim için, dış almaya, yemek yemeye, hareket etmeye halim yoktu' (K, 17 yaş)

'Gayet yeterliydi, bir eksiklik yaşamadım' (E, 17 yaş)

'Yasak olduğundan dolayı dışarı çıkamadığımızda kendimi fiziksel olarak kötü hissediyordum' (K, 16 yaş)

'Pandemi süresince çok hareketsiz kaldık bu da bedenimizi ve ruh sağlığımızı kötü etkiledi' (K, 16 yaş)

‘Bu sürecin en başında bir süre uyumakta zorluk yaşamamın yanısıra evde olduğum süre boyunca kendi sağlığım için egzersiz ve spor yaparak sağlığımı dengede tutmaya ve korumaya çalıştım ancak bu süreçte hissedilen endişe gibi duyguların ruh sağlığımı olumsuz etkilediğini düşünüyorum’ (K, 16 yaş)

Ergen öğrencilerin Güvenlik Gereksinimine Yönelik Bulgular

Tablo 4’te ergen öğrencilerin güvenlik gereksinimine yönelik kapalı uçlu soru analizlerinin sıklık tablosu bulunmaktadır:

Tablo 4. *Güvenlik Gereksinimlerine yönelik kapalı uçlu soru analizleri*

Sorular	Evet	Hayır
1. Pandemi döneminde dünya size göre güvenli bir yer miydi?	10	23
2. Pandemi dönemine kaygı düzeyiniz yükseldi mi?	21	12
3. Pandemi döneminde evinizde tek başınıza olmaktan edişe duydunuz mu?	2	31
4. Pandemi döneminde dışarı çıkmaktan endişe ettiniz mi?	14	19
5. Pandemi döneminde güvenlik ihtiyacınız bakımından ruh sağlığınızı olumsuz etkilediğini düşünüyor musunuz?	9	24

Tablo 4’e bakıldığı zaman ergenlerin 23’ü güvenlik ihtiyaçlarına yönelik olarak dünyayı güvenli bir yer olarak görmediğini, 21’inin kaygı düzeyinin yükseldiği, 31’inin pandemi sürecinde evde yalnız kalmaktan korktuğu, 24 ergenin güvenlik ihtiyacı bakımından ruh sağlığının olumsuz etkilendiği, 19’unun sokağa çıkmaktan korktuğu saptanmıştır.

Tablo 5. *Güvenlik Gereksinimine yönelik açık uçlu soru analizi*

Soru: Pandemi dönemini güvenlik gereksinimlerinin karşılanması bakımından nasıl yorumlarsınız?	
Güvende hissetmedim	11
Güvenli/rahatlıkla karşılayabildim	11
Devlet/sağlık sistemine güvenim azaldı	7
Bulaş korkusu yaşadım	7
Yetersiz/ kötü	5
İnsanlardan uzaklaştım	5
Tedirgin/ huzursuz/ kaygılı	3
Orta derecede	3
Yalnız kalmaktan korktum	2

Tablo 5’e bakıldığı zaman araştırmaya katılan ergenlerin güvenlik ihtiyaçlarına yönelik olarak 11’inin kendisini güvende hissetmediği, 11’inin ise kendisini güvenli ve rahatlıkla

karşılayabildiğini bunun yanında 7 kişinin devlet veya sağlık sistemine olan güveninin kırıldığını, 7'sinin bulaş korkusu yaşadığını, 5 kişinin güvenlik ihtiyaçlarının karşılanması bakımından yetersiz veya kötü olduğu, 5 kişinin insanlardan uzaklaştığı, 3 kişinin tedirgin veya huzursuz olduğu ve 3 kişinin de güvenlik ihtiyaçlarının karşılanması bakımından orta derecede olduğu ve 2 kişinin de yalnız kalmaktan korktukları saptanmıştır.

Aşağıda, ergenlerin araştırma kapsamında sorulan soruya vermiş oldukları yanıtlardan alıntılar bulunmaktadır:

‘Yaşanılanlara karşı kaygı düzeyimiz yükseldi ve bu yüzden dünyanın güvenli bir yer olmadığını düşündüm. Bu süreçte evde yalnız kalmaktan korktum ancak aynı zamanda dışarıya çıkıp etkileşimde bulunmaya da korktum’ (K, 16 yaş)

‘Çoğu zaman evde ailemle birlikte olduğum için kendimi güvende hissediyordum’ (K, 17 yaş)

‘Tam olarak güvende olduğumuzu hissetmedik, her an hastalığa yakalanabilecek gibi endişe ettik’ (K, 16 yaş)

‘Genel olarak salgından dolayı her şeye ve herkese karşı bir güvensizlik oluşmuştu’ (K, 16 yaş)

‘Kendimi güvende hissediyordum ve kendim için Coronadan pek korkmuyordum’ (E, 16 yaş)

Ergenlerin Sosyal Gereksinimine Yönelik Bulgular

Tablo 6’da ergenlerin sosyal gereksinimlerine yönelik kapalı uçlu sorulara ilişkin sıklık tablosu sunulmuştur:

Tablo 6. Sosyal Gereksinimlerine yönelik kapalı uçlu soru analizleri

Sorular	Evet	Hayır
1. Pandemi döneminde her durumda ebeveynlerinizin sizinle olacağını düşünüyor musunuz?	29	4
2. Pandemi döneminde arkadaş çevrenizin sizi sevdiğini düşündünüz mü?	26	7
3. Pandemi döneminde yalnız olduğunuzu düşündünüz mü?	16	17
4. Pandemi döneminde kendinizi bir gruba parçası olarak gördünüz mü?	17	16
5. Pandemi döneminde sosyal ihtiyaçlarınız bakımından ruh sağlığınızı olumsuz etkilediğini düşünüyor musunuz?	23	10

Tablo 6’da araştırmaya katılan ergenlerin sosyal ihtiyaçlarına yönelik olarak çok büyük bir çoğunluğun ailelerinin onların yanlarında olacağına yönelik düşüncelerinin olduğu, 26 kişinin pandemi sürecinde arkadaşları tarafından sevildiğini hissettiği,

Tablo 7. Sosyal Gereksinimlere yönelik açık uçlu soru analizi

Soru: Pandemi döneminde sosyal (sevgi, arkadaşlık, aidiyet) gereksinimlerinizin giderilmesi bakımından nasıl yorumlarsınız?	
Sosyal bağlarımda kopukluk oldu	16
İnternet üzerinden karşıladım	15
Yetersiz/kötü	12
Yalnız hissettim	5
Ailem sevgi ihtiyacımı karşıladı	4
Normal/ yeterli	3
Orta derecede	3
Aile baskısı	2

Tablo 7'ye bakıldığı zaman pandemi sürecinde sosyal ihtiyaçların karşılanması bakımından araştırmaya katılan ergenlerin 16'sı sosyal bağlarında kopukluk olduğu, 15'inin internet üzerinden sosyal ihtiyaçlarını karşıladığı, 12'sinin sosyal ihtiyaçlarının karşılanması bakımından yetersiz veya kötü olarak nitelendirirken, 5 kişinin kendini yalnız hissettiği, 4 kişinin ailesinin sevgi ihtiyacını karşıladığı, 3 kişinin normal veya yeterli düzeyde olduğu ve 3 kişinin de orta derecede sosyal ihtiyacının karşılandığı saptanmıştır. Aşağıda, ergenlerin araştırma kapsamında sorulan soruya vermiş oldukları yanıtlardan alıntılar bulunmaktadır:

'Arkadaşlarla sürekli bir online chat uygulaması üzerinden etkinlik yapmıştık. Daha çok internet sayesinde sosyalleştim'(E, 17 yaş)

'Pandemi süresince hiç sosyal değildim. Bu beni daha da içime kapak yaptı o zamanlar bu durumdan şikayetçi değildim ama şimdi bakınca bu durumun benim sosyal becerilerimi olumsuz etkilediğini düşünüyorum' (K,16 yaş)

'Sadece teknoloji kullanarak bu ihtiyacı gidermek çok yetersiz kaldı. İnsan somut olarak karşısındaki görmek, sarılmak, onun yanında olduğunu hissetme ihtiyacı duyar. Pandemi süreci maalesef bu ihtiyacı karşılayabilmek açısından çok zayıftı'(K, 16 yaş)

'Yüz yüze görüşülmediğinden sosyal bağlarda bir kopukluk oldu'(K, 16 yaş)

'Pandemi sürecinde sosyal açıdan kendimi yalnız hissetmedim herkesten uzaklaşmak ve derin bir nefes almak bana iyi gelmişti'(K, 17 yaş)

'Çok yoğun bir aile baskısı hariç, gayet iyiydi'(E,17 yaş)

Saygı Gereksinimlerine Yönelik Bulgular

Tablo 8'de ergen öğrencilerin saygı gereksinimlerine yönelik kapalı uçlu sorular açısından sıklık tablosu sunulmuştur:

Tablo 8. Saygı Gereksinimlerine yönelik kapalı uçlu soru analizleri

Sorular	Evet	Hayır
1. Pandemi döneminde kendi ayaklarınız üzerinde durabildiniz mi?	24	9

2. Pandemi döneminde diğer kişilerin saygı gördünüz mü?	18	15
3. Pandemi döneminde diğer kişilerin hakkınızda ne düşündükleri ile ilgili kaygı yaşadınız mı?	15	18
4. Pandemi döneminde kendinizi değerli hissettiniz mi?	13	20
5. Pandemi döneminde saygı ihtiyacınız bakımından ruh sağlığınızı olumsuz etkilediğini düşünüyor musunuz?	14	19

Tablo 8’de saygı ihtiyacına yönelik olarak araştırmaya katılan ergenlerin, bir çoğunun kendi ayakları üzerinde durabildiği, başkalarının saygısını kazandığı, başkalarının kendi haklarında ne düşündüğü konusunda endişe yaşamadıkları, değerli bir insan olduklarını düşündükleri ve saygı ihtiyaçları bakımından ruh sağlıklarını etkilemediği saptanmıştır.

Tablo 9. Saygı Gereksinimine yönelik açık uçlu soru analizi

Soru: Pandemi dönemini saygı gereksinimlerinizin giderilmesi nasıl yorumlarsınız?	
Yetersiz	18
İyi/yeterli düzeyde	10
Aynı/ normal	8
Saygıdeğer hissetmedim	6
Özel alanıma saygım yoktu	5
Arkadaşlarımla karşıladım	4

Tablo 9’a bakıldığı zaman pandemi sürecinde saygı ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik olarak 18 ergen yetersiz veya kötü olarak ifade ederken, 10 kişi yeterli düzeyde olduğu, 8 kişinin aynı veya normal olduğu, 6 kişinin kendisini saygıdeğer hissetmediği, 5 kişinin özel alanına saygının olmadığını ve 4 ergenin de saygı ihtiyacını arkadaşları vasıtası ile giderdiği saptanmıştır. Aşağıda, ergenlerin araştırma kapsamında sorulan soruya vermiş oldukları yanıtlardan alıntılar bulunmaktadır:

‘Özel alana saygının çok fazla yitirildiğini düşünüyorum’ (K, 17 yaş)

‘Canımızın, insanın bir değeri yokmuş gibi hissettirdik, hastaneler dolup taşmıştı ve bu durumda dahi herkes kendi çıkarını düşünüyordu’ (K, 16 yaş)

‘Bu süreçte kendi ayaklarımın üzerinde durabileceğimi ancak aynı zamanda ailemin ve arkadaşlarımla ruhsal desteğine de ihtiyaç duyduğumu anladım. Başkalarının benim hakkımda ne düşündüğü beni korkuttu ve bu süreç üstümde etki bıraktı’ (K, 16 yaş)

'Saygı konusunda en çok kendime kızdım, kendime saygımı kaybettim, ilgilenmedim, kendimi ciddiye almadım' (E, 16 yaş)

'Dışarda insanla birbirlerini potansiyel tehlike olarak gördükleri için insanlar birbirlerine saygı göstermiyorlardı' (K, 16 yaş)

Ergen Öğrencilerin Kendini Gerçekleştirme Gereksinimlerine İlişkin Bulgular

Tablo 10'da ergen öğrencilerin kendini gerçekleştirme gereksinimleri ile ilgili kapalı uçlu sorulara yönelik sıklık tablosu sunulmuştur:

Tablo 10. Kendini Gerçekleştirme Gereksinimine yönelik kapalı uçlu soruların analizleri

Sorular	Evet	Hayır
1. Pandemi döneminde geleceğe yönelik planlarınızla alakalı görüşler oluşturdunuz mu?	10	23
2. Pandemi döneminde kişisel potansiyelinizi ortaya çıkardığınızı düşünüyor musunuz?	7	26
3. Pandemi döneminde yaşamınızın anlamlı mıydı?	6	27
4. Pandemi döneminde yaşama dair amaçlar ile ilgili tereddüt yaşadınız mı?	24	9
5. Pandemi döneminde kendini gerçekleştirme ihtiyacınız bakımından ruh sağlığını olumsuz etkilediğini düşünüyor musunuz?	20	13

Tablo 10'a bakıldığı zaman kendini gerçekleştirme ihtiyacına yönelik olarak araştırmaya katılan ergenlerin çoğunluğu pandemi sürecinde geleceklerinde ne yapmak istediklerine yönelik yeni fikirler edinmediklerini, kişisel potansiyellerini ortaya çıkaramadıklarını, pandemi sürecinde hayatlarının anlamlı olmadığını, bir çoğunun hayat hedefleri doğrultusunda belirsizlik yaşadıklarını ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı bakımından ruh sağlıklarının olumsuz etkilendiği saptanmıştır.

Tablo 11. Kendini Gerçekleştirme Gereksinimine yönelik açık uçlu soru analizi

Soru: Pandemi dönemini kendini gerçekleştirme gereksiniminin giderilmesi bakımından nasıl yorumluyorsunuz?	
Kötü	16
Durgun/verimsiz	7
İyi/ yeterli	6
Ruhsal çöküntü	5
Kendi ihtiyaçlarımın farkına vardım	4
Yeni hobiler geliştirdim	3
Birçok şey yapmak için zaman buldum	3
Gelecek kaygısı	2
Farklı fırsatlar yakaladım	2

Tablo 11'e bakıldığı zaman pandemi sürecinin kendini gerçekleştirme ihtiyacını karşılamasına yönelik olarak araştırmaya katılan ergenlerin 16'sı kötü veya yetersiz, 7 kişi durgun veya verimsiz, 6 kişi iyi veya yeterli, 5 kişi ruhsal olarak çöküntü, 4 kişi kendi ihtiyaçlarının farketmiş, 3 kişi yeni hobiler geliştirmiş, 3 kişi birçok şey yapmak için zaman bulmuş, 2 kişi gelecek kaygısı yaşamış ve iki kişinin de farklı fırsatlar yakaladığı saptanmıştır. Aşağıda, ergenlerin araştırma kapsamında sorulan soruya vermiş oldukları yanıtlardan alıntılar bulunmaktadır:

'Çok fazla içe kapanık ve eylemsiz bir dönemdi bu yüzden kötüydü' (K, 17 yaş)

'Çok kötü, daha önce de dediğim gibi pek bir amacım olmadığı için hiçbir şeyle uğraşmadım' (K, 16 yaş) 'Ailem beni anlayışla karşıladı, bu yüzden iyi olarak değerlendiriyorum' (E, 17 yaş)

'Pandemi sürecinde çok fazla boş vaktim olmasından dolayı yeni hobiler edindim' (E, 17 yaş)

'Bu süreçte geleceğim ile ilgili güzel fikirler edindim, hayatımın daha da anlamlı olduğunu öğrendim. Hayata yönelik hedeflerim önceden belliydi bu yüzden herhangi bir belirsizlik yaşamadım' (K, 16 yaş)

Ergenlerin Psikolojik İyi Oluş Açısından Pandeminin En Çok Hangi Alanda Negatif Etki Gösterdiğine İlişkin Bulgular

Tablo 12. *Psikolojik iyi oluş açısından pandeminin en çok hangi alanda negatif etki gösterdiğine ilişkin açık uçlu sorunun analizi*

Soru: Pandemi sizi psikolojik olarak en çok hangi alanlarda negatif etkiledi? (fizyolojik,güvenlik, sosyal, saygı, kendini gerçekleştirme)	
Sosyal ihtiyaçlar	18
Kendini gerçekleştirme ihtiyacı	12
Fizyolojik ihtiyaçlar	8
Güvenlik ihtiyacı	6
Saygı ihtiyacı	5
Aynıydı, negatif etkilemedi	5

Tablo 12'ye bakıldığı zaman ergenlerin psikolojik iyi oluş açısından pandeminin kendilerini en çok hangi alanda etkilediğine yönelik olarak 18 kişi sosyal ihtiyaçlar, 12 kişi kendini gerçekleştirme ihtiyacı, 8 kişi fizyolojik ihtiyaçlar, 6 kişi güvenlik ihtiyacı, 5 kişi saygı ihtiyacı ve 5 kişinin de negatif yönden etkilenmediği saptanmıştır. Aşağıda, ergenlerin araştırma kapsamında sorulan soruya vermiş oldukları yanıtlardan alıntılar bulunmaktadır:

'Psikolojik olarak en çok sosyal açıdan beni etkiledi. Bir aile bireyine birşey olabileceği için her gün endişelendim' (E, 17)

'En çok sosyal olarak etkiledi. Bu süreçten sonra insanlarla iletişim kurmakta zorluklar çektiğini söyleyebilirim'(K, 16 yaş)

'Fizyolojik ve sosyal olarak çok fazla etkilendim. Evden çıkamadığımız için tam olarak spor yapamadım ve yine aynı şekilde arkadaşlarımla görüşemediğim için fazlasıyla yalnız hissettim'(K, 16 yaş)

'Kendini gerçekleştirme alanında beni negatif olarak etkiledi. Çünkü ben satranç oynuyorum tam çalışmalarını bitirdiğim ve turnuva oynayacağımı düşündüğüm zaman pandemi ilan edildi. Bundan dolayı turnuvaya katılma şansı bulamadım'(K, 16 yaş)

'Ben pandemide negatif etkilendiğimi düşünmüyorum'(E, 17 yaş)

Ergenlerin Psikolojik İyi Oluş Açısından Pandemi Yaşamadan Önce Ve Yaşadıktan

Sonra Ruhsal Duruma İlişkin Bulgular

Tablo 13. Psikolojik iyi oluş açısından pandemi öncesi ve sonrasında ruhsal duruma ilişkin açık uçlu sorunun analizi

~~Soru: Pandemi yaşamadan Önce ve yaşadıktan Sonra ruhsal durumunuz değişiklik oldu mu ?~~	
Öncesinde daha mutluydum/ neşeliydim	12
Öncesinde psikolojik olarak daha iyi	7
Öncesinde daha kötü	7
Öncesinde normal/ fark yok	6
Öncesinde daha güvenli	4
Öncesinde daha sosyal	4
Öncesinde enerjik, hareketli	4
Öncesinde daha bıkın	2
Sonrasında psikolojik olarak daha kötü	10
Sonrasında bıkkınlık	9
Sonrasında normal/ fark yok	6
Sonrasında anksiyete	6
Sonrasında asosyal	6
Sonrasında daha iyi hissettim	5
Sonrasında daha kötü	4
Sonrasında daha umutlu	4
Sonrasında daha özgür	3
Sonrasında dijital bağımlılık	2
Sonrasında daha tembel	2
Sonrasında daha korkak	2

Tablo 13'e bakıldığı zaman araştırmaya katılan ergenlerin 12'sinin pandemi öncesinde daha mutlu ve neşeli, 7 kişinin psikolojik olarak daha iyi, 7 kişinin daha kötü, 6 kişinin normal, 4 kişinin daha güvenli, 4 kişinin daha sosyal, 4 kişinin daha enerjik ve iki kişinin bıkkın olduğu bunun yanında pandemi sonrası süreçte ise 10 kişinin psikolojik olarak daha kötü, 9 kişinin bıkkın, 6 kişinin normal, 6 kişi anksiyete yaşadığı, 6 kişinin asosyal, 5 kişinin kendini daha iyi hissettiği, 4 kişinin daha kötü hissettiği, 4 kişinin daha umutlu hissettiği, 3 kişinin daha özgür, 2 kişinin dijital bağımlılık yaşadığı, 2 kişinin daha tembel ve iki kişinin de daha tembel hissettiği saptanmıştır. Aşağıda, ergenlerin araştırma kapsamında sorulan soruya vermiş oldukları yanıtlardan alıntılar bulunmaktadır:

'Öncesinde daha güvenli ve psikolojik açıdan daha iyidim. Sonrasında ise güvensiz hissettim, psikolojim de kötü etkilendi' (K, 16 yaş)

'Öncesinde çok sosyal bir insan iken sonrasında anksiyete başladı. Bir süre toplum içinde olmak benim için çok korkunçtu' (K, 17 yaş)

'Öncesinde kendimi geliştirmeye bayağı istekliydim. Daha çok çabalayıp uğraşırdım. Sonrasında bilgisayarda çok vakit geçirmenin yarattığı bağımlılık ve tembellik gibi sorunlar yüzünden performansım düştü' (E, 16 yaş)

'Öncesinde çocuktum, mutluydum sonrasında hayatım kaymış gibi hissettim' (K, 17 yaş)

'Öncesinde daha eğlenceli hareketli ve enerjiktim. Sonrasında daha kötü ve bıkkın hissettim' (E, 17 yaş)

Tartışma ve Sonuç

Maslow kuramında bireyin hareketlerini motive eden evrensel sebepleri meydana çıkarmaya çalışmıştır. Maslow'a göre bireylerin hareketlerinin temelinde ihtiyaçlar bulunmaktadır. Pandemi sürecinin de kişisel gereksinimler üzerinde tesiri olması kaçınılmazdır. Mevcut çalışmada, pandemi sürecinin ergen kişilerin gereksinimlerini nasıl etkilediği Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi temelinde psikolojik iyi oluşu araştırmak hedeflenmiştir. Saptanan bulgular Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisindeki bileşenlere uygun şekilde ifade edilmeye çalışılmıştır.

Fizyolojik ihtiyaçlar Maslow piramidinde ilk basamak olarak karşımıza çıkmaktadır. Fizyolojik ihtiyaçlar bireyin yaşamını devam ettirebilmesi için gerekli olan temel ihtiyaçlar olarak belirtilmektedir (Maslow, 1970). Araştırmaya katılan lisedeki ergenlerin deneyimledikleri pandemi süreci değerlendirildiği zaman temel fizyolojik gereksinimlerin giderilmesi hususunda genel yönde negatif bir durum saptanmamıştır. Uyku düzeni, genel sağlık durumu ve ailelerinin ihtiyaçlarını karşılaması konusunda olumlu yönde bildirimler alınmıştır. Ancak ergenler için uygulanan dışarı çıkma engelleri sebebiyle ergenlerin devinim ihtiyacının

negatif doğrultuda etkilendiği görülmüştür. Benzer şekilde Xie ve arkadaşları (2020) gerçekleştirdikleri çalışma neticesinde pandemi sebebiyle devinimsizlik oranının %45 oranında fazlaştığını bulgulamışlardır. Saptanan verilerde de anlaşıldığı üzere, ergen bireylerin birçoğu pandemik süreç esnasında egzersiz veya spora yeterli düzeyde zaman ayırmadıklarını belirtmişlerdir. Bazı ergenler bedenim kötü etkilendi şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır. Benzer bir araştırma sonucu ergenlerin hareketsizlik artışının gıda tüketimine neden olabileceğini ve bunun sonucunda da kilo artışı ve uyku problemleri ortaya çıkabileceğini iddaa etmişlerdir (Rundle ve diğ.,2020). Öte yandan mevcut çalışmada psikolojik iyi oluş açısından pandemi sürecinin fiziksel ihtiyaçların karşılanması noktasında ruh sağlığını olumsuz yönde etkilediğini düşünen ergenlerin sayısı çok daha fazladır. Farklı bir açıdan Neelam ve arkadaşları (2021) yaptıkları meta analiz çalışmasında önceden ruhsal hastalığı olan bireylerin pandemi sırasında semptomlarının şiddetlendiğini tespit etmişlerdir. Covid-19 pandemi süreci stresin yoğunlaştığı bir süreçtir. Stresli zamanlarda psikolojik ihtiyaçların karşılanması bireye yardımcı olmaktadır. Kişinin kaynaklarını yenilemek, böylece iyi oluşu teşvik etmek, hastalık ve uyumsuzluğa karşı bir dayanıklılık kaynağıdır. Buna karşılık ihtiyaç hayal kırıklığı, hissedilen belirsizliğin etkisinin ötesinde, zihinsel sağlık sorunları (yani, azalan iyi oluş ve daha fazla hastalık) için ek risk yaratmaktadır (Vermote, 2022).

Maslow piramidinde ikinci basamak olan güvenlik ihtiyacı kişinin esas hayati gereksinimlerinin giderilmesinin sonrasında başlamaktadır. Emniyetli bir evin bulunması, ebeveynlere güven duymaları, tehlike içinde olmadığını bilme, nizam, devamlılık, güvende olma gibi ihtiyaçlar bu gereksinim basamağını barındırmaktadır (Maslow, 1970). Mevcut çalışmada ergenlerin yaşamakta oldukları pandemi süreci Maslow'un ihtiyaçlar piramidi açısından bakıldığında güvenlik ihtiyaçlarını negatif açıdan etkilediği saptanmıştır. Ergen kişilerin rahat ve güvende olduklarını düşünmedikleri, dünyanın güvensiz bir yer olduğuna dair düşüncelerinin bulunduğu, bununla beraber kaygı düzeylerinde artış olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre pandemi sürecinin güvenlik ihtiyacı bakımından ruh sağlığını/iyi oluşu olumsuz etkilemediği söylenebilir. Her ne kadar ruh sağlığı boyutunda önemli bir problem yaşanmasa da genel olarak olumsuz durumların varlığı söz konusudur. Saurabh ve Ranjan (2020) pandemi sürecinin ergen kişiler yönünde tesiri yönündeki çalışmalarında da izole olmanın ruhsal tesirinin geniş yönlü ve ciddi olduğunun altını çizmiş, ergen kişilerin en çok

deneyimledikleri hisler çaresiz kalma, korku duyma, öfke, kızgın olma, kaygının yol açtığı uykusuz kalma ve iç sıkıntısı yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Maslow'un ihtiyaçlar piramidinin üçüncü bileşeni sosyal ihtiyaçlar olarak nitelendirilmektedir. Bu gereksinimler ergenlerin sevgi ve ait olma gibi sosyal gereksinimlerini içermektedir. Sevgi ve aidiyet bu basamağın nitelikleridir (Maslow, 1970). Mevcut çalışmada ergen bireylerin yaşadıkları pandemi süreci Maslow'un ihtiyaçlar piramidi doğrultusunda bakıldığı zaman sürecin sosyal ihtiyaçlarını hem pozitif hem de negatif olarak etkilediği saptanmıştır. Pandemi sürecinde her konuda ailesinin yanında olacağını hissetmesi arkadaşları tarafından sevildiğini ve desteklendiğini hissetme, dijital olarak da olsa paylaşımda bulunduğu bir arkadaş çevresinin bulunması, bir gruba karşı aidiyet duygusu geliştirmesi, ergen kişilerin gereksinim duydukları sosyal gereksinimlerinin karşılanmasını destekleyen pozitif tablodur. Öte yandan, pandemi sırasında sokağa çıkma kısıtlamaları ergenleri akranlarıyla sosyal medya aracılığı ile iletişim kurmaya mecbur bırakmıştır. Bundan dolayı da ergenlerin çoğunun pandemi sırasında kendini sosyal açıdan bağlarda kopukluk olduğu bulgusuyla belirlenmiştir. Sosyal çevrelerde yüz yüze iletişim kuramama, bir tek akıllı telefon ve bilgisayar gibi aygıtlarla iletişim oluşturarak sosyal

ihtiyaçların giderilmeye uğraşılması ergen kişilerin çoğunun sosyal anlamda yetersizlik deneyimlemelerine neden olmuştur. Bu bulgular ışığında ergenlerin ihtiyaç duydukları sosyal ihtiyaçları açısından olumsuz durumlar olarak ifade edilebilir. Bununla beraber, psikolojik iyi oluş açısından pandemi sürecinin ergenlerin sosyal ihtiyaçları bakımından ruh sağlıklarının olumsuz etkilendiği tespit edilmiştir. Phelps ve Sperry (2020) de bu görüşü destekleyecek şekilde pandemi sırasında ergen kişilerin sosyal hayatlarını önemli düzeyde sekteye uğrattığını belirtmişlerdir. Nicola ve arkadaşlarına göre (2020) de pandemi sosyal olarak tecrit sebebiyle, ergenlerin sosyal gereksinimlerini doğru düzeyde giderilmesini oldukça zorlamıştır.

Maslow'un ihtiyaçlar piramidinin dördüncü basamağı saygı gereksinimi olup, olumlu benlik saygısı, şeref, dürüst olma, başarı, yeterli olma ve bağımsız olma gibi gereksinimleri içermektedir (Maslow, 1970). Ergen bireylerin deneyimlemiş olduğu pandemik süreç, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi doğrultusunda bakıldığı zaman temel saygı gereksinimlerinin giderilmesi hakkında genel olarak negatif yönde etkisi bulunmadığı saptanmıştır. Pandemi sürecinin saygı ihtiyaçları bakımından ergenlerin ruh sağlığını olumsuz etkilemediği tespit edilmiştir. Genel olarak olumsuz bir tablo görünmese de ergenlerin pandemi sürecinde

kendilerini değerli bir insan olarak hissetmedikleri de bulgulanmıştır. Pandemi sürecinin annelerde empati, babalarda ise anksiyete seviyelerindeki artış, ergen kişilerin iyilik halini etkilediğini meydana çıkaran çalışmalar da vardır (Hussong ve diğ., 2020; Gambin ve diğ., 2020). Schmidt ve arkadaşları (2020) pandemi sürecindeki ev ve okul siteminin anne babaların evlatlarına yönelik olan bakış açısında farklılıklar yarattığını, daha çok sorumluluk üstlendiklerini ve anne babaların duygusal iyilik hallerinin evlatlarına olan yaklaşımları üstünde etkili olduğunu bulgulanmıştır.

Maslow'un ihtiyaçlar piramidinin beşinci ve en üst basamağı kendini gerçekleştirmedir. En üst düzey ihtiyaçtır ve diğer tüm basamaklarda var olan gereksinimlerin fazlasıyla ya da tümüyle giderilmesi neticesine ulaşılabilir (Maslow, 1943; 1970). Maslow (1943)'un gerçekleştirdiği çalışmalara göre dünyada var olan bireylerin sadece yüzde ikisi kendini gerçekleştirebilmiştir. Mevcut araştırmada çalışma grubunun yaş seviyesi dikkate alınmıştır ve kendini gerçekleştirme gereksinimi esas olarak geleceğe yönelik beklentileri ve hedef tespit etme yönünde değerlendirilmiştir. Ulaşılan bulgular değerlendirildiği zaman deneyimlenen belirsiz sürecin ergen kişilerin geleceğe yönelik amaçlarını saptama konusunda kararsızlığa düşmelerine,

kişisel potansiyellerini ortaya çıkaramadıklarına, hayatlarını anlamsız olarak görmelerine ve hayatları için hedef oluşturmamış olmalarına sebep olduğu belirlenmiştir. Yüksek düzeyde olumsuz bir etki olduğu tespit edilmiştir. Psikolojik iyi oluşa yönelik olarak pandemi sürecinin kendini gerçekleştirme ihtiyacı bakımından ruh sağlıklarını olumsuz etkilediğini ifade eden ergenlerin sayısı oldukça fazladır. Benzer bir sonuç olarak pandeminin ergenler üzerindeki etkiyi inceleyen Saurabh ve Ranjan (2020), pandeminin ergen bireylerde kafa karışıklığı yarattığını ifade etmişlerdir. Pandemi, neredeyse tüm insanlarda olduğu gibi, ergenlerin de hayatlarında zorluk yaşamasına neden olmuştur.

Psikolojik iyi oluş açısından bakıldığında zaman pandemi sürecinin ergenlerin en fazla sosyal ihtiyaçlar bakımından kendilerine negatif yönde etki ettiği tespit edilmiştir. Pandemi sürecinde mevcut olan yasaklar nedeni ile ergenlerin kendi akran grupları ve diğer insanlar ile dijital platformlar üzerinden iletişim kurmak zorunda kalmaları kendilerini sosyal olarak izole edilmiş hissetmeleri ve bu süreç bittikten sonra diğer kişilerle iletişim kurmakta zorluk çektiklerini ifade eden bulgular tarafından anlaşılmaktadır. Literatüre bakıldığında zaman stres faktörüyle başa çıkma yollarından en önemlisinin, sosya destek olduğu görülmektedir (Haslam ve ark. 2005, Saygın

ve Arslan 2009, Siewert ve ark. 2011). Bireylerin çevrelerindeki insanlarla sürdürdüğü iletişim ve sosyal destek onların yaşam kalitelerini artıran ve psikolojik iyi oluşu destekleyen ve hayattan doyum almalarını sağlayan bir unsurdur. Ergenlik dönemindeki gençler için özellikle akranları ile sosyalleşme stres ile de baş etme hususunda önemli bir faktördür.

Pandemi öncesi ve sonrasında psikolojik iyi oluş açısından ruhsal duruma ilişkin olarak araştırma sonuçlarına bakıldığı zaman ergenlerin birçoğunun pandemi öncesinde daha mutlu/neşeli olarak ifade ederken pandeminin ardından içinde bulundukları ruh durumlarının kötü yönde değiştiğini ifade etmişlerdir. Mevcut araştırma sonucuna benzer nitelikte Yang ve Ma (2020) Çin'de salgının başlamasının iyilik halinde %74 oranında düşüşe sebep olduğunu ifade ettikleri çalışmaları mevcuttur.

Son olarak, bu çalışma, psikolojik ihtiyaçların hem tatmininin hem de engellenmesinin, hem sağlık sonuçlarını etkileme açısından hem de işleyişimizde yönlendirici bir rol oynama açısından önemli olduğunu göstermektedir (Vansteenkiste ve diğ., 2020). Tıpkı eksiklik ihtiyaçlarının karşılanmadığında organizmaya hükmetmeye başlaması gibi, ihtiyaçların engellenmesi deneyimleri de bireyleri ihtiyaçlara yönelik daha uygun seçimlere yönlendirebilir (Laporte ve diğ., 2021). Yine de, tüm bu ihtiyaçlar tatmin edildiklerinde bile, bir kişinin isteyerek peşinden koştuğu amaçları etkiledikleri için, insanların işleyişine rehberlik etmeye devam eder. Bu şekilde, yukarıdaki sonuçlar, ergenlerin temel psikolojik ihtiyaçlarının potansiyel olarak tehdit eden zamanlarda ruh sağlığı için bir manivela görevi görebileceğini göstermektedir. Pratik bir bakış açısı ile, insanlar psikolojik ihtiyaçları için ideal olarak yakın kişilerden (örneğin aile üyeleri ve arkadaşlar) bağlamsal destek alırlar.

Öneriler

Maslow'un farklı ihtiyaçların psikolojik iyi oluştaki rolüne ilişkin fikirleri büyük ölçüde popüler hale gelmiştir ve psikoloji üzerine neredeyse tüm temel ders kitaplarında yer almıştır (örn., Pawlik & Rosenzweig, 2000), bu teori üzerine sistematik araştırma eksikliği vardır. Bu eksikliğin giderilmesi adına daha fazla sistematik araştırmaya ihtiyaç vardır. Ergenlerin kendini gerçekleştirebilmesi için yapılabilecek uygulamalar arasında; bireyin potansiyelini ortaya çıkaracak etkinliklerin planlanması, öğrencilerin yeni davranışlar ortaya koyarak farklı tarzları denemesi için yönlendirilmesi ve sorumluluk üstlenebileceği projelerde görevler alabilmesi gibi faaliyetlere yer verilmelidir. Ayrıca demokratik sınıf ve okul ortamları oluşturmaları kendini

gerçekleştirme ihtiyacının karşılanması için önem arz etmektedir. Bununla beraber klinisyenler, psikolojik danışmanlar ve diğer uygulayıcılar psikolojik iyi oluşu artırmak için bir program geliştirmeyi düşünebilirler.

Kaynakça

Aktaş, E. (2018). *Abraham Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramına Göre Günümüzde Kadına Yönelik Tüketim Analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aslan, A., Silvia, S., Nugroho, B., Ramli, M., & Rusiadi, R. (2020). Teacher's Leadership Teaching Strategy Supporting Student Learning During The Covid-19 Disruption. *Nidhomul Haq: Journal Manajemen Pendidikan Islam*, 5(3), 321-333. <https://doi.org/10.31538/ndh.v5i3.984>

CNN Türk (t.y.). Dünyayı Kasıp Kavurdu... Koronavirüs Salgınının 100 günü. Erişim adresi: <https://www.cnnturk.com/>

Güleç, C. (2010). *Pozitif Ruh Sağlığı*. Ankara: Arkadaş.

Hale, A. J., Ricotta, D. N., Freed, J., Smith, C. C., & Huang, G. C. (2019). Adapting Maslow's hierarchy of needs as a framework for resident wellness. *Teaching and learning in medicine*, 31(1), 109-118.

Haslam SA, O'Brien A, Jetten J, Vormedal K, Penna S (2005) Taking the strain: Social identity, social support, and the experience of stress. *Br J Soc Psychol*, 44:355-370.

Hefferon, K. & Boniwell, I. (2011). *Positive Psychology: Theory, Research and Applications*. England: Mc Graw Hill.

Hidalgo, J. L., Bravo B., N., Martínez, I. P., Pretell, F.A., Postigo, J.M.L. & Rabadán, F.E. (2010). *Psychological well-being, assessment tools and related factors*. In Wells, I.E. (Ed), *Psychological Well-Being* (pp. 77-113). New York: Nova Science Publishers.

İnanç, B. Y., & Yerlikaya, E. E. (2014). *Kişilik Kuramları*. Ankara: Pegem Akademi.

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. doi:10.1037/0022-3514.82.6.1007

Koltko-Rivera, M. E. (2006). Rediscovering the later version of Maslow's hierarchy of needs: Self-transcendence and opportunities for theory, research, and unification. *Review of general psychology*, 10(4), 302.

Kula, S. & Çakar, B. (2015). Maslow ihtiyaçlar hiyerarşisi bağlamında toplumda bireylerin güvenlik algısı ve yaşam doyumu arasındaki ilişki, *Bartın Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 6(12), 191-210.

Laporte, N., Soenens, B., Brenning, K., & Vansteenkiste, M. (2021). Adolescents as active managers of their own psychological needs: The role of psychological need crafting in adolescents' psychosocial adjustment. *Journal of Adolescence*, 88, 67–83. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.02.004>.

Lester, D. (2013). Measuring Maslow's hierarchy of needs. *Psychological Reports*, 113(1), 15-17.

Maslow, A. (1968). Some educational implications of the humanistic psychologies. *Harvard educational review*, 38(4), 685-696.

Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.

Maslow, A. H. (1969). The farther reaches of human nature. *Journal of Transpersonal Psychology*, 1(1), 1-9

Merriam-Webster, D. (2020). America's most-trusted online dictionary. Erişim: <https://www.merriam-webster.com>.

Neelam, K., Duddu, V., Anyim, N., Neelam, J., & Lewis, S. (2021). Pandemics and pre-existing mental illness: A systematic review and meta-analysis. *Brain, behavior, & immunity-*

health, 10, 100177.

Neuman, W. L. (2012). *Tophumsal araştırma yöntemleri: nicel ve nitel yaklaşımlar I-II. Cilt (5. Basım)*. İstanbul: Yayın Odası.

Nicola, M., Alsafi, Z., Sohrabi, C., Kerwan, A., Al-Jabir, A., Iosifidis, C., & Agha, R. (2020). The socioeconomic implications of the coronavirus pandemic (COVID-19): A review. *International Journal of Surgery*, 78, 185–193.

Özbek, M. (2016). *Evli Bireylerde Yaşam Doyumu ve Psikolojik İyi Oluşlarının Çeşitli Değişkenlerle İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özen, Y. (2010). Kişisel Sorumluluk Bağlamında Öznel Ve Psikolojik İyi Oluş (Sosyal Psikolojik Bir Değerlendirme). *T.C. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi (Düşbed) Issn : 1308-6219*

Parvizi, G. ve Özabacı, N. (2022). Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumlarının yordayıcısı olarak bilişsel esnekliğin rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1),65-81.

Pawlik, K., & Rosenzweig, M. R. (Eds.). (2000). *International handbook of psychology*. Sage Publications Ltd.

Phelps, C., & Sperry, L. L. (2020). Children and the COVID-19 pandemic. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(S1), S73

Rogers, C. R. (1961). The process equation of psychotherapy. *American Journal of Psychotherapy*, 15(1), 27–45.

Rundle, A. G., Park, Y., Herbstman, J. B., Kinsey, E. W., & Wang, Y. C. (2020). COVID-19 related school closings and risk of weight gain among children. *Obesity (Silver Spring, Md.)*, 28(6), 1008.

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.

Ryff, C. D. , Singer, B., (1996), “*Psychological Well-Being: Meaning, Measurement and Implications for Psychotherapy Research*”, *Psychotherapy and Psychosomatics*, 65, p. 14-23

Ryff, C. D., & Keyes, C. L. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of personality and social psychology*, 69, 719-719.

Saurabh, K., & Ranjan, S. (2020). Compliance and psychological impact of quarantine in children and adolescents due to Covid-19 pandemic. *The Indian Journal of Pediatrics*, 87, 532-536.

Saygın Y, Arslan Ç (2009) An investigation socialsupport, self-esteem and subjective well being level of college students. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28:207-222.

Siewert K, Antoniow K, Kubiak T, Weber H (2011) The more the better? The relationship between mismatches in social support and subjective well-being in daily life. *J Health Psychol*, 16:621-631.

Üstündağ, A. (2022). Ergenlerin Covid-19 Pandemi Sürecinin Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Bağlamında İncelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32 (2), 517-534. doi: 10.18069/firatsbed.1063836

Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, 44, 1–31. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>

Vermote, B., Waterschoot, J., Morbée, S., Van der Kaap-Deeder, J., Schrooyen, C., Soenens, B., ... & Vansteenkiste, M. (2022). Do psychological needs play a role in times of

uncertainty? Associations with well-being during the COVID-19 crisis. *Journal of Happiness Studies*, 23(1), 257-283.

Xie, X., Xue, Q., & Zhou, Y. (2020). Mental Health Status Among Children in Home Confinement During the Coronavirus Disease 2019 Outbreak in Hubei Province, China. *JAMA Pediatrics*, 174(9), 898-900.

Yang, H., & Ma, J. (2020). How an epidemic outbreak impacts happiness: Factors that worsen (vs. protect) emotional well-being during the coronavirus pandemic. *Psychiatry research*, 289, 113045. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113045>



Evlilik Dinamiğine Bakış: Evlilik İstikrarsızlığı

Zeynel Yiğit

Karpaz Meslek Lisesi, KKTC, zeynelyigitpdr@gmail.com,

F. Sülen Şahin Kıralp

Lefke Avrupa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü,
KKTC, Orcid No:0000-0002-0912-0346

zet

Umut ve mutlulukla başlayan evliliklerin boşanma ile sonuçlanması özellikle son yıllarda giderek artmaktadır. KKTC’deki evlenme ve boşanma verilerine bakıldığında kişilerin yıllara göre evlenme sayıları dalgalı bir değişim gösterse de boşanma sayılarının yıllar içinde önemli bir artış izlediği görülmüştür. Özellikle son yıllardaki boşanma sayı ve oranlarında artış yaşanması evlilik yaşamındaki sorunların varlığını göstermektedir. Bu da akla evlilik istikrarsızlığı bir diğer deyiş boşanma eğilimi kavramını getirmektedir. İlgili alanyazına bakıldığında evlilik istikrarsızlığı yani boşanma eğilimiyle ilgili çalışmaların özellikle son bir iki yıldır ön plana çıkmaya başladığını söylemek yanlış olmayacaktır. Boşanma olgusu sadece boşanan çiftleri değil onların yakın ilişki içinde olduğu tüm diğer kişileri de etkiler. Özellikle çocuklar boşanma sürecinden en olumsuz etkilenen kişilerdir. Boşanma sürecinin sağlıklı şekilde yürütülmesi hem çocuklar hem de taraflar için önemlidir. Sağlıksız boşanma hem tarafların hem de çocukların psikolojik sağlığını olumsuz etkilemem potansiyeline sahiptir. Bu bilgilerden hareketle bu araştırmanın amacı evli bireylerin evlilik istikrarsızlığını bir başka ifade ile boşanma sürecini bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelemektir. Bu bağlamda araştırma İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın rnekleme amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ve kartopu örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Buna göre araştırma 2023 yılında ve en az bir yıldır KKTC’de ikamet eden 272’si (%54) kadın 232’si (%46) de erkek olmak üzere toplam 504 evli bireyle gerçekleştirilmiştir. Veriler kişisel bilgi formu ve Evlilik İstikrarsızlığı leği aracılığı ile toplanmıştır. Evli olan kişilerin evlilik ilişkisindeki istikrarsızlık düzeylerini (boşanma eğilimlerini) len bu lek Booth ve arkadaşları (1983) tarafından geliştirilmiştir. Beş sorudan oluşan ölçek, 5’li Likert tipinde bir derecelendirme leğidir. Verilerin analiz edilmesinde ikiden fazla gruplu değişken için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Yapılan

analizler sonucunda boşanma eğiliminin evlilik süresi, çocuk sayısı, evlilik biçimi, evlenmeden önce eşle olan tanışıklık süresine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ancak evlilik türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Eldeki veriler ışığında uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Boşanma, Boşanma eğilimi, Evlilik, Evlilik İstikrarsızlığı

A Look at Marital Dynamics: Marital Instability

Abstract

The number of marriages that begin with hope and happiness ending in divorce has been increasing, especially in recent years. When we look at the marriage and divorce data in TRNC, it is seen that although the number of people getting married fluctuates over the years, the number of divorces has increased significantly. Especially the increase in the number and rates of divorce in recent years shows the existence of problems in married life. This brings to mind the concept of marital instability, in other words, the tendency to divorce. Looking at the relevant literature, it would not be wrong to say that studies on marital instability, that is, the tendency to divorce, have come to the fore especially in the last one or two years. The phenomenon of divorce affects not only the divorcing couples but also all other people with whom they are in close relationships. Especially children are the people most negatively affected by the divorce process. Healthily conducting the divorce process is important for both the children and the parties. For this purpose, this research aims to examine the marital instability of married individuals, in other words, the divorce process, according to some socio-demographic variables. The research was carried out in the relational scanning model in this context. The sample of the study was created by the criterion sampling method and snowball sampling method, which are among the purposeful sampling methods. Accordingly, the research was conducted in 2023 with a total of 504 married individuals, 272 (54%) of whom were women and 232 (46%) of whom were men, who had been residing in TRNC for at least one year. Data were collected through a personal information form and the Marital Instability scale. This scale, which measures married people's level of instability in their marital relationship (divorce tendencies), was developed by Booth et al. (1983). The scale, consisting of five questions, is a 5-point Likert-type rating scale. One-way analysis of variance (ANOVA) was used for variables with more than two groups. As a result of the analysis, it was seen that the tendency to divorce did not show a significant difference according to the duration of marriage, number of children, type of marriage, and the duration of acquaintance with the spouse before marriage, but it showed a significant difference according to the type of marriage.

Recommendations for practitioners and researchers are included in the light of the available data.

Keywords: Divorce, Divorce tendency, Marriage, Marital Instability

Giriş

Boşanma olgusu her geçen gün artarak araştırmacılar için gündemdeki yerini korumaktadır. Teknoloji alanındaki değişimler ve gelişmelerle birlikte, bireyselliğin giderek artması, dinin evlilik üzerindeki otoritesinin zayıflaması, artan şehirleşme, toplumdaki mevcut kuralların değişime uğraması geleneksel aile yapısındaki değişikliklere sebep olmaktadır. Haliyle tüm bunlar dünya genelinde boşanma oranlarının ve sayılarının hızla artarak yayılmasında önemli bir yere sahiptir (Erkan, 2017). Evlilik süresince meydana gelen sorunların çözülmemesi ve birikmesi sonucu evlilik birliği zedelenmekte ve sonuç olarak boşanma olgusu meydana gelmektedir (Yaşa ve Yıldırım, 2019). Yapılan araştırmalar boşanmanın artma eğiliminde olduğuna işaret etmektedir (Salman ve Uzunboylu, 2011; Yárnoz-Yaben, 2010).

KKTC'deki evlenme ve boşanma verilerine bakıldığında kişilerin yıllara göre evlenme sayıları dalgalı bir değişim gösterse de benzer aralıklarda seyrettiği görülürken, boşanma sayılarının ise yıllar içinde önemli bir artış izlediği görülmüştür. 1977 ve 2021 yıllarının evlenme sayıları incelendiğinde her ikisinde de yaklaşık sayı 1200 civarında iken, 1977 yılında 180 olan boşanma sayısı 2021 yılında yaklaşık 5 katına çıkarak 895 olduğu saptanmıştır. 2021 yılında en yüksek boşanma oranı Lefkoşa'da görülmüştür (KKTC İstatistik Kurumu, 2023).

Boşanmanın nedenleri incelendiğinde; toplumun boşanmaya ilişkin bakış açısındaki dönüşümler, ekonomik durum, çiftler arası iletişim problemleri, evlilikten beklentilerin karşılanamaması ve kültürel farklılıklar göze çarpmaktadır (Erbay, Gök ve Kardeş, 2015). Boşanma nedenleri ayrıca dini inanca, kültürel doku ve toplumsal yapıya bağlı olarak değişebilmektedir (Kunt, 2019). Bu nedenlerden dolayı da boşanma ve boşanma sürecini anlamaya yönelik ilgi azalmadan devam etmektedir. Bu noktada boşanma olgusunu anlamak için evliliğin, ilişkinin dinamiğini de anlamının önemli olduğu düşünülmektedir.

Evlilik dinamiği, bir çiftin etkileşimini, sorumluluklarını ve rollerini içeren karmaşık bir süreçtir. Evliliklerde çiftlerin birbirleri ile nasıl iletişim kurdukları, fiziksel ve duygusal bağlarını, düşüncelerini birbirlerine nasıl ifade ettikleri, yaşam güçlükleri karşısında beraber nasıl çözüm yolu buldukları o evliliğin dinamiği hakkında bilgi verir. Bu bağlamda ilişki veya evlilik dinamikleri iki kişi arasındaki etkileşim, iletişim ve ilişki kurma şeklini etkileyen davranış kalıpları olarak ifade edilebilir. Evlilik dinamiği evli bireylerin, evlilik yaşamını nasıl yönettikleri ve/veya nasıl yönetecekleri hakkında bilgiyi de içerir. Sağlıklı bir ilişki dinamiği güveni, iletişimi, şefkati ve eşitliği teşvik eder. Sağlıksız bir dinamik öfkeye, kızgınlığa ve

duygusal mesafeye yol açabilir. Bir ilişkinin dinamikleri, benzer bir duyguya tekrar tekrar dokunulduğundan, tekrarlanan kalıplar veya aynı tür tartışmaya tekrar tekrar girmek gibi öngörülebilir sonuçlar yoluyla kolay şekilde fark edilebilir. Bu bağlamda ilişki dinamikleri basitçe 'bir ilişkide iki kişi arasında meydana gelen her şey' olarak tanımlanabilir (Parvez, 2021; Pace, 2024).

Evlilik dinamiği, boşanma sürecini anlamak üzere kullanılan evlilik istikrarsızlığı (boşanma eğilimi) kavramı ile oldukça ilişkili görülmektedir. Booth ve arkadaşlarına (1983) göre evlilik istikrarsızlığı kavramı her zaman olmasa da evliliğin dağılması, boşanma, evliliğin kalitesinde sorun olması gibi kavramların yerine kullanılır. Boşanma sürecini anlamak için kullanılan bu kavram eşlerin ilişkilerine ilişkin düşünce ve duyguları ile boşanmaya yönelik eylemleri de dâhil olmak üzere, eşlerin ilişkiyi sonlandırma eğilimini ifade eder (Bartek vd., 2021). Buna göre evlilik istikrarsızlığı ya da diğer bir adıyla boşanma eğilimi evliliğin kötü gittiğine dair düşünceleri ve arkadaşlarla ya da eşin kendisiyle boşanma ihtimali üzerine konuşma, boşanma başvurusunda bulunma gibi davranışsal bileşenleri içermektedir (Johnson vd., 1986). Kısacası bu kavram boşanma yerine değil boşanma sürecini anlamaya yönelik olarak kullanılır. Hahlweg ve Richter (2010) çiftlerin boşanma eğilimi olarak tanımladıkları evlilik istikrarsızlığının hem bilişsel (bireyin evliliğinin zor bir durumda olduğuna dair düşünceleri) hem de davranışsal (bireyin evliliğine ilişkin eşiyle konuşmaları ya da bu konuşmalar sonucu hissettiği davranış) özellikleri kapsadığını ifade etmişlerdir. Evliliklerinde mutsuz olan çiftlerinin bu durumu görmezden gelerek gerek kendilerini gerekse de çevrelerindeki kişileri yanıltmaya çalışmaları sorunu çözenin tersine daha fazla evli çiftin ve yakın çevrelerindeki kişilerin hayatlarında yıkıma ve tahribata sebep olduğu varsayılmaktadır (Keçeli, 2020).

Literatür incelendiğinde evlilik istikrarsızlığı (boşanma eğilimi) ile ilgili çalışmaların son birkaç yıldır kendine yer bulduğunu ve bunların da çok sınırlı olduğu görülmüştür. Bundan dolayı evlilik istikrarsızlığıyla ilgili çalışma yapmanın alanyazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Yiğit, 2024). Bu çalışma kapsamında ulaşılabilecek sonuçların evlilik ve çift terapisi başta olmak üzere aile danışmanlığı ile psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanına ve bu alanlarda çalışanlara kayda değer bilgiler sunacağı beklenmektedir (Anlı, 2021; Beyazgül, 2022).

Tüm bu bilgiler ışığında bu araştırmanın amacı, evli bireylerin evlilik istikrarsızlığını bir başka ifade ile boşanma sürecini bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Evli bireylerin evlilik istikrarsızlıkları evlilik süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Evli bireylerin evlilik istikrarsızlıkları çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Evli bireylerin evlilik istikrarsızlıkları evlenme şekline göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Evli bireylerin evlilik istikrarsızlıkları evlilik türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Evli bireylerin evlilik istikrarsızlıkları evlenmeden önce eşle olan tanışıklık süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu araştırmada araştırmanın amacı ve araştırma soruları göz önünde bulundurularak nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığı ya da derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Bu modeldeki araştırmalarda araştırmacı ya da araştırmacılar değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemektedirler (Karasar, 2018).

Araştırmanın evrenini 2023 yılında KKTC’de ikamet eden en az bir yıldır evli olan bireyler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ve kartopu örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Bu yolla 272’si kadın 232’si de erkek olmak üzere toplam 504 evli birey araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Katılımcıların büyük çoğunluğu yani 241’i (%47,8) 16 yıl ve üzeri evlilik süresine sahip olduklarını belirtmiştir. Katılımcıların 230’u (%45,6) 2 çocuğa sahip olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların 285’i (%56,5) kendisi tanışıp flört ederek evlendiğini belirtirken 108 (%21,4) kişi de görücü usulü ile evlendiğini belirtmiştir. Katılımcıların 367’si (%72,8) aşk/sevgi evliliği yaparken 111 (%22) kişi de mantık evliliği yapmıştır. Katılımcıların 186’sı (%36,9) eşiyle evlenmeden önce bir yıldan az bir tanışma süresine sahipken 153 (%30,4) kişi de 1-2 yıl arası bir tanışma süresine sahip olduğunu belirtmiştir.

Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ile Booth ve arkadaşları (1983) tarafından geliştirilen Evlilik İstikrarsızlığı (Boşanma Eğilimi) Ölçeği kullanılmıştır. Katılımcıların evlilik durumlarına ilişkin temel bilgiler Kişisel Bilgi formu aracılığı ile toplanırken evlilik istikrarsızlığı durumu Evlilik istikrarsızlığı ölçeği aracılığı ile toplanmıştır. Evlilik istikrarsızlığı ölçeği beş maddeden oluşan Likert Tipi 5’li bir değerlendirme ölçeğidir. Kurşuncu ile Baştemur (2022) tarafından Türkçe’ye uyarlanan bu ölçeğin Türk kültüründe uygulaması sonucunda güvenirlik çalışması için Cronbach Alpha değeri hesaplanmıştır ve .92 olarak bulunmuş ve güvenirlik oldukça iyi olarak değerlendirilmiştir (Kurşuncu ve Baştemur, 2022).

Araştırmanın verilerini analiz etmek için veriler SPSS 25 (Statistical Package For Social Science) paket programı kullanılmıştır. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktararak, belirtilen araştırma soruları doğrultusunda SPSS 25 programında bulunan testler yoluyla çözümlenmiştir. Veriler analiz edilirken betimsel istatistiklerin yanı sıra ikiden fazla değişkenli gruplar için ise tek yönlü varyans (ANOVA) analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Tablo1: Katılımcıların Evlilik İstikrarsızlıklarının Demografik Verilere Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken		Kareler Toplamı	DF	Kareler Ortalaması	F	P
Evlilik Süresi	Gruplar arasında	103.062	5	20.612	1.167	p>0.05
	Gruplar içinde	8793.031	498	17.657		
	Toplam	8896.093	503			
Çocuk Sayısı	Gruplar arasında	69.883	4	17.471	.988	p>0.05
	Gruplar içinde	8826.210	499	17.688		
	Toplam	8896.093	503			
Evlilik Şekli	Gruplar arasında	33.316	4	8.329	.469	p>0.05
	Gruplar içinde	8862.777	499	17.761		
	Toplam	8896.093	503			
Evlilik Türü	Gruplar arasında	1355.188	3	451.729	29.952	p<0.05
	Gruplar içinde	7540.905	500	15.082		
	Toplam	8896.093	503			
Tanışma Süresi	Gruplar arasında	49.490	3	16.497	.932	p>0.05
	Gruplar içinde	8846.604	500	17.693		
	Toplam	8896.093	503			

Tablo-1 incelendiğinde;

Evlilik süresine göre bakıldığında evli bireylerin evlilik istikrarsızlıklarının (boşanma eğilimlerinin) evlilik süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır [$F_{(5-498)} = 1.16$, $p > 0.05$].

Çocuk sayısına göre bakıldığında evli bireylerin evlilik istikrarsızlıklarının (boşanma eğilimlerinin) çocuk sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır [$F_{(4-499)} = 0.98$, $p > 0.05$].

Evlilik şekline göre bakıldığında evli bireylerin evlilik istikrarsızlıklarının (boşanma eğilimlerinin) evlilik şekli değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır [$F_{(4-499)} = 0.46$, $p > 0.05$].

Evlilik türüne göre bakıldığında evli bireylerin evlilik istikrarsızlıklarının (boşanma eğilimlerinin) evlilik türü değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Yani evlilik türüne bağlı olarak evli bireylerin boşanma eğilimlerinin değiştiği ifade edilebilir. [$F_{(3-500)} = 29.95$, $p < 0.05$]. Gruplar arası farkın hangi gruptan kaynaklandığını

saptamak için Scheffe testi kullanılmıştır. Gruplar arasındaki sonuçlara bakıldığında aşk/sevgi evliliği yapan evli bireylerin boşanma eğilimleri zorunluluk evliliği ve diğer türden evlilik yapanlara göre daha düşük olduğu görülmüştür. Mantık evliliği yapanların da boşanma eğilimleri zorunluluk evliliği yapanlara göre daha düşük bulunmuştur.

Evlenmeden önce mevcut eşle olan tanışıklık süresine göre bakıldığında evli bireylerin evlilik istikrarsızlıklarının (boşanma eğilimlerinin) evlenmeden önce mevcut eşle olan tanışıklık süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır [$F_{(3-500)} = 0.93$, $p > 0.05$].

Tartışma ve Sonuç

Araştırma neticesinde elde edilen verilere göre evlilik istikrarsızlığı (boşanma eğilimi) evlilik süresi, çocuk sayısı, evlilik şekli ve evlenmeden önce mevcut eşle olan tanışıklık süresi değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir biçimde farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu durum boşanma eğilimini etkileyen başka değişkenler olduğunu düşündürmektedir. Ulaşılabilen literatürde evlilik istikrarsızlığını araştıran az sayıda araştırma bulunmaktadır. Eldeki araştırma verilerini yorumlamak için boşanma nedenleri göz önünde bulundurulduğunda farklı sonuçlara rastlanmıştır. Örneğin eldeki veriden farklı olarak çocuğu olmayan evli çiftlerin ve evliliklerinin ilk yıllarında olan çiftlerin boşanma oranının daha yüksek olduğunu ortaya koyan araştırma mevcuttur (Kır ve Bülbül, 2012; Kaya ve Tan Eren, 2020). Yine boşanma nedenlerine bakıldığı zaman eğitim düzeyi, aylık gelir, çalışma durumu, meslek ve hobi gibi pek çok değişkenin etken olması boşanma eğilimi ile de ilgili olabileceğini düşündürmektedir. Örneğin Elmas ve Adak (2023) boşanma nedenlerine baktıkları çalışmalarında özellikle kadınların eğitim ve gelir düzeyi yükseldikçe evlilikten beklentileri karşılanmadığında boşanmayı tercih edebildikleri görülürken erkekler ise daha ziyade aile bütünlüğünü veya ilişkilerini bozan durumlar nedeniyle boşanmakta oldukları görülmüştür. Aynı zamanda çiftlerin iletişim tarzları, evliliğe bakışları, toplumun evlilik ve boşanmaya ilişkin algısı, sahip olunan aile yapısı, aile yapısındaki değişme, kadınların ekonomik bağımsızlıklarını elde etmeleri, çocuk yetiştirme tarzıyla ilgili eşler arasındaki farklılıklar, gelenek ve görenek gibi bireysel ve toplumsal faktörlerin de boşanma eğilimini etkileyebileceği söylenebilir.

Katılımcıların boşanma eğilimleri evlilik türü değişkenine bağlı olarak ise anlamlı bir biçimde farklılık gösterdiği saptanmıştır. Yani evli bireylerin evlilik türüne bağlı olarak boşanma eğilimlerinin de değiştiği söylenebilir. Aşk/sevgi evliliği yapan evli bireylerin boşanma eğilimleri zorunluluk evliliği ve diğer türden evlilik yapanlara göre daha düşük olduğu görülmüştür. Mantık evliliği yapanların da boşanma eğilimleri zorunluluk evliliği yapanlara göre daha düşük olarak bulunmuştur. Eşine büyük bir sevgi ile bağlı olan ve ona karşı heyecanlı

olan, kendisine uygun olduğunu düşünen biriyle evlenen evli bireylerin boşanma eğilimlerinin de düşük olması olası olarak değerlendirilmektedir. Tüm bunlardan dolayı da araştırma kapsamında aşk/sevgi evliliği yapanların boşanma eğilimlerinin diğer evlilik türlerine nazaran düşük çıkması beklenen olası bir sonuçtur. Yapılan araştırmalar neticesinde boşanma eğilimi ile evlilik türü arasındaki ilişkiyi araştıran başka bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak evlilik uyumu ve evlilik türü arasında ilişki olduğunu gösteren çalışmalara rastlanmıştır (Erdinç, 2018). Bu durum aşk/sevgi evliliği yapan bireylerde evlilik uyumunun olduğunu ve evlilik istikrarı için önemli olduğunu düşündürmektedir.

Öneriler

Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar çerçevesinde araştırmacılar ve uygulayıcılar için şu önerilere yer verilmiştir:

Evlilik istikrarsızlığıyla ilgili yapılacak araştırma sayısının artması konu hakkında daha derin bilgi sahibi olmayı sağlayacaktır. Farklı sosyo-demografik değişkenler çerçevesinde arattırmanın daha geniş örneklem üzerinde yinelenmesi sonuçlarının genelleyebilmesini kolaylaştıracak ve alan katkı sağlayacaktır. Örneğin bu araştırma sadece evli bireylerle gerçekleştirilmiştir fakat araştırmaya çift olarak katılım şartı aranmamıştır. Bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda evli bireylerin çift olarak katılımları sağlanarak daha geniş kapsamlı sonuçlara ulaşma hedeflenebilir. Bu bağlamda, nitel çalışmalar yolu ile de evlilik istikrarsızlığını arttırıcı sebepler daha derinlemesine incelenebilir. Bu sayede gerekli önleyici çalışmalar yapılabilir. Psikolojik danışmanlar, aile ve evlilik danışmanları, çift terapistleri gibi konu ile ilgili çalışma yapan kişilere daha fazla veri sağlanması onların evli çiftlerle çalışırken konuya farklı yönlerden yaklaşmasını sağlayabilir.

Kaynakça

- Anlı, M. (2021). *Evli bireylerde evlilik uyumu, yaşam doyumu ve kaygı düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Kent Üniversitesi.
- Bartek, M. E., Zainal, N. H., & Newman, M. G. (2021). Individuals' marital instability mediates the association of their perceived childhood parental affection predicting adulthood depression across 18 years. *Journal of Affective Disorders*, 291, 235-242. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.04.091>
- Beyazgül, G. (2022). *Evlilik hoşnutsuzluğunda; yaşam doyumu ve cinsel öz bilinç rolünün incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Booth, A., Johnson, D., & Edwards, J. N. (1983). Measuring marital instability. *Journal of Marriage and the Family*, 45(2), 387-394. <https://doi.org/10.2307/351516>
- Elmas, Ç., & Adak, N. (2023). Türkiye’de boşanma nedenlerinin toplumsal kökenleri ve boşanma sonrası deneyimler. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 43, 84-97. <https://doi.org/10.26650/SJ.2023.43.1.0030B>
- Erbay, E., Gök, F. A., & Kardeş, T. Y. (2015). Aile mahkemelerine başvuran ve boşanma sürecinde olan ailelerin problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (1), 139-154.
- Erdoğan, İ (2018). *Evli çiftlerde, evlilik uyumu, cinsel yaşam doyumu ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Erkan, E. (2017). Türkiye’de boşanma olgusunun belirleyicileri: Panel veri analizi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Hahlweg, K., & Richter, D. (2010). Prevention of marital instability and distress. Results of an 11-year longitudinal follow-up study. *Behaviour Research and Therapy*, 48(5), 377-383.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kaya, K. ve Tan Eren, G. (2020). Boşanma ve erken boşanmaların artış nedenleri, *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(9): 708- 72
- Keçeli, A. (2020). *Bireylerin psikolojik iyi oluş düzeyinin ve sosyal medya bağımlılığının evlilik doyumu açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- KKTC İstatistik Kurumu. (2023). *Nüfus ve Demografi Bülteni (1997-2021)*. 25 Mayıs 2023 tarihinde <https://stat.gov.ct.tr/Portals/39/NufusDemo1.pdf> sitesinde alındı.
- Johnson, D. R., White L.K., Edeards, J.N., ve Booth., A. (1986). Dimensions of marital quality: Toward methodological and conceptual refinement. *Journal of Family Issues*, 7(1), 31-49. <https://doi.org/10.1177/019251386007001003>
- Kunt, G. (2019). *Kadınlarda eğitim, çalışma durumu, sosyal medya kullanımı, evlilik eğilimi, boşanma eğilimi arasındaki karşılıklı ilişkiler* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Kurşuncu, M. A., & Baştemur, Ş. (2022). The adaptation study of the Marital Instability Index (MII) into Turkish. EJER 2022 Conference Proceedings.
- Pace, R. (2024, May 21). Relationship Dynamics: Meaning and their types. Psych Mechanics. 16 Mayıs 2024 tarihinde <https://www.marriage.com/> sitesinde alındı.
- Parvez, H. (2021, June 3). Relationship Dynamics (definition and meaning). 16 Mayıs 2024 tarihinde <https://www.psychmechanics.com/> adresinde alındı.
- Salman, N., & Uzunboyu, H. (2011). *Eşlerin boşanma nedenleri ve eğitimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Yáñez-Yaben, S. (2010). Attachment style and adjustment to divorce. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(1), 210-219.

Yaşı, C., & Yıldırım, M. S. (2019). Ebeveynleri boşanmış yetişkin bireylerin kişilerarası ilişkilerinde bağlanma modelleri ile ayrılma kaygısının ilişkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4), 267–278.

Yiğit, Z. (2024). *Evli bireylerin yaşam ve evlilik doyumları ile boşanma eğilimi arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Lefke Avrupa Üniversitesi.



Yapay Zekanın Eğitimdeki Yeri ve Önemi

Gülseren Edem Dildeğmez

Kırıkkale Üniversitesi, edmglsrn@yandex.com 0009-0002-2202-5578

Bahtiyar Dildeğmez

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, bahtiyar.dildegmez@erzincan.edu.tr

0009-0009-4854-2232

Özet

Yapay zekanın kullanımı günümüzde hızlı bir şekilde artmaktadır. Bu artış yapay zekanın birçok alanda ilerlemesini sağlamaktadır. Bu ilerleme eğitim alanında da kendini göstermektedir. Bu sebeple yapay zekâ eğitimde daha çok önem kazanmaktadır Yapay zekâ her geçen gün eğitime farklı bakış açıları kazandırmaktadır. Özellikle öğrenme süreçlerini iyileştirmek öğrenci başarısını arttırmak ve eğitim yöntemlerini optimize etmek için kullanılmaktadır Yapay zeka okul öncesi eğitimden üniversite eğitimine kadar birçok eğitim kademesine katkıda bulunmaktadır Çocuklar gerçek sınıf ortamında edilmedikleri bilgileri yapay zeka aracılığıyla sanal sınıf ortamlarında birçok eğitimi edilmektedir yapay zeka her öğrencinin bireysel atırarak çocukların başarı düzeyini artırıp aktif öğrenmesini sağlar Yapay zeka tabanlı eğitim sistemleri öğrencilerin performanslarını sürekli öğrencilerin performansını izleyerek anında geri bildirimde bulunabilir. Öğretmenleri öğretim materyali sunar ve sınıf yönetiminde kontrol imkânı sağlar. Yapay zekada bulunan otonom sistemler sayesinde öğrenciler birçok soruya öğretmenlerden destek almadan yanıt alabilirler. Yapay zeka ile öğrencilerin düzeyine uygun bireyselleştirilmiş eğitim programları da hazırlanabilmektedir. Yapay zeka, öğrencilerin zayıf yönlerini tespit ederek onların daha fazla pratik yapmasına olanak sağlamaktadır. Öğrencilerin öğrenme süresini azaltır. Böylelikle öğrenciler, artan zamanlarını farklı şekilde değerlendirebilirler. Yapay zeka öğretmenlere de kolaylık sağlayarak rehberlik eder. Böylelikle ekonomiklik ilkesine uygun bir eğitim verilmiş olur. Sonuç olarak Yapay zekâ geleceğin eğitimi şekillendirmede Kritik bir rol oynar. Günümüz literatürü incelendiğinde yapay zekanın eğitim alanındaki etkileri son 5 yılda artış gösterdiği gözlemlenmiştir. Bu amaçla çalışma kapsamında yapay zekanın eğitimdeki yeri ve önemi için 2019 -2023 arasında yapılan çalışmalar incelenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi var olan çalışmaları bir araya

getirerek belirli noktalarda yeniden düzenleyerek ortaya bir ürün çıkarılmasında rol oynamaktadır. Bulgulara baktığımızda yapay zeka araçlarından biri olan Sesli Asistan eğitim de dahil olmak üzere çeşitli alanlarda en yaygın olarak tanınan ve kullanılan yapay zeka teknolojilerinden biridir. ChatGPT, OpenAI tarafından geliştirilen oldukça gelişmiş bir yapay zeka (AI) modelidir. Sorulara ve görevlere insan benzeri yanıtlar sağlayarak, kullanıcılarla sohbete dayalı bir şekilde etkileşimde bulunmak üzere tasarlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Yapay Zekâ, Sanal Öğrenme, Öğrenci, Öğretmen

The Place and Importance of Artificial Intelligence In Education

Abstract

The use of artificial intelligence is increasing rapidly today. This increase enables artificial intelligence to progress in many fields. This progress also manifests itself in the field of education. For this reason, artificial intelligence gains more importance in education. Artificial intelligence brings different perspectives to education every day. Artificial intelligence is used to improve learning processes, increase student success and optimise educational methods. Artificial intelligence contributes to many levels of education from pre-school education to university education. Children are trained in many virtual classroom environments through artificial intelligence, which provides information that they are not in the real classroom environment, artificial intelligence increases the success level of children by increasing the individual level of each student and enables active learning. It provides teachers with teaching materials and provides control in classroom management. Thanks to the autonomous systems in artificial intelligence, students can get answers to many questions without support from teachers. Individualised education programmes suitable for the level of students can also be prepared with artificial intelligence. Artificial intelligence enables students to practice more by identifying their weaknesses. It reduces the learning time of students. Thus, students can utilise their increased time in different ways. Artificial intelligence also guides teachers by providing convenience. Thus, an education in accordance with the principle of economy is provided. As a result, artificial intelligence plays a critical role in shaping the education of the future. When today's literature is examined, it has been observed that the effects of artificial intelligence in the field of education have increased in the last 5 years. For this purpose, within the scope of the study, studies conducted between 2019 and 2023 were examined for the place and importance of artificial intelligence in education. Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the study. Document analysis plays a role in bringing together existing studies and reorganising them at certain points and creating a product. When we look

at the findings, one of the artificial intelligence tools, Voice Assistant, is one of the most widely recognised and used artificial intelligence technologies in various fields, including education. ChatGPT is a highly advanced artificial intelligence (AI) model developed by OpenAI. It is designed to interact with users in a conversational manner, providing human-like responses to questions and tasks.

Keywords: Education, Artificial Intelligence, Virtual Learning, Student, Teacher

Giriş

Teknoloji, çalışmalarımızı daha pratik ve etkili hale getiren çeşitli yenilikleri her zaman ortaya çıkarmıştır. Yeni bir teknolojik gelişme ise, yapay zeka (AI) olarak kısaltılan ve şu anda insanlar gibi hareket etme aracı olarak dikkatleri çekmeye başlayan yapay zeka teriminin ortaya çıkmasıdır. Yapay zekanın etkisi her geçen gün artıyor. Eğitim alanı da dahil olmak üzere yapay zekanın kullanımı artmaktadır (Chassignol, Khoroshavin vd. 2018).

Yapay zeka sistemleri, insanların botlar gibi eğitim asistanlarının yardımıyla öğrenmesine olanak tanımaktadır. Çağın gelişimi, eğitimin kalitesini artırmak için eğitim dünyasının teknolojik gelişmelere uyum sağlamasını, özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerinin uyarlanmasını gerektirmektedir. Günümüzde gelişen dijital öğrenme içerikleri yapay zekanın uygulanması sayesinde sunulabilmektedir. Eğitimin taleplerindeki değişiklikler, öğrenme sürecinde yenilik ve yaratıcılık gerektirir (Fitria, 2021).

Yapay zeka, bilişsel yetenekler, öğrenme, uyum sağlama ve karar verme yetenekleri ile karakterize edilen insan benzeri zekaya sahip bilgisayarlar, makineler ve diğer eserlerle sonuçlanan bir çalışma alanı ve bunun sonucunda ortaya çıkan yenilikler ve gelişmelerdir (Chen, Lin vd. 2020). Yapay zeka, bilgisayarların öğrenme, problem çözme, karar verme, dil anlama, algılama, hareket etme gibi insanlara özgü yetenekleri taklit etmeye çalışır (Jiang, Li vd. 2022). Öğrenme, tahmin yapma, karmaşık problemleri çözme, değişen koşullara uyum sağlama ve farklı insan dilleri ve deneyimlerine adapte olma gibi özelliklerle yapay zeka tanımlanabilir. Bu özellikler sayesinde yapay zeka, eğitimde bilginin yönetimine doğrudan katkı sağlıyor (Tulkunovna ve Karimboyevich, 2022).

Bugün yapay zeka, eğitimde yeni bir boyut açarak "akıllı, uyarlanabilir veya kişiselleştirilmiş öğrenme sistemleri" adı altında dünya çapında liselerde ve üniversitelerde kullanılıyor. Bu sistemler, öğrencilerin ve öğretmenlerin eğitim sürecine daha etkin bir şekilde dahil olmalarını sağlıyor. Eğitim toplumun en önemli sektörlerinden biridir. Diğer tüm sektörlerle bağlantılıdır ve onlar üzerindeki etkisi büyüktür. Bu önemi nedeniyle eğitim,

toplumun tüm kesimleri için her türlü engelin ötesinde vazgeçilmezdir (Ahmad, Rahmat vd. 2021).

Yapay zeka, bireysel öğrencilerin ihtiyaçlarına ve tercihlerine uyum sağlayarak kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sağlayabilir. Ayrıca not verme ve planlama gibi idari görevleri de otomatikleştirerek öğretmenlerin öğretime odaklanmalarına zaman kazandırabilir. Ayrıca yapay zeka, öğrenci performansındaki kalıpları ve eğilimleri belirlemek için büyük miktarda veriyi analiz edebilir ve eğitimcilerin veriye dayalı kararlar almasına olanak tanır (Göçen ve Aydemir, 2020).

Yapay zekanın sınıflarda iyimser kullanımı hem öğretmen hem de öğrenci katılımcıları tarafından şiddetle tavsiye edilmektedir (Sangapu, 2018). Yapay zeka, eğitime iki şekilde katkı sağlıyor: birincisi, bilginin yönetimi ve sunumu aşamasında; ikincisi ise öğretim sürecine doğrudan dahil olarak katkı sağlamaktadır (Arslan, 2020). Eğitimde yapay zekâ teknolojilerinin kullanımına yönelik yapılan uygulamalar, genellikle öğretmenlerin bilgisayarlar aracılığıyla gerçekleştirebilecekleri yöntemlerle sınırlıdır. Bu yöntemler, veri saklama ve yönetim işlevlerine odaklanmakta, ancak sınıf içi öğretim ve öğrenme süreçlerinde yapay zekânın aktif kullanımını yeterince sağlayamamaktadır (Wong, Ma vd. 2020). Mevcut yapay zekâ uygulamaları, eğitimcilerin günlük faaliyetlerinin yalnızca küçük bir kısmını kapsar. Bu durum, eğitimde yapay zekânın potansiyelinden tam anlamıyla yararlanılmadığını göstermektedir. Özellikle sınıf içi dinamiklerde ve öğretim stratejilerinde yapay zekâ entegrasyonu sınırlı kalmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin daha interaktif ve öğrencilerle doğrudan etkileşim kurabilecekleri yapay zekâ çözümlerine ihtiyaç duyulmaktadır (İşler ve Kılıç, 2021).

Eğitim sisteminde birçok zorluklarla karşılaşmaktadır. Eğitim sisteminde karşılaşılan en önemli zorluklardan biri, insanların farklı öğrenme stillerine ve hızlarına sahip olmalarıdır. Her öğrencinin farklı seviyelerde öğrenme yetenekleri ve ilgi alanları vardır, ancak okullarda genellikle tek tip eğitim uygulanmaktadır. Bazı öğrenciler analitik düşünme becerilerine sahipken, diğerleri yaratıcılık, edebi veya iletişimsel yeteneklere sahip olabilirler (Huang, Saleh vd. 2021). Chopra, yapay zeka teknolojilerinin her öğrencinin yeteneklerine, tercih ettiği öğrenme tarzına ve deneyimlerine göre eğitim materyallerini özelleştirmek için kullanıldığını belirtmektedir. Ayrıca, 2024 yılına kadar öğrenme araçlarının %47'sinin yapay zeka yetenekleriyle donatılmasının beklenildiğini ifade etmektedir. Dünya çapında, eğitim sistemi yapay zeka uygulamalarını kullanarak kendisini sürekli olarak yenilemektedir (İşler ve Kılıç, 2021). Nalbant (2021) yaptığı araştırmada, yapay zekânın eğitimde ne kadar gerekli olduğu, yapay zekânın eğitimin ayrılmaz bir parçası olduğunu, yapay zekânın sağladığı kolaylıkları, avantajları ve dezavantajları incelemiş ve elde edilen bulgularda yapay zekanın eğitimde

yerinin yadsınamayacak kadar önemli olduğu görülmüştür. Literatür incelendiğinde yapay zekanın eğitim alanında kullanılması ile ilgili yapılan çalışmaların yetersiz olduğu bu konuda eğitimcilere öneriler sunulması gerektiği görülmüştür. Bu doğrultuda araştırmanın amacı yapay zekanın eğitimdeki yeri ve önemi olarak belirlenmiştir. Bu çalışma, yapay zekanın eğitimdeki yeri ve önemine ilgili alanyazında yer alan ve ulaşılan kaynaklardaki bilgileri derleyerek bir çalışma içerisinde sunmak amacıyla yapılmıştır.

Yöntem

Nitel araştırma yöntemi çerçevesinde yapılan bu araştırma “derleme” niteliğindedir. Yapılan çalışmada araştırmacı araştırma problemine değil de konu başlıklarına odaklanıyorsa ve çalışmadaki önceliği konu başlıklarını detaylı bir şekilde ele almaksa yapılan çalışma bir derleme çalışması olarak adlandırılabilir (Aydoğdu, Karamustafaoğlu ve Bülbül, 2017). Derleme çalışması, literatürde var olan çalışmaların incelenmesi ve çalışmaların fikir yaklaşımlarının özetlenmesine ya da bu çalışmaların bir sentezinin oluşturulmasına katkı sağlamaktadır (Herdman, 2006). Dolayısıyla bu çalışmada, eğitimde yapay zekanın önemine ilişkin, farklı kaynaklarda yer alan bilgilerin, fikirlerin ve yaklaşımların uygun konu başlıkları altında derlenmesi ile anlamlı bir bütün oluşturulması amaçlanmıştır.

Bulgular

Yapay zeka, aşağıdaki gibi çeşitli eğitim teknolojisi platformlarına yaygın olarak uygulanmıştır:

Sesli Asistan (SA)

Bu yapay zeka teknolojisinin sanal mentorlarla benzerlikleri vardır. Sadece Sesli Asistan, etkileşim ve iletişim merkezi olarak ses işlevine daha çok güveniyor. Sesli asistanlar, bulut bilişimi kullanarak yapay zekayı bünyesinde barındırır ve kullanıcılarla doğal dilde iletişim kurabilir (Terzopoulos ve Satratzemi, 2019). Çeşitli eğitim platformları, öğrencilerin içerik ve materyalleri daha hızlı ve pratik bir şekilde bulmalarına yardımcı olmak için Sesli Asistan teknolojisini de benimsemiştir.

Sesli Asistan aynı zamanda eğitim de dahil olmak üzere çeşitli alanlarda en yaygın olarak tanınan ve kullanılan yapay zeka teknolojilerinden biridir. Yaygın olarak bilinen sesli asistanlara örnek olarak Google Asistan (Google), Siri (Apple), Cortana (Microsoft) ve diğerleri verilebilir. Sesli Asistan, öğrencilerin yalnızca konuşarak veya anahtar kelimelerden bahsederek materyalleri, referans sorularını, makaleleri ve kitapları aramasına olanak tanır. Ayrıca SA, belirtilen anahtar kelimelere göre aramak istediğiniz bilgileri gösterecektir. Sesli Asistan, bilgileri metin ve görseller halinde sunmanın yanı sıra, kişisel bir asistan gibi konuşarak ihtiyacınız olan bilgileri de anlatabiliyor. Canbek ve Mutlu (2016), yapay zeka

asistanlarının dijital iletişimde doğal dili kullanarak insan-bilgisayar bağlantısını kolaylaştırdığını belirtmektedir. Bu araştırmanın genel amacı, ileri bilişsel hesaplama teknolojilerini ve Doğal Dil İşlemeyi (NLP) kullanarak öğrenen Akıllı Kişisel Asistanların (IPA'lar) olası kullanımına bakmaktır.

Sesli Asistanlar, öğretmenle iletişim kurmadan çeşitli öğrenme materyalleriyle etkileşime olanak sağlar. Sonuç olarak, eğitim platformu her yerde ve her zaman kullanılabilir. Bu şekilde öğrenciler, bir öğretmen/öğretmen olmadan bile kafalarının karışma endişesi olmadan bağımsız olarak öğrenebilirler. Sesli asistan kullanılarak anlaşılmayan her şey ve bilgi yalnızca sesle sunulabilir. Sesli Asistan, öğrencilerin yalnızca konuşarak veya anahtar kelimelerden bahsederek materyalleri, referans sorularını, makaleleri ve kitapları aramasına olanak tanır

Chat GPT

ChatGPT, OpenAI tarafından geliştirilen oldukça gelişmiş bir yapay zeka (AI) modelidir. Sorulara ve görevlere insan benzeri yanıtlar sağlayarak, kullanıcılarla sohbete dayalı bir şekilde etkileşimde bulunmak üzere tasarlanmıştır. Model, denetimli ince ayar ve insan geri bildiriminden (RLHF) takviyeli öğrenmenin bir kombinasyonu kullanılarak eğitilir; bu, kullanıcı girdisine uyum sağlamasına ve zaman içinde performansını artırmasına olanak tanır.

- ChatGPT, kullanıcıların doğal dilde sohbet edebileceği, sorular sorabileceği ve ayrıntılı yanıtlar alabileceği diyalog tabanlı bir arayüz sunar.
- Model, geniş miktarda metin verisi üzerinde eğitilir ve genel bilgilerden belirli ayrıntılara kadar çok çeşitli konularda bilgi sağlamasına olanak tanır.
- ChatGPT, kullanıcı girişindeki hataları tanımlayıp düzelterek görüşmenin doğru ve üretken kalmasını sağlar.
- Kullanıcılar belirli konuları seçerek, takip soruları sorarak ve hatta kendi özel GPT'lerini oluşturarak ChatGPT ile etkileşimlerini özelleştirebilir.
- ChatGPT birden fazla dili anlayabilir ve yanıt verebilir, bu da onu küresel iletişim için çok yönlü bir araç haline getirir.
- Model, yazma, beyin fırtınası yapma ve hatta görseller oluşturma gibi yaratıcı içerikler üretebilir.

Google Bard

Google Bard, büyük bir dil modeline (LLM) doğrudan arayüz olarak tasarlanmış, üretken yapay zeka alanında erken bir deneydir. Google Arama'yı tamamlayıcı bir deneyim olarak kabul edilir ve kullanıcıların beyin fırtınası, taslak oluşturma ve hatta kodlama gibi görevler için yapay zeka ile kolayca işbirliği yapmasına olanak tanır.

- Bard, kullanıcıların doğal dilde sohbet edebileceği, sorular sorabileceği ve ayrıntılı yanıtlar alabileceği diyalog tabanlı bir arayüz sunar.
- Bard, Google Lens özelliklerini içerecek şekilde güncellendi; bu, kullanıcıların metin istemlerinin yanı sıra resimler yüklemesine ve sorgularına yardımcı olmak için fotoğrafı analiz etmesine olanak tanıyor.
- Bard, Google uygulamalarına ve hizmetlerine bağlanarak diğerlerinin yanı sıra Google Haritalar, Uçuşlar, Oteller ve YouTube'dan gerçek zamanlı bilgilerle yanıt verebilir.
- Kullanıcılar taslakları değiştirebilir, yanıtları yeniden oluşturabilir ve hatta Bard'ın yanıtlarının tonunu ve stilini ihtiyaçlarına uyacak şekilde değiştirebilir.
- Bard, kullanıcıların AI tarafından oluşturulan içeriği, biçimlendirme de dahil olmak üzere doğrudan Google Dokümanlar veya Gmail'e veya kod için Colab veya Replit'e paylaşmasına ve dışa aktarmasına olanak tanır

Grammarly

Grammarly, yazım, dil bilgisi, noktalama işaretleri, anlaşılabilirlik, etkileşim ve teslimat hatalarını kontrol ederek kullanıcıların İngilizce yazımlarını geliştirmelerine yardımcı olan bulut tabanlı bir yazma yardımcısıdır. Grammarly, Windows, macOS, Linux, Android, iOS ve web tarayıcıları dahil olmak üzere çeşitli platformlarda çalışan bağımsız bir uygulama, tarayıcı uzantısı ve mobil klavye uygulaması olarak mevcuttur. Kullanıcıların daha etkili iletişim kurmasına yardımcı olmak için gerçek zamanlı yazma geri bildirimi ve yapay zeka yardımı sağlar.

Bing AI

Bing AI, Microsoft tarafından OpenAI ortaklığıyla geliştirilen, yapay zeka destekli güçlü bir arama motoru ve yazma yardımcısıdır. Kullanıcılara çeşitli yapay zeka destekli özellikler sağlamak için ChatGPT'den daha gelişmiş, geniş bir dil modeli olan GPT-4'ün yeteneklerinden yararlanır. Bing AI'nin temel özellikleri şunları içerir:

- Karmaşık sorulara ayrıntılı, alakalı ve kaynaklı yanıtlar sağlayan, kullanıcıların zamandan ve emekten tasarruf etmesini sağlayan yapay zeka destekli bir arama motoru vardır.
- E-posta, seyahat planı, röportaj, şiir, hikaye ve daha fazlasını yazma gibi görevlerde yardımcı olabilecek GPT-4 destekli bir yazma asistanına sahiptir.
- Kullanıcı istemlerine göre yaratıcı görseller oluşturabilir.
- Birden çok dilde çalışan doğru bir dil çevirmeni ve optimize eder
- Kullanıcının amacını anlayan ve kişiselleştirilmiş yanıtlar, şakalar, hikayeler ve oyunlar sağlayan, yapay zeka destekli güvenilir bir yardımcı pilottur.

Beautiful.ai

Beautiful.ai, tasarım becerilerine ihtiyaç duymadan görsel olarak çekici sunumların oluşturulmasında devrim yaratan, yapay zeka destekli bir sunum yazılımıdır. Akıllı slayt şablonları, otomatik slayt animasyonları, gelişmiş slayt analizleri ve marka tutarlılığı araçları gibi özellikler sunar. Kullanıcılar, içeriğe odaklanarak hızlı ve verimli bir şekilde çarpıcı sunumlar oluşturabilir, bu arada yapay zeka da tasarım unsurlarını gerçek zamanlı olarak yönetebilir. Beautiful.ai, ekip toplantılarını ve işbirliğini geliştirmek için entegrasyon sunan Webex ile kullanılabilir. Beautiful.ai'ye erişmek için kullanıcıların ücretli bir Pro veya Team hesabına ihtiyacı vardır. Yazılım, kullanım kolaylığı ve etkili sunumları zahmetsizce oluşturma yeteneği nedeniyle olumlu geri bildirimler almaktadır.

Zapier Central

Zapier Central, Zapier tarafından geliştirilen ve kullanıcıların 6.000'den fazla uygulamadaki görevleri otomatikleştirmek için akıllı AI botları oluşturmaya, eğitmesine ve bunlarla etkileşime girmesine olanak tanıyan deneysel bir AI çalışma alanıdır. Zapier Central'ın bazı temel özellikleri şunlardır:

- Yapay zekanın komutları yürütmesini sağlamak için bot davranışlarını tanımlama ve uygulamaları bağlama yeteneği
- Botlar, bağlı veri kaynaklarıyla senkronize olarak verileri analiz edebilir, soruları yanıtlayabilir ve öngörüler sağlayabilir
- Kullanıcılar, konuşmalardan ayrılmadan görevleri tamamlamak için doğal dili kullanan botlar gönderebilir
- Botlar, kullanıcı uzaktayken bile arka planda otomatik olarak çalışabilir
- Davranışlar, botların nasıl etkileşimde bulunduğunu ve hangi eylemleri gerçekleştirdiklerini kontrol edecek şekilde özelleştirilebilir.

Canva

Canva, herkesin görsel olarak çekici tasarımlar oluşturmaya olanak tanıyan ücretsiz bir çevrimiçi grafik tasarım platformudur. 2013 yılında kurulan Canva, kullanıcıların sosyal medya gönderileri, sunumlar, posterler, videolar ve logolar da dahil olmak üzere çok çeşitli içerikler oluşturmaya yardımcı olmak için geniş bir görsel, şablon ve tasarım araçları kitaplığı sunar. Canva'nın temel özellikleri şunları içerir:

- Tasarımı hem profesyoneller hem de tasarımcı olmayanlar için erişilebilir kılan kullanıcı dostu bir arayüz
- Aralarından seçim yapabileceğiniz geniş bir şablon, resim, yazı tipi ve grafik kitaplığı
- Ekiplerin tasarımlar üzerinde birlikte çalışmasına olanak tanıyan işbirliği araçları

- Tasarımlar arasında marka tutarlılığının korunmasına yardımcı olan marka kitleri
- Kullanıcı istemlerine göre tasarımlar üreten Magic Design gibi yapay zeka destekli özellikler.

Slidesgo

Slidesgo, görsel olarak çekici sunumlar oluşturmak için kapsamlı bir Google Slayt temaları kataloğu ve PowerPoint şablonları sunan ücretsiz bir çevrimiçi platformdur. Slidesgo'nun bazı temel özellikleri şunlardır:

- İşletme, eğitim, pazarlama, doğa, gıda ve daha fazlası gibi çeşitli kategorilerde profesyonelce tasarlanmış çok çeşitli şablonlar sağlar.
- Sunumları kişiselleştirmek için simgeler, infografikler, resimler ve grafikler gibi çok sayıda kaynağa sahip, tamamen özelleştirilebilir şablonlar sağlar.
- Fikirleri etkili bir şekilde aktaran ve sunumları daha çekici hale getiren temiz ve iyi yapılandırılmış tasarımlar sağlar.
- Hem PowerPoint hem de Google Slaytlar için kişisel veya ticari kullanım için %100 ücretsizdir.
- Kullanıma hazır ve kaliteli şablonlar sağlayarak zamandan tasarruf sağlar.

Decktopus

Decktopus, kullanıcıların görsel açıdan etkileyici ve zengin içerikli sunumları hızlı ve kolay bir şekilde oluşturmaya olanak tanıyan, yapay zeka destekli bir çevrimiçi sunum aracıdır. Kusursuz tasarım ve tema seçimi, sunum bütünlüğünü korumaya yönelik otomatik ayarlamalar ve yerleşik geri bildirim formları ve derecelendirme öğeleri gibi etkileşimli öğeler gibi özellikler sunar. Decktopus, emlak tekliflerinden iş planlarına ve başlangıç sunumlarına kadar çeşitli uygulamalarla ilgi çekici sunumları verimli bir şekilde oluşturmak isteyen kişiler için idealdir.

Plus AI

Bu araç, kullanıcıların Google Slaytlar'daki Üretken Yapay Zeka'yı kullanarak sunumlar oluşturmaya ve slaytları düzenlemesine olanak tanır. Yapay zeka destekli öneriler oyunun kurallarını değiştiriyor. Kişisel bir sunum asistanına sahip olmak gibi. İşlem son derece basittir; özelleştirilebilir bir taslak oluşturma isteğiyle başlayın, ardından yapay zekanın bunu yalnızca birkaç dakika içinde slaytlara dönüştürmektedir. Bu tamamlandığında, tonu değiştirmek için içeriği yeniden yazmak veya içeriği belirli bir düzene dönüştürmek için slaydı yeniden karıştırmak da dahil olmak üzere birçok seçeneğiniz vardır. Hepsinden iyisi, Plus AI, sunumun kendisini oluşturmadan önce özelleştirebileceğiniz bir taslak oluşturacaktır. Ek esneklik sunmak için slaytlarınızı oluştururken görsel bir tema seçebilirsiniz. Slaytlar oluşturulduktan

sonra bunları Google Slaytlar'daki diğer sunular gibi düzenleyebilir, PowerPoint'e aktarabilir ve Plus AI ile düzenlemeye devam edebilirsiniz.

Sonuç ve Tartışma

Alanyazın ve güncel yapay zeka çalışmaları incelendiğinde yapay zeka teknolojisinin birçok alanda kullanıldığı görülmektedir. Bu yapay zeka araçlarının sıradan bir sohbet amaçlı kullanımından, eğitim amaçlı slaytlar yapaya; video içeriği oluşturmada, çeşitli kaynak ve materyallere ulaşmaya kadar bir çok amaçla kullanılmaktadır. Bir orta okul veya lise öğrencisi için yapay zeka araçlarını kullanmak farklı amaçları kapsayabilirken bir üniversite veya lisans üstü öğrencisi için farklı amaçları kapsayabilmektedir (Mufdalifah, 2017). Aynı şekilde bir ilkokul veya branş öğretmeni için yapay zeka farklı bir amaçla kullanılabilirken, bir profesör, doçent, araştırmacı görevlisi veya doktor öğretim üyesi için farklı amaçlarla kullanılabilir. Ancak alanyazındaki çalışmalara bakıldığında öğrenciliğin ilk kademelerinde başlayarak eğitimin her kademesinde yapay zekanın izlerine rastlanmaktadır. Ayrıca sadece öğrenciler değil öğretmenlerde çalışmalarında veya araştırmalarında yapay zeka araçlarını sıklıkla kullanmaktadır. Sonuç olarak yapay zeka hem öğretmenlerin hem de eğitimcilerin yaşamında önemli bir role sahiptir. Bu açıdan bakıldığında eğitim kademelerine yapay zekanın kullanımı ve doğru tanıtılmasına yönelik ders içeriklerinin eklenmesi önemlidir. Hayatımızın bir parçası olan yapay zeka araçlarının doğru kullanılması için eğitimin içerisindeki müfredatta yerini alması ve gelecek nesillerin şimdiden yapay zeka araçlarını doğru tanıması ve bu araçları yerinde kullanması adına büyük önem arz etmektedir. Günümüzde dahi adını bile bilmediğimiz bir çok yeni yapay zeka aracı ortaya çıkmaktadır.

Yapay zeka araçları her gün giderek artmakta ve kullanımı yaygınlaşmaktadır. Bu sebeple eğitim öğretim müfredatının yapay zeka içeriğine uygun olarak yeniden düzenlenmesi ve dahada önemlisi yapay zekanın müfredata ders olarak eklenmesi, yapay zekaya uyum sağlama açısından önem taşımaktadır. Güncel yapay zeka siteleri incelendiğinde, her amaca uygun bir aracın olduğu görülmektedir. Günümüzde olan ve daha da eklenmeye devam eden yapay zeka araçlarının hem öğrencilere tanıtılması hem de doğru kullanımı konusunda eğitim verilmesi gerekmektedir. Çünkü yapay zeka araçları bireyin yerine bireyin işini yapan ve bireyi pasif konuma getiren bir araç olarak görmek doğru değildir.

Yapay zeka öğrencinin öğrenmesinde öğrenciye rehberlik eden ve öğrenciye zamandan tasarruf sağlamasına yardımcı olarak kısa sürede daha fazla bilgiye sahip olmasını sağlayan bir öğrenme aracıdır. Öğrenci öğrenme sürecinde aktif olmalıdır. Aksi takdirde yapay zeka bireye faydalı olmak yerine öğrenciyi pasifleştirir ve araştırmacı konumundan pasif alıcı konumuna taşır. Bu sebeple hem öğrencilerin yapay zekayı nasıl kullanacaklarını bilmesi hem de

eğitimcilerin bu araçları nasıl ve nerede kullanması gerektiğini bilmesi mühimdir. Yapay zekayı doğru kullanmayı bilen ve hatta kendi yapay zeka aracını üretmeyi başarabilen genç nesillerin ortaya çıkması için yapay zekanın doğru kullanımı konusunda hem eğiticilerin hem de öğrencilerin bilinçlendirilmesi önemlidir.

Kaynakça

- Ahmad, S. F., Rahmat, M. K., Mubarik, M. S., Alam, M. M., & Hyder, S. I. (2021). Artificial intelligence and its role in education. *Sustainability*, 13(12902).
<https://doi.org/10.3390/su132212902>
- Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zeka ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88.
- Chassignol, M., Khoroshavin, A., Klimova, A., & Bilyatdinova, A. (2018). Artificial intelligence trends in education: A narrative overview. *Procedia Computer Science*, 136, 16-24.
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access*, 8, 75264-75278. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>
- Fitria, T. N. (2021, December). Artificial intelligence (AI) in education: Using AI tools for teaching and learning process. In *Prosiding Seminar Nasional & Call for Paper STIE AAS* (Vol. 4, No. 1, pp. 134-147).
- Göçen, A., & Aydemir, F. (2020). Eğitimde ve okullarda yapay zeka. *Eğitim ve Medya Araştırmaları*, 12(1), 13-21.
- Huang, J., Saleh, S., & Liu, Y. (2021). A review on artificial intelligence in education. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 10(3).
- İşler, B., & Kılıç, M. (2021). Eğitimde yapay zekâ kullanımı ve gelişimi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 5(1), 1-11.
- Jiang, Y., Li, X., Luo, H., & et al. (2022). Quo vadis artificial intelligence? *Discovery Artificial Intelligence*, 2, 4. <https://doi.org/10.1007/s44163-022-00022-8>
- Mufdalifah, M. (2017). Personalized learning dan multimedia berbasis komputer masih perlukah guru? *JINOTEP (Jurnal Inovasi Dan Teknologi Pembelajaran): Kajian Dan Riset Dalam Teknologi Pembelajaran*, 1(1), 50-57.
<https://doi.org/10.17977/um031v1i12014p050>
- Nalbant, K. G. (2021). The importance of artificial intelligence in education: A short review. *Journal of Review in Science and Engineering*, 2021, 1-15.
- Sangapu, I. (2018, December 8). Artificial intelligence in education - From a teacher and a student perspective. SSRN. <https://ssrn.com/abstract=3372914>
- Terzopoulos, G., & Satratzemi, M. (2019). Voice assistants and artificial intelligence in education. *Proceedings of the 9th Balkan Conference on Informatics*, 1-6.
<https://doi.org/10.1145/3351556.3351588>
- Tulkunovna, M. D., & Karimboyevich, S. E. (2022). The role of artificial intelligence in education. *Science and Innovation*, 1(Special Issue 2), 39-45.
- Wong, G. K., Ma, X., Dillenbourg, P., & Huan, J. (2020). Broadening artificial intelligence education in K-12: Where to start? *ACM Inroads*, 11(1), 20-29.



Çocukluk Anıları ve İyi Oluş

Azize Ummanel

Lefke Avrupa Üniversitesi, aummanel@eul.edu.tr, Orcid: 0000-0002-1452-3449

F. Sülen Şahin Kıralp

Lefke Avrupa Üniversitesi, fkiralp@eul.edu.tr, Orcid: 0000-0002-0912-0346

Özet

Çocukların psikolojik iyi oluşu onların fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal anlamda sağlıklı gelişimlerinin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. İyi oluş düzeyi yüksek olan çocuklar var olan potansiyellerini keşfedip daha sağlıklı bir yaşam sürebilirler. Psikolojik iyi oluşun aile yaşantısı ve diğer sosyal çevrelerden etkilendiği bilinmektedir. Erken çocuklukta aile yaşantısının yanı sıra akran ilişkileri ve okul yaşamı da çocuğun iyi oluşunu etkileyebilmektedir. Nitekim, okul öncesi ve ilkökul öğretmenleri anne babadan sonra çocukların yaşamına etki eden önemli yetişkin figürlerdir. Dolayısı ile öğretmenler de tıpkı anne babalar gibi çocuklara yönelik davranışları ile onların iyi oluşunu etkileyebilmektedirler. Bu bağlamda öğretmenlerin iyi oluşu da önem kazanmaktadır. Bir insanın hayattan beklentileri ile halihazırda sahip olduklarını karşılaştırması sonucu vardığı sonuç olarak tanımlanan yaşam doyumu, yetişkinlerde psikolojik iyi oluşun temel belirleyicilerindendir. Bu noktada çocuklarla yakından çalışan ve birebir etkileşim içerisinde olan yetişkinlerin yaşam doyumu düzeylerinin yüksek olması önem kazanmaktadır. Psikolojik iyi oluşumuzun yaşantılarımızdan etkilendiği bilinmektedir. Çocukluktan getirdiğimiz deneyimlerimiz de şu anki iyi oluşumuz üzerinde etkili olabilmektedir. Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin çocukluk deneyimleri ile şu anki iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin kendi görüşlerine göre incelenmesidir. Çalışma grubu 10 okul öncesi ve ilkökul öğretmeninden oluşmaktadır. Öğretmenlerin yaşları 30 ile 40 arasında değişmektedir. Gönüllülük ilkesine bağlı olarak çalışmaya katılmak isteyen öğretmenlere ilkin araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme soruları iletilmiş; ardından Diener ve diğerleri (1985) tarafından geliştirilen beş maddelik yaşam doyumu ölçeğini doldurmaları istenmiştir. Görüşme sonucunda elde edilen veri nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Nicel veri ise betimsel analiz yöntemi ile yorumlanmış ve nitel ile nicel bulgular beraberce değerlendirilip yorumlanmıştır. Çalışma sonucunda katılımcıların çocukluk anıları ve şu anki iyi oluş düzeyleri ile ilgili bulgulara ulaşılmış; katılımcıların iyi oluş düzeylerinin çocukluk yaşantıları ile ilişkisi kendi görüşlerine göre değerlendirilip yorumlanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda anne babalar, öğretmenler ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Erken çocukluk, Çocukluk anıları, Yaşam doyumu, İyi oluş.

Childhood Memories and Well-being

Abstract

Children's psychological well-being is considered an indicator of their healthy physical, cognitive, emotional and social development. Children with high levels of well-being can

discover their potential and live a healthier life. It is known that psychological well-being is affected by family life and other social environments. In addition to family life in early childhood, peer relationships and school life can also affect the child's well-being. As a matter of fact, preschool and primary school teachers are important adult figures who influence children's lives after parents. Therefore, teachers, just like parents, can affect children's well-being with their behavior towards them. In this context, the well-being of teachers also becomes important. Life satisfaction, defined as the result of comparing a person's expectations from life with what he currently has, is one of the main determinants of psychological well-being in adults. At this point, it becomes important that adults who work closely with children and have one-on-one interaction have high levels of life satisfaction. It is known that our psychological well-being is affected by our experiences. Our experiences from childhood can also have an impact on our current well-being. The aim of this research is to examine the relationship between teachers' childhood experiences and their current well-being levels according to their own views. The study group consists of 10 preschool and primary school teachers. The ages of the teachers vary between 30 and 40. Semi-structured interview questions developed by the researchers were first sent to teachers who wanted to participate in the study on a voluntary basis; They were then asked to fill out the five-item life satisfaction scale developed by Diener et al. (1985). The data obtained as a result of the interview was analyzed with the content analysis method, one of the qualitative analysis methods. Quantitative data was interpreted with the descriptive analysis method, and qualitative and quantitative findings were evaluated and interpreted together. As a result of the study, findings were obtained regarding the participants' childhood memories and current well-being levels; The relationship between the participants' well-being levels and their childhood experiences was evaluated and interpreted according to their own opinions. In line with the findings, suggestions were made to parents, teachers and researchers.

Keywords: Early childhood, Childhood memories, Life satisfaction, Well-being.

Giriş

İyi oluş, kavramsal olarak literatürümüzde yakın bir geçmişe sahip olup boyutları ve bileşenleri açısından psikolojinin ve sosyal bilimlerin popüler konuları arasında yer almaktadır. En genel tanımı ile iyi oluş, kişinin kendisini ve yaşamının niteliğini nasıl değerlendirdiği ile ilgilidir (Ryff, Magee, Kling ve Wing, 1999) ve kişinin varlığına dair gelişiminin başarılı mücadelesini ifade etmektedir (Keyes, Shmotkin ve Ryff, 2002).

İyi oluşun kabul edilen seçkin bir tanımı olmamakla beraber literatürde iyi oluşa ilişkin iki yaklaşım bulunmaktadır. Bunlar öznel iyi oluş (Diener, 1984) ve psikolojik iyi oluş (Ryff, 1989). Öznel iyi oluş bireyin yaşamına ilişkin bilişsel ve duyuşsal açıdan değerlendirmelerde bulunmasını ifade etmektedir (Diener, 1984; Diener ve Chan, 2011). Öznel iyi oluşu yüksek olan bireyler olumlu duyguları sık, olumsuz duyguları ise az yaşarlar. Böylelikle yaşamdan yüksek doyum elde ederler (Diener, 1984; Argyle, Martin ve Crossland, 1989; Myers ve Diener 1995). Çalışmalar öznel iyi oluşu yüksek olan bireylerin diğerlerine göre yaşamdan daha fazla memnuniyet duyduklarını (Lyubomirsky, 2007), daha iyi bir ruh sağlığına sahip olduklarını (Vaillant, 2003), kişiler arası ilişkilerde daha başarılı olduklarını (Diener ve Seligman, 2002) ve iş yaşamında daha verimli olduklarını (Lyubomirsky, King ve Diener, 2005) ortaya koymaktadır. Psikolojik iyi oluş ise, insanın potansiyelini gerçekleştirme ve yaşamını anlamlandırmasını ifade etmektedir (Chen, Jing, Hayes ve Lee, 2013). Myers ve Diener'e göre (1995) psikolojik iyi oluş, bireyin yaşamına ilişkin olumlu duygu ve düşüncelere fazlaca sahip olması ile tanımlanmaktadır. Öyleki, psikolojik iyi oluşu düşük olanlar olmayanlara göre yaşama ilişkin daha fazla olumsuz değerlendirme yapmaktadırlar.

İyi oluşla ilgili yürütülen çalışmalar iyi oluşun sağlık ve uzun ömür, iş yaşamı ve gelir, sosyal ilişkiler, ve topluma sağlanan fayda bağlamında yaşamı etkilediği yönündedir (Lyubomirsky, King ve Diener, 2005). Nitekim iyi oluş, araştırmacılar tarafından mutluluk, yaşam niteliği ya da yaşam doyumuna gibi kavramlarla eş anlamda kullanılmaktadır (Telef, Uzman ve Ergün, 2013). Mutluluk, kişiliğimizin ve sosyal etkileşimlerimizin bir işlevi olarak kabul edilmektedir (Argyle, Martin ve Crossland, 1989). Yaşam doyumuna ise öznel iyi oluşun önemli bir göstergesi olup (Diener, 2000) bireyin yaşamında halihazırda sahip oldukları ile arzuladıkları arasındaki fark sonucu oluşan durumu ifade etmektedir (Özer ve Karabulut, 2003).

İyi oluş yaşamın her döneminde önemlidir. Çocukluk dönemi de buna dahildir. Russell (2001), beden ve ruhen sağlıklı bireylerin yetiştirilmesinde çocuğu mutlu kılmanın önemini vurgulamaktadır. Adler ise (2019), çocukların ruhsal durumunu anlamının onların yaşamları ve kişilikleri hakkındaki ipuçlarını takip etmekle mümkün olabileceğini savunmaktadır. Çocuklarda iyi oluş ekonomik koşullar, akranlarla olan ilişkiler, haklar ve gelişim fırsatları, psikolojik, sosyal ve fiziksel unsurların bileşiminden etkilenmektedir (Ben-Arieh ve Frones, 2007). İyi oluşu değerlendirirken çocukların yaşam koşulları, maddi kaynaklar, fiziksel ve ruhsal sağlık durumu, bilişsel ve dil gelişimi, okul başarıları, ailesi ve akranları ile olan ilişkileri, aldığı riskler, benlik algısı ve kendine yönelik inançları (Fauth ve Thompson, 2009; Fava, Li, Burke ve Wagner, 2017; Shonkoff ve Phillips, 2000) dikkate alınmalı; iyi oluşu destekleyici çevresel şartlar yaratılmalıdır. Öyle ki güçlü bir iyi oluş duygusuna sahip olmak çocuklarda

benlik saygısı, özgüven ve sosyal duygusal gelişimi olumlu yönde etkilmektedir (Dwivedi ve Brinley Harper, 2004). Bunun yanı sıra, iyi oluş duygusu yüksek olan çocukların çevreleriyle daha fazla pozitif etkileşime girdiği ve böylelikle öğrenme fırsatlarından daha fazla yararlandıkları görülmektedir (Mashford-Scott, Church ve Tayler, 2015). Tüm bunlar erken yaşlarda çocuklarla güven dolu yakın ilişkilerin geliştirilmesine vurgu yapmaktadır. Tam da bu noktada çocukluk yıllarında anne baba ve öğretmenlerle olan ilişkiler önem kazanmaktadır.

Anne baba tutumları, anne babanın ilişkileri, anne babanın birlikte ya da ayrı yaşaması gibi unsurların çocuk gelişimi üzerinde etkili olduğu bilinmektedir (Berk, 2018). Tıpkı anne babalar gibi öğretmenlerle yaşanan deneyimlerin de çocuklar üzerinde etkisi olduğu düşünülmektedir. Bu noktada öğretmenlerin yaşam kalitesi, yaşam doyumu ve iyi oluşu gibi faktörlerin önemi dikkat çekmektedir. Keza bu faktörlerin öğrenciler, aileler ve toplum üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir (Demir vd., 2021; Doyumgaç, Tanhan ve Kıymaz, 2021; Uğur, Kaya ve Tanhan, 2020). Öte yandan iyi oluş halini kişisel deneyimlerden bağımsız olarak değerlendirmek mümkün değildir. Bu nedenle iyi oluşu etkileyen unsurlar arasında anıların da yer alabileceği düşünülmektedir. Zira araştırmalar duygusal deneyimlerin öznel iyi oluşun temel bileşenleri olduğunu öne sürmektedir (Diener ve Emmons, 1984). Öyle ki geçmişte yaşananlarla ilgili anılarımız şimdiki hayatımızda önem arz etmekte; hayatın anlamını kavrama ya da hayattan doyum alma noktasında etkili olabilmektedir (Webster vd., 2010).

Çocukların iyi oluşunu etkileyen unsurlardan birisi de öğretmenlerdir. Öğretmenlerin iyi oluş düzeyi onların davranışlarını, bu davranışlar da dolaylı olarak çocukları etkilemektedir. Bu çalışmanın amacı, çocukların yaşam deneyimlerinde etkili bir faktör olan öğretmenlerin çocukluk deneyimleri ile şu anki iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin kendi görüşlerine göre incelenmesidir.

Yöntem

Bu çalışma nicel ve nitel veri toplama araçlarının bir arada kullanıldığı karma bir desene sahiptir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu beşi okul öncesi, beşi sınıf olmak üzere toplam on öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubu kartopu örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olup çalışmaya katılan öğretmenlerin sekizi kadın, ikisi erkektir. Kadınların yaş ortalaması 33,75, erkeklerin yaş ortalaması 32, katılımcıların genel yaş ortalaması 33,4'tür. Öğretmenlerin alanda minimum 3, maksimum 17 yıl deneyimi olup ortalama hizmet yılı 10,6'dır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada nitel veri toplama araçlarından görüşme formu kullanılmıştır. Gönüllülük ilkesine bağlı olarak çalışmaya katılmak isteyen öğretmenlere araştırmacılar tarafından geliştirilen dokuz soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu iletilmiş ve katılımcılardan formda yer alan soruları içtenlikle cevaplamaları istenmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular çocukluk çağına, anne ve babaya ilişkin en mutlu ve mutsuz anıları saptamaya yöneliktir.

Araştırmanın nicel veri toplama aracı Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen beş maddelik Yaşam Doyumu Ölçeği'dir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması Dağlı ve Baysal (2016) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin özgün formu bir faktör, beş madde ve likert tipinde 7'li derecelendirmeden oluşmaktadır. 1 "*Kesinlikle Katılmıyorum*" seçeneğini ifade ederken, 7 "*Tamamen Katılıyorum*" seçeneğini ifade etmektedir. Türkçe'ye uyarlanması sırasında yapılan analizler sonucunda ölçeğin orijinal ölçekte olduğu gibi, tek faktörlü bir yapı gösterdiğini ve yine özgün ölçekte olduğu gibi 5 maddeden oluştuğu tespit edilmiştir (Dağlı ve Baysal, 2016).

Ölçeğin güvenirliği, Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ve test-tekrar test tekniği ile belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre ölçeğin iç tutarlık katsayısı $r=0,88$ olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenirliğini ise $r=0,97$ olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini saptamak üzere doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeği oluşturan maddelerin dağılımının DFA sonucunda orijinal ölçekteki dağılım ile aynı olduğu saptanmıştır (Dağlı ve Baysal, 2016).

Veri Analizi

Görüşme sonucunda toplanan nitel veriler nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Katılımcılardan toplanan nicel veriler nitel verileri derinlemesine inceleme amacına uygun olarak betimsel istatistikler çerçevesinde ele alınmıştır. Bu yolla nitel ve nicel veriler beraberce değerlendirilip yorumlanmıştır.

Bulgular

Nitel ve nicel araçlarla toplanan veri analiz edilmiş ve elde edilen bulgular bu bölümde sunulmuştur. Katılımcılara çocukluklarıyla ilgili en mutlu anılarının neler olduğu sorulduğunda başarı, oyun ve aile ile zaman geçirme başlıkları altında cevap verdikleri görülmüştür. Kimi öğretmen küçükken elde ettiği bir başarıdan dolayı o günü en mutlu anısı olarak hatırlarken kimisi de oyun oynadığı ya da çok istediği bir oyuncağın alındığı günü en mutlu günü olarak ifade etmektedir. Genel olarak öğretmenlerin pikniğe ve tatile gitme gibi aileleri ile geçirdikleri zaman bağlamında mutlu anılarını aktardıkları görülmüştür.

“Yüzme yarışmasında birinci gelmişim. Çok sevinmişim. Çocukluğumu düşündüğümde en mutlu anım budur”. OÖ1

“Kırmızı akülü arabamın alındığı gün. Akülü arabam olsun çok istiyordum. O gün çok mutlu olmuştum”. SÖ3.

Kadın öğretmenler ailesiyle paylaştığı ya da başarılı oldukları bir günü hatırlarken, erkekler akülü araba ya da bilgisayar alınması gibi maddi birşeyin alınmasını en mutlu an olarak belirtmişlerdir. Katılımcılara çocukluklarına dair hatırladıkları en mutsuz gün sorulduğunda büyük bir çoğunluğu aile bireylerinden birisinin sağlığıyla ilgili yaşadığı soruna değinmiştir. Bunlar kardeşin yaralanması ve babanın sağlık sorunları yaşamasıyla ilgilidir. Katılımcılardan birisi kendi deneyimlerinden örnek verip birkaç kez hastaneye götürülmesinin kendisinde stress ve sıkıntıya neden olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerden birisi herhangi bir mutsuz anısının olmadığını söylerken, bir diğeri annesinin akşam vakitlerinde de çalışmasının kendisini üzdüğünden bahsetmiştir. Son olarak bir katılımcı anne ve babasının tartıştığı bir anı en mutsuz anısı olarak aktarmış; bir diğeri ise elde ettiği başarı sonucunda ödülünü alamayıp hayal kırıklığına uğradığını belirtmiştir. Verilen cevapların genel olarak sağlık sorunlarıyla ilgili olduğu gözlenmiştir.

“Kardeşimin ayağını kesmesi ve ona dikiş atılması”. OÖ3

“Mutsuz eden bir anım yok aslında. Geriye dönüp baktığımda en sıkıntılı dönemlerimden birisi fare zehiri ile oynamam, ardından badem yemem ve hastaneye gidişimiz. Bu yolculukta ‘7 yaşında çocuklar cennete mi gider, acılı mı ölürüm’ diye sorular sormuştum. Midem yıkanmıştı. Belki en mutsuz en stresli anımdır. Bir diğeri de yine hastane yolculuğu ve ayağıma dikiş atılması, üzücüydü. Bende stress ve sıkıntı yaratmıştı”. OÖ5

“Kazandığım sega oyun makinesini 18 yaşından küçüklere vermiyorlardı ve ben 8 yaşındaydım. Almak için başvuruda bulunmamıza rağmen yaştan dolayı alamamıştım ve bende büyük hayal kırıklığı yarattı”. SÖ5

Öğretmenlerin çocuklarıyla ilgili hatırladıkları mutlu anların genel olarak aile ile birlikte yapılan bir etkinlik ile ilgili olduğu; en mutsuz anların ise sağlıkta yaşanan bir sorunla ilgili olduğu gözlenmiştir.

Katılımcılara anneleri ile ilgili hatırladıkları mutlu ve mutsuz anların neler olduğu sorulmuştur. Anne ile ilgili en mutlu anılar birlikte geçirilen kaliteli zaman ve bu zamanda yapılan etkinlikler çevresinde yoğunlaşmaktadır. Öyle ki birlikte yemek yapmak, pasta yapmak, kek pişirmek, piknik yapmak, bisiklet sürmek, maça gitmek gibi aktiviteler katılımcılar için en mutlu anları ifade etmektedir. Katılımcılardan birisi annesinin onu şarkılarla uyandırmasını hatırlarken birisi de aldığı başarı karşısında annesinin mutluluktan ağlamasının kendisini çok mutlu ettiğini belirtmiştir.

“Annemle birlikte vakit geçirmek. Annemin sesini duymak, onunla pasta yapmak, bahçeye bişeyler ekmek”. SÖ1

“Öğretmen akademisi kazandığımda annem sevinçten ağlamıştı. O mutlu olduğu için ben de çok mutlu olmuştum”. OÖ5

Öğretmenler anneleriyle ilgili en mutsuz anılarının genel olarak annelerinin yaşadıkları sağlık sorunlarıyla ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Öyleki annelerinin hastalanması, bayılması, ruh hallerindeki değişimler gibi gözlemleri onların anneleriyle ilgili mutsuz anılarını ifade etmektedir. İki öğretmen annesi ile ilgili mutsuz bir anısının olmadığını belirtirken birisi annesinin onu sevmediğini, bir diğeri ise annesinin kendisini farketmemesi olduğunu söylemiştir.

“Annem beni sevmiyordu”. OÖ2

“Annem bana bir gün sen ne ara büyüdün, hiç farketmedim demişti. O gün çok üzülmüştüm. Sanki benim farkında değildi”. OÖ4

“Annemin rahatsızlığından dolayı sürekli bayılmalarına çok üzülüydüm”. SÖ5

Benzer bir şekilde katılımcılara babaları ile ilgili hatırladıkları en mutlu ve en mutsuz anılar sorulmuş; öğretmenler babaları ile ilgili en mutlu anılarının çoğunlukla balığa gitmek, bahçede zaman geçirmek, uçurtma uçurmak, tatile gitmek gibi kaliteli zaman geçirdikleri aktiviteler olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra söylenen güzel sözler ve fiziksel temasın da kendilerini mutlu ettiğini belirtmişlerdir.

“Babamla bir sürü anımız var. Aklıma gelenlerden birisi Güzelyurt’tan Lekoşa’ya yapılan bir yolculuk. Yoldaki şakalaşmalarımız ve sohbetimiz, ardından yeğenlerimin evine gitmemiz ve orda yemek yememiz beni mutlu eden bir anı olarak aklımda kalanlar”. OÖ5

“Babamın her birimize seslenişinde kullandığı meleğim kelimesi beni sarıp sarmalıyor”. SÖ1

“Babamın sakallarını yüzüme sürerek beni sevmesi ve öpmesi çocukluğumda olduğu gibi halen daha beni çok mutlu eder”. OÖ4

Baba ile ilgili hatırlanan mutsuz anılar ise sağlık sıkıntıları ve babanın işi gereği mesai saatleri dışında da çalışması ya da evden uzaklaşmasıdır. Öğretmenlerden birisi anne ve babasının girdiği büyük bir tartışmanın orda mutsuz bir anı olarak yer ettiğini söylerken bir diğeri ise yaptığı yaramazlıktan dolayı babasının verdiği tepkinin onu üzdüğünü belirtmiştir. Bazı öğretmenler ise babaları ile mutsuz bir anılarının olmadığını dile getirmişlerdir.

“Babamın sağlık sorunları yaşadığından dolayı ameliyat olması. O gün çok mutsuz olmuştum”. SÖ2

“Annemle yaptıkları büyük bir tartışmaları var, onu hatırlıyorum. O gece çok üzülmüştüm”. OÖ4

“Babamın mesleğinden dolayı sürekli işe aranması ve bu nedenle yaptığımız her şeyin yarım kalması üzücüydü”. SÖ5

Öğretmenlerden yaşamlarındaki son bir ayı düşünerek kendilerini en iyi ifade eden duyguyu söylemeleri istenmiştir. Dördü mutlu olduğunu belirtirken, üçü kaygılı olduğunu, ikisi ise yorgun hissettiğini belirtmiştir. Öğretmenlerden birisi ise telaşlı olduğunu söylemiştir.

“Son bir aydır telaş içerisindeyim. Beni en iyi bu duygu ifade ediyor. Her yere yetiştirme çabası ve yetiştirdiğiniz yerlere de tam olarak ulaşamama sanırım beni yansıtıyor”. OÖ5

Benzer bir şekilde çocukluk yıllarını en iyi ifade eden duygu sorulduğunda öğretmenlerin büyük bir çoğu mutlu birer çocuk oldukları söylemişlerdir. Bir öğretmen sevildiğini hissettiğini belirtirken, bir diğeri heyecanlı olduğunu, birisi ise alıngan olduğunu söylemişlerdir.

“Geriye dönüp baktığımda çılgınlıklar yapan mutlu bir çocuk olduğumu düşünüyorum”. OÖ1

Son olarak katılımcılara şu anki genel duygu durumları ile çocukluklarındaki deneyimleri arasında bir ilişki olup olmadığına dair düşünceleri sorulmuş; öğretmenlerin hepsi de geçmiş deneyimlerinin şu anki duygu durumları üzerinde etkili olduğunu söylemişlerdir.

“Çocuklukta deneyimlerim ile şu anki genel duygu durumum arasında bir ilişki olduğunu evet düşünüyorum. Bence küçük yaşta deneyimlerim ve öğrendiklerim bugün içinde bulunduğum duygu durumum üzerinde zemin oluşturmaktadır”. SÖ5

Katılımcıların yaşam doyumu ölçeğine verdikleri cevapların sonucunda aldıkları puanların minimum 19, maximum 25 olduğu, puan ortalamasının ise 21 ($\bar{x}=21$) olduğu görülmüştür. Branş bazında bakıldığında Okul öncesi öğretmenlerinin 21,6 sınıf öğretmenlerinin ise 21 puan ortalamasına sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu da katılımcıların yaşam doyumunun yüksek olduğunu göstermektedir. Katılımcılardan bir tanesi hariç (OÖ2) hepsi çocukluklarını mutluluk, sevilir olmak gibi olumlu kabul edilen duygularla ifade etmişlerdir. Son bir ayı düşündüğünde kendisini telaş içinde (OÖ3, $\bar{x}=22$), yorgun (SÖ2, $\bar{x}=21$) hissettiğini ifade eden katılımcıların da yaşam doyumu puanının yüksek olması çocukluğa dair olumlu algının yaşamdan duyulan memnuniyet ve bugünü yorumlama şeklimizle ilişkili olduğunu düşündürmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Çalışmadan elde edilen nitel veri, katılımcıların çocukluk anıları hakkında bilgi vermektedir. Anne ve baba ile ilgili çocukluk anılarının mutlu olanlarının, genel olarak ebeveynlerle geçirilen kaliteli zaman dilimi ile ilgili olduğu görülmektedir. Erken çocukluk döneminde aile katılımı ve çocukla kurulacak kaliteli iletişim şeklinin önemi birçok araştırma tarafından ortaya konmuştur (Keçeli-Kaysılı, 2008; Kuzucu ve Özdemir, 2013; Kaçan, Dönmez ve Kimzan, 2020). Benzer bir şekilde, elde edilen bulgular çocukluk döneminde anne ve baba ile geçirilen kaliteli zamanın yaşamın ilerleyen yıllarında mutlu anılar olarak akılda kaldığını göstermektedir. Her ne kadar iyi oluşumuz istikrarlı bir yapı göstermede de (Sonnentag, 2015)

yapılan çalışmalar çocukla kurulacak iletişimin onemini (şahin Kıralp ve Ummanel, 2023) ve bu ilişkilerin ilerleyen yaşantıları etkileyebileceğini göstermektedir.

Katılımcılar tarafından olumsuz bir şekilde akılda kalan anıların genellikle aile bireylerinden birisinin sağlığıyla ilgili olumsuz bir gelişmeye yönelik olduğu görülmüştür. Öyleki katılımcılar anne, baba ya da kardeşlerinin yaşadıkları sağlık sorunlarını üzüntü ile aktarmışlardır. Bu durum aile içi bağların güçlü olduğunun bir göstergesi sayılabilmektedir. Bağların güçlü oluşu çocukluk yıllarında anne baba ocuk bağlanması ve anne baba ocuk iletişiminin olumlu yönde olduğu düşüncesini akla getirmektedir.

Anılar, ebeveynlerin sıcak tutumlarının hatırlanmasıyla bağlantılı olarak kişinin kendisine karşı olumlu tutum içinde olmasına yol aabilirmektedir (Gilbert, Cheung, Grandfield, Campey ve Irons, 2003). Ayrıca aileye yönelik olumlu anılar daha güvenli bağlanma sağlayabileceği gibi yaşam doyumunu da etkileyebilmektedir (Hinnen, Sanderman ve Sprangers, 2009). Öyleki Mamur (2020), ocukluk ağı travmalarının doğrudan ya da dolaylı olarak yaşam doyumunu etkilediğini belirtmiştir. Katılımcılar, çoğunlukla aileleri ile kaliteli zaman geçirdiklerini hatırlamaktadırlar. Ayrıca ocukluk yıllarındaki duygu durumları ve şu anki genel duygu durumlarını çoğunlukla mutlu olarak ifade etmişlerdir. Bu durum onların yaşam doyumlarında da kendini göstermektedir. Daha da fazlası çocukluk yıllarındaki duygu durumlarının yetişkinlik dönemindeki duygularını etkilediğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Keza, ocukken kendini utangaç hisseden bir katılımcının, annesinin onu sevmediğini düşünmesi ve yetişkinlik döneminde kaygılı bir birey olarak değerlendirmesi bir gösterge olarak sunulabilir.

Kişisel ilişkileri anlamamız, kurum içi ilişkileri geliştirebilmemiz ve daha iyi bir toplum inşaa edebilmemiz adına iyi oluş ile ilgili çalışmaların arttırılması gerektiği düşünülmektedir. Bu araştırmanın sınırlılığı olan örneklem sayısı, geniş bir çalışma grubu üzerinde yeni araştırmalar yapılması yolu ile giderilebilir. Bu noktada başta ocuk olmak üzere, ğretmen ve ebeveynlerin iyi oluşunun ayrı ayrı çalışılması önerilmektedir. Ayrıca yapılacak boylamsal araştırmaların bu konuda daha fazla bilgi sunacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Adler, A. (2019). *Çocuk Eğitimi*. (çev. K. Şipal). İstanbul: Say Yayınları.
- Argyle, M., Martin, M., Crossland, J. (1989). Happiness as a function of personality and social encounters, J.P. Forgas ve J.M. Innes (Eds.), *Recent Advances In Social Psychology: An International Perspective* içinde (s. 189- 203). Amsterdam: Elsevier Science.
- Ben-Arieh, A., Frones, I. (2007). Indicators of children's well being: What should be measured and why? *Social Indicators Research*, 84(3), 249–250. <https://doi.org/10.1007/s11205-007-9183-6>
- Berk, L. E. (2018). *Bebekler ve Çocuklar Doğum Öncesinden Orta Çocukluğa*. Ankara: Nobel.
- Chen, F. F., Jing, Y., Hayes, A., Lee, J. M. (2013). Two concepts or two approaches? A bifactor analysis of psychological and subjective well-being. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 14(3), 1033–1068. <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9367-x>
- Dağlı, A., Baysal, N. (2016). Yaşam Doyumu Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59). <https://doi.org/10.17755/esosder.263229>
- Demir, R., Tanhan, A., Çiçek, İ., Yerlikaya, İ., Çırak Kurt, S., Ünverdi, B. (2021). Yaşam kalitesinin yordayıcıları olarak psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu . *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 192-20
- Diener, E., Chan, M. Y. (2011). Happy people live longer: Subjective well-being contributes to health and longevity. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 3(1), 1–43. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2010.01045.x>
- Diener, E., Emmons, R. A. (1984). The independence of positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(5), 1105–1117. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.5.1105>
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Diener, E., Seligman, M. (2002). Very happy people. *American Psychological Society*, 13(1), 81-84.
- Diener E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-75.
- Doyumgaç, İ., Tanhan, A., Kıymaz, M. S. (2021). Understanding the most important facilitators and barriers for online education during COVID-19 through online photovoice methodology. *International Journal of Higher Education*, 10(1), 166-190.
- Dwivedi, R., Harper, P. B. (2004). Developing Culturally Sensitive Services to meet the Mental Health Needs of Ethnic Minority Children. *Promoting the Emotional Well Being of Children and Adolescents and Preventing Their Mental Ill Health: A Handbook*, 234.
- Fauth, B., Thompson, M. (2009). Young children's well-being. London: NCB Research Centre, National Children's Bureau.
- Fava, N. M., Li, T., Burke, S. L., Wagner, E. F. (2017). Resilience in the context of fragility: Development of a multidimensional measure of child wellbeing within the Fragile Families dataset. *Children and Youth Services Review*, 81, 358–367. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.08.023>
- Gilbert, P., Cheung, M.S.-P., Grandfield, T., Campey, F., Irons, C. (2003), Recall of threat and submissiveness in childhood: development of a new scale and its relationship with depression, social comparison and shame. *Clin. Psychol. Psychother.*, 10, 108-115. <https://doi.org/10.1002/cpp.359>
- Hinnen, C., Sanderman, R., Sprangers, M.A.G. (2009), Adult attachment as a mediator between recollections of childhood and satisfaction with life. *Clin. Psychol. Psychother.*, 16, 10-21. <https://doi.org/10.1002/cpp.600>

- Kaçan, M. O., Dönmez, Z., Kimzan, İ. (2020). Okul öncesi eğitimde aile katılımı: Anne ve baba görüşleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 170-179. <https://doi.org/10.21666/muefd.694389>
- Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının arttırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 69-83.
- 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(6), 1007-1022. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007>
- Kuzucu, Y., Özdemir, Y. (2013). Ergen Ruh sağlığının anne ve baba katılımı açısından yordanması. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 96-112.
- Lyubomirsky, S. (2007). *The How of Happiness: A scientific approach to getting the life you want*. New York: The Penguin Press.
- Lyubomirsky, S., King, L., Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, 803-855.
- Mamur, B. (2020). *Yetişkin bireylerin çocukluk çağı travmaları, nesne ilişkileri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Mashford-Scott, A., Church, A., Tayler, C. (2012). Seeking children's perspectives on their wellbeing in early childhood settings. *IJEC*, 44, 231-247. <https://doi.org/10.1007/s13158-012-0069-7>
- Myers D.G., Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6 (1), 10-17.
- Özer, M., Karabulut, Ö. Ö. (2003). Yaşlılarda yaşam doyumu. *Geriatrici*, 6(2), 72-74.
- Ryff, C. D., Magee, W. J., Kling K. C., Wing, E. H. (1999). Forging macro-micro linkages in the study of psychological well-being. C. D. Ryff, V. W. Marshall (Eds.), *The Self and Society in Aging Processes* içinde (s. 247-278). New York: Springer.
- Shonkoff, J. P., Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press.
- Sonnentag, S. (2015). Dynamics of well-being. *Annual review of organizational psychology and organizational behaviour*, 2, 261-293. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032414-111347>
- Şahin Kıralp, F. S., Ummanel, A. (2023). Examination of preschool children's social emotional skills & resilience levels and father-child communication. *Asian Journal of Instruction (E-AJI)*, 11(1st International Positive Schools & Well-Being Congress Special Issue), 92-110. <https://doi.org/10.47215/aji.1299889>
- Telef, B. B., Uzman, E., Ergün, E. (2013). Öğretmen adaylarında psikolojik iyi oluş ve değerler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(12), 1297-1307.
- Uğur E, Kaya Ç, Tanhan A. (2021). Psychological inflexibility mediates the relationship between fear of negative evaluation and psychological vulnerability. *Curr Psychol.*, 40(9), 4265-4277.
- Vaillant, G. E. (2003). Mental health. *American Journal of Psychiatry*, 160, 1373-1384.
- Webster, J. D., Bohlmeijer, E. T., Westerhof, G. Y. (2010). Mapping the future of reminiscence: A conceptual guide for research and practice. *Research on Aging*, 32, 527-564. <https://doi.org/10.1177/0164027510364122>



Okul Öncesi Öğretmenlerin Yapay Zeka Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi

Fatih Aydoğdu

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, fatdogdu1985@gmail.com , 0000-0001-5123-0824

Burçin Aysu

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, baysu@aybu.edu.tr, 0000-0003-3881-191X

Neriman Aral

Ankara Üniversitesi, aralneriman@gmail.com, 0000-0002-9266-938X

Özet

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin yapay zeka hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma nitel araştırma türünde durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmaya Erzincan il merkezindeki dört bağımsız anaokulunda görev yapan, çalışmaya katılmayı kabul eden 20 okul öncesi öğretmeni dahil edilmiştir. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan ve uzman görüşü doğrultusunda düzenlenen “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile toplanmıştır. Öğretmenlerin çoğunluğunun yapay zekâ uygulamalarını okul öncesi eğitim uygulamalarında kullanmadıkları, eğitimde yapay zekânın kullanılması ile ilgili görüşlerinin olumlu yönde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler, okulun teknolojik donanımının yetersiz oluşu, yapay zekâ uygulamalarının teknik ve uygulama becerilerinin yetersiz oluşu, çocukların yaşlarının küçük olması, her konu/kazanıma uygun etkinliklerin olmayışı gibi nedenlerin yapay zekâyı kullanmanın önündeki engeller olarak belirtmiştir. Öğretmenler, okul öncesi eğitimde yapay zekâ uygulamalarının kullanımını artırmaya yönelik müfredatın güncellenmesi, ebeveynlerin teknolojik yeterliklerinin güçlendirilmesi, küçük çocuklara yönelik uygulamaların zenginleştirilmesi, okullara teknoloji ve tasarım öğretmenlerinin görevlendirilmesi konusunda görüşler sunmuşlardır.

Anahtar kelimeler: Yapay zeka, Okul öncesi eğitim, Öğretmen, Okul öncesi öğretmeni

Examining Preschool Teachers' Opinions About Artificial Intelligence

Abstract

The aim of the research is to examine the opinions of preschool teachers about artificial intelligence. The research was designed as a case study in the qualitative research type. The

study group of the research was determined using criterion sampling, one of the purposeful sampling methods. 20 preschool teachers working in four independent kindergartens in Erzincan city center and who agreed to participate in the study were included in the study. The data of the research were collected with the "Semi-Structured Interview Form" prepared by the researchers and arranged in line with expert opinion. It has been determined that the majority of teachers do not use artificial intelligence applications in pre-school education practices, and their opinions about the use of artificial intelligence in education are positive. In addition, teachers stated that the school's insufficient technological equipment, insufficient technical and application skills of artificial intelligence applications, the young age of the children, and the lack of activities suitable for every subject/achievement are obstacles to using artificial intelligence. Teachers offered their opinions on updating the curriculum to increase the use of artificial intelligence applications in pre-school education, strengthening the technological competencies of parents, enriching applications for young children, and assigning technology and design teachers to schools.

Keywords: Artificial intelligence, Preschool education, Teacher, Preschool teacher

Giriş

Teknolojik gelişmeler, üretim, ticaret, iletişim, sağlık, siyaset ve eğitim gibi birçok disiplini etkilemekte, bunları şekillendirerek dönüştürmektedir. Eğitim ise felsefe, sosyoloji, psikoloji, hukuk, ekonomi, matematik, işletme bilimi ve teknoloji gibi birçok farklı bilim dalından yararlanarak çalışmalarını sürdürmektedir. Teknolojideki hızlı gelişmeler farklı uygulamaların oluşmasına neden olmuştur. Bu uygulamalardan biri olan yapay zekâ teknolojisi günümüzün en önemli araçlarından biri haline gelmiş ve özellikle uzaktan çalışmanın arttığı bugünlerde bu teknolojiye yapılan yatırımlar giderek artmıştır. Bu nedenle yapay zeka son zamanlarda üzerinde çok fazla durulan çalışma alanlarından biri olmuştur (Çolak Yazıcı ve Erkoç, 2023). Artan kullanım alanlarına rağmen yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde nasıl kullanılacağı ve yöneticilere, eğitimcilere, öğrencilere ve ailelere ne gibi faydalar sağlayacağına dair hala bir belirsizlikler bulunmaktadır (Alanoğlu ve Karabatak, 2020; Güzey ve ark., 2023).

Yapay zeka teknolojisinin avantajlarının anlaşılması ve bu teknolojinin olumsuz yönlerinin ne olabileceğine ilişkin farkındalık oluşturulması eğitim alanında yapay zekânın daha etkili kullanılmasına olanak sağlamaktadır (Alanoğlu ve Karabatak, 2020). Yapay zeka gibi teknolojik ve dijital gelişmelerin eğitim ortamlarında etkili kullanılmasında, öğrenmenin gerçekleşmesinde ve çocuğun gelişiminin desteklenmesinde çocukla çalışan uzmanların becerileri önem kazanmaktadır (Aral ve Aysu, 2021). Güzey ve arkadaşları (2023) yapay zeka

ile ilgili çalışmaların en çok eğitim bilimleri alanında yapıldığını ve nicel araştırma yönteminin tercih edildiğini saptamıştır. Yapay zekanın eğitimde temel kullanımları ise ders verme ve değerlendirmeye ilgilidir (González-Calatayud ve ark., 2021).. Bu noktada özellikle öğretmenlerin bu konu hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi önem kazanmaktadır. Çolak Yazıcı ve Erkoç (2023) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin yapay zekâ tanımı, uygulamaları ve yapay zekâ desteğini ayırt etme konusunda kavram yanılgılarının olduğu görülmüş, Özer ve arkadaşları (2023) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmen görüşlerine göre, yapay zeka tabanlı öğretim araçlarının öğrenci başarısını artırmada önemli bir potansiyele sahip olduğu, özelleştirilmiş öğrenme deneyimleri, verimli öğrenme ortamları ve düşünme becerilerinin geliştirilmesi gibi alanlarda yapay zekanın olumlu etkilerinin yanında, teknolojiye erişimdeki eşitsizlikler, yüksek maliyetler ve duygusal faktörlerin eksikliği gibi olumsuz etkileri de belirtilmiştir. Bununla beraber aynı araştırmada; yapay zeka tabanlı öğrenme araçlarının etik ve güvenlik yönlerinin önemine ve bu konuda öğretmenlerin bilinçlendirilmesi ve kişisel verilerin korunması konusunda dikkatli olunması gerektiğine de dikkat çekilmiştir. Rad ve arkadaşları (2022) da okul öncesi öğretmenlerinin eğitim teknolojisini kullanma istekliliğini etkileyen olası özelliklerin keşfedilmesinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Yapılan araştırmalarda da görüldüğü gibi yapay zekâ kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerinin alınmasının alana önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir.

Eğitim sürecinin en önemli paydaşlarından biri olan öğretmenler, yapay zekâ uygulamalarının eğitim ortamlarına dahil edilmesi ve planlama ve uygulamalarında kullanımı konusunda kritik bir role sahiptir. Öğretmenler, sınıf ortamının dinamiklerini en iyi bilen kişiler olduğu için yapay zekânın eğitime entegrasyonu konusunda görüşleri, yapay zekanın uygulamada pratikte nasıl işlediğini ya da işlemediğini ve gerçek sınıf ortamlarında nasıl uygulanabileceğini anlamak için temel olabilir (Özer ve ark., 2023), aynı zamanda eğitim programları ile bütünleştirme çalışmalarına, disiplinler arası araştırmalara kaynaklık edebilir. Öğretmenlerin yapay zekanın kullanımına ilişkin görüşleri ile ilgili olarak Türkiye’de farklı branşlarla çalışmalar olduğu, spesifik olarak okul öncesi eğitim alanında ve okul öncesi öğretmenlerle yapılan çalışmaların sınırlı olduğu (Uyak ve ark., 2023) ya da başka çalışmaların içinde branş olarak geçtiği (Özer ve ark., 2023) görülmüştür. Bu düşüncelerden hareketle araştırmada okul öncesi öğretmenlerin yapay zeka hakkındaki görüşlerinin incelenmesi, elde edilen sonuçlar doğrultusunda önerilerin oluşturulması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli: Nitel araştırma türünde durum çalışması olarak desenlenen bu araştırma okul öncesi öğretmenlerin yapay zekayla ilgili görüşlerinin belirlenmesi, elde edilen

sonuçlar doğrultusunda önerilerin oluşturulması amacıyla yapılmıştır. Bu tür araştırmalar, insani deneyimler ve gerçeklikler hakkında geniş kapsamlı sorular yoluyla insanların yaşamlarını anlamaya yardımcı olabilecek zengin ve betimleyici verilerin üretilmesidir (Arastaman ve ark., 2018).

Çalışma Grubu: Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Çalışma kapsamında ölçüt olarak “en az 5 yıllık deneyime sahip olma, kadrolu olarak çalışma, yapay zeka hakkında eğitim almamış olma” ltleri belirlenmiştir. Araştırmanın alışma grubunu Erzincan il merkezindeki dört bağımsız anaokulunda görev yapan, gönüllü katılan 20 okul öncesi ğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya dâhil edilen ğretmelerin tamamı kadın olup % 80’inin (n=16) lisans mezunu, %20’sinin lisansüstü eğitime sahip olduğu ve çoğunluğunun (n=17) 11-15 yıllık, 3’ünün ise 10 yıl ve altında mesleki kıdeme sahip olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada nitel araştırmada yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmelerin yapılması amacıyla araştırmacılar tarafından “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” oluşturulmuştur. Görüşme formu alanında uzman  akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Uzman dönütleri sonucu formda yer alan sorular kapsam ve ifade bakımından uzmanlar tarafından uygun olarak belirlenmiş, uzman görüşünden sonra form anlaşılrlık açısından iki öğretmene uygulanmış ve anlaşılır olduğu belirlenmiştir. Tüm bu çalışmalardan sonra form gözden geçirilerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Görüşme Formunda okul öncesi öğretmenlerin yapay zekyla ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla “Okul ncesi eğitim uygulamalarınızda yapay zekâ uygulamalarını kullanıyor musunuz?”, “Okul ncesi eğitimde yapay zekânın kullanımının çocuklara ne gibi katkıları olduğunu düşünüyorsunuz?” Okul ncesi eğitimde yapay zekâ uygulamalarını kullanmanızı engelleyen faktörler nelerdir?” ve “Okul ncesi eğitimde yapay zekâ uygulamalarının kullanılması artırarak amacıyla ne gibi çalışmalar yapılmalıdır” gibi sorular yer almaktadır.

Verilerin Toplanması: Gerekli izinler alındıktan sonra okulların yöneticileri ile görüşülmüş, çalışmanın amacı ve uygulanma şekli hakkında bilgi verilmiştir. Yöneticilerin izinleri doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerle görüşülmüş, öğretmenlere de araştırma hakkında bilgi verilmiş ve gönüllülük esasına göre araştırma yrtlmştir. Öğretmenlerin uygun olduğu gün ve saatte okuldaki boş bir mekânda yüz yüze görüşmeler yapılarak veriler toplanmıştır.

Verilerin Analizi: Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesi betimsel analiz yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Betimsel analiz yapılırken ham verilerin okuyucunun

anlayabileceği ve kullanabileceği bir biçime sokulması amaçlanır (Duban, 2010). Bu süreçte veriler yorumlanmakta ve çarpıcı sonuçlar sunularak doğrudan alıntılara yer verilmektedir (Karataş, 2015). Araştırma sonuçları raporlanırken geçerliğe katkıda bulunmak amacıyla uzmandan görüş alınmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda öğretmenlerden elde edilen görüşler yazılı metin haline getirilmiş, temalar ve kategoriler oluşturulmuş, alanda çalışan bir uzmandan destek alınarak temalar ve kategoriler düzenlenmiştir. Değerlendiriciler arasındaki uyuma bakılmış, uyumun %95 olduğu belirlenmiştir. “*Öğretmenlerin okul öncesi eğitimde yapay zeka uygulamalarını kullanmaları, okul öncesi eğitimde yapay zekanın kullanılması, öncesi eğitimde yapay zekanın uygulamalarının kullanılmasının önündeki engeller, Okul öncesi eğitimde yapay zekâ uygulamalarının kullanımına yönelik öneriler*” temaları oluşturulmuştur. Alıntılara yer verilirken araştırma etiği çerçevesinde okul öncesi öğretmenlerine Ö1, Ö2 Ö20 olarak kodlanmıştır.

Bulgular

Araştırmadan elde edilen veriler çözümlenmiş ve sonuçlar doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur.

Öğretmenlerin yapay zekâ uygulamalarını kullanmaları: Öğretmenlerin %85’i (n=17) yapay zekâ uygulamalarını okul öncesi eğitim uygulamalarında kullanmadıklarını belirtirken, sadece %15’i (n=3) öğretim faaliyetlerinde bu uygulamalara yer verdiklerini belirtmiştir. Yapay zekâ uygulamalarını kullanmadıklarını belirten öğretmenlerden Ö5: “*Yapay zekâ uygulamaları hakkında bilgim yoktur*” şeklinde görüş bildirirken Ö11: “*Küçük çocuklara yönelik yapay zekâ uygulamaları olduğunu bilmiyordum. Olsa da henüz küçük çocuklara göre yeterince içeriğin zenginleştirilmediğini düşünüyorum*” şeklinde görüşünü sunmuştur. Diğer yandan yapay zekâ uygulamalarına yer verdiğini belirten öğretmenlerden Ö17 ise: “*Yapay zekâ uygulamalarını okul öncesi çocuklara uygulamak için programların tasarlanması, akıllı oyuncakların geliştirilmesi gerekir. Ancak çocuklara yönelik etkinlik bulmak için Chat GBT programını bazen kullanıyorum. Google arama motorundan etkinlik bakıyorum. Sonuçta Google da bir yapay zekâ aracı*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Okul öncesi eğitimde yapay zekâ uygulamalarının kullanılması: Öğretmenlerin % 70’i (n=14) yapay zekâ uygulamalarının çocukların ilgilerini çekeceğini, yaratıcılıklarını, bağımsız hareket etme, özgüven, teknoloji kullanma yeterliği gibi becerilerini destekleyeceğini ve bu yönüyle eğitimde yapay zekânın kullanılması ile ilgili görüşlerinin olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan öğretmenlerin %30’u yapay zekânın çocuğu kısıtlayacağı, hazır alıştıracağı, düşünme becerilerini körelteceği, teknoloji bağımlısı yapacağı, küçük çocuklara karmaşık geleceği ve çocukların öğretmenle ve arkadaşlarıyla etkileşimlerini azaltacağı

düşüncesiyle olumsuz yönde görüş bildirmişlerdir. Bu konuda olumlu görüş bildiren öğretmenlerden Ö1: “Teknolojik araçların kullandığım etkinliklerde çocuklar merak içinde oluyorlar ve onlara ilgi çekici geliyor. Yapay zekâ kullanılarak yapılacak etkinliklerin de çocuklar için eğlenceli ve öğretici olduğunu düşünüyorum”, Ö9: “Yapay zekâ ile çocuklar farklı etkinlikler yapabilir. Böylece kendi başlarına akıllı oyuncaklara komutlar vererek yönlendirebilir. Bunları yaptığında kendi başarısının hazzını yaşayabilir” ve Ö14: “Çocuklar bu gibi teknolojik uygulamalarla daha etkili zaman geçirebilir. Teknolojiyi bilinçli bir şekilde kullanmayı öğrenebilir” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Olumsuz yönde görüş bildirenlerden Ö2: “Yapay zekânın öğretmenlerin yerini alarak çocukları hazır alıştıracağını düşünüyorum. Çünkü bu uygulamalar çocuklara emek vermeden daha kolay ve hazır etkinlikler sunuyor”, Ö4: “Yapay zeka uygulamalarının küçük çocuklar için uygun olmadığını düşünüyorum. Çocuklar gerçek yaşamdan soyutlayacağı için bu tür etkinlikleri anlamaları güçleşebilir”, Ö10: “Yapay zeka uygulamaları daha çok bireysel yapılabilecek etkinlikler içeriyor. Halbuki biz etkinlikleri çocuklarla birlikte yapıyoruz. Çocuklar etkinlikleri yaparken arkadaşlarıyla ve benimle etkileşim kuruyor, duygusal bir bağ oluşuyor aramızda” ve Ö13: “Çocuklar yeterince telefonla uğraşıyor. Sürekli teknoloji kullanılarak yapılacak etkinlikler daha fazla telefon bağımlılığına yol açar” şeklinde görüşlerini sunmuşlardır.

Okul öncesi eğitimde yapay zekâ uygulamalarının kullanılmasının önündeki engelle: Öğretmenlerin %90’ı (n=18) okulun teknolojik donanımının yetersiz oluşu, %80’i (n=16) yapay zekâ uygulamaları teknik ve uygulama becerilerinin yetersiz oluşu, %45’i (n=9) çocukların yaşlarının küçük olması, %30’u (n=6) ve %30’u (n=6) her konu/kazanıma uygun etkinliklerin olmayışı gibi nedenlerin yapay zekâyı kullanmanın önündeki engeller olarak belirtmişlerdir. Bu konuda Ö3: “Ö7: “Yapay zekâ denilince aklıma sadece robot geliyor. Öncelikle yapay zekâ nedir? Nasıl uygulanır? Okul öncesi çocuklara yönelik uygulamalar var mı? Uygulama nasıl geliştirilir? Uygulamalara nasıl erişilir? Bu soruların cevaplarını verebilmem gerekli. Bunun içinde hizmet içi eğitimlerle ya da projelerle öğretmenlerin bu uygulamalar konusunda becerilerinin geliştirilmesi gerekir”, Ö7: “Okulumuzda bu uygulamaları kullanmamız için teknolojik araçlar çok yetersiz, bunun için ayrı bir teknoloji sınıfı tasarlanmadan uygulama yapmak çok güç”, Ö12:” Küçük çocuklara bu uygulamalarla etkinlik yapılması çok zor. Çocukların bu yöntemle yapılan etkinlikleri yapabileceğini düşünmüyorum” ve Ö18: “Sınıfta çocuklarla farklı etkinlik türlerini yaparak birçok şey öğretiyoruz. Bu uygulama bazı becerilerin öğretilmesi için farklılık katabilir. Ancak tüm konuların öğretilmesi imkansız gibi” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Okul öncesi eğitimde yapay zekâ uygulamalarının kullanımına yönelik öneriler: Öğretmenlerin %60'ı (n=15) eğitim programının güncellenmesi, % 40'ı (n=8) ebeveynlerin teknolojik yeterliklerinin güçlendirilmesi, % 20'si (n=4) küçük çocuklara yönelik uygulamaların zenginleştirilmesi, %10'u (n=2) okullara teknoloji ve tasarım öğretmenlerinin görevlendirilmesi konusunda görüş sunmuşlardır. Bu konuda Ö4: *“Bu öğretmenlerin kendi çabalarıyla yapabileceği bir iş değil. Öncelikle okul öncesi programın güncellenerek teknolojinin entegre edilmesi gerekir. Böylece yöneticiler bu konuya daha önem vererek okulların teknolojik açıdan donanımını güçlendirir. Öğretmenlere düzenli olarak teknoloji konusunda eğitimler verilir”*, Ö15: *“Okullarda bu uygulamalarla yapılan etkinliklerin evde de desteklenmesi gerekir. Ancak öğretmenlerin de bu uygulamalardan habersiz olduğunu düşünüyorum. Bu nedenle eğitimler sadece öğretmenlere değil, ailelere yönelik de olmalıdır”* Ö17: *“Küçük çocukların bizzat yapabilecekleri yapay zekâ etkinlikleri çok az. Genelde öğretmenlerin etkinlik bulması, soru hazırlamasına yönelik uygulamalara rastlıyorum. Programcılar küçük çocukların yapabileceği, anlayabileceği şekilde uygulamalar tasarlamalıdır”* ve Ö20: *“Biz ne kadar eğitim alsak da teknolojik araçları kullanarak yapay zeka etkinlikleri tasarlamak hem zor hem de uğraştırıcı görünüyor. Bu nedenle okullarda teknoloji sınıfları oluşturularak haftanın belirli günlerinde teknoloji ve tasarım öğretmenleri okullara görevlendirilmelidir”* şeklide görüşlerini ifade etmişlerdir.

Tartışma ve Sonuç

Okul öncesi öğretmenlerin yapay zeka hakkındaki görüşlerinin incelenmesi, elde edilen sonuçlar doğrultusunda önerilerin oluşturulması amacıyla yapılan araştırma sonucunda; öğretmenlerin çoğunluğu yapay zekâ uygulamalarını okul öncesi eğitim uygulamalarında kullanmadıklarını belirtmiş, çok az bir kısmı öğretim faaliyetlerinde bu uygulamalara yer verdiklerini ifade etmiştir. Aynı zamanda okul öncesi öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yapay zekayı okul öncesi eğitim uygulamalarında kullanmadıkları görülmektedir. Yapay zekayı kullanmadığını belirten okul öncesi öğretmenlerin verdiği cevaplar doğrultusunda kullanmama durumlarının bilgi eksikliğinden kaynaklandığı görülmüştür. Öğretmenlerin ağırlıklı olarak yapay zekânın ne olduğunu bildikleri görülmekle beraber yüksek bir oranda öğretmenin yapay zeka ile ilgili bilgisinin yeterli olmadığı da bilinmektedir (Çolak Yazıcı ve Erkoç, 2023). Uyak ve arkadaşları (2023) tarafından yapılan araştırmada yöneticiler ve öğretmenlerin yapay zekanın sürekli gelişim göstererek insan yaşamını kolaylaştırdığına inandığı, yapay zekanın doğru ellerde olması gerektiğini ve insanlığın sonunu getirecek özelliklere kavuşmaması gerektiğini belirttiklerini saptamış ve öğretmenlerin yapay zekâ hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını bulmuştur.

Öğretmenlerin yapay zeka konusunda bilgileri kısıtlı olmasına rağmen çoğu yapay zekâ uygulamalarının çocukların ilgilerini çekeceğini, yaratıcılıklarını, bağımsız hareket etme, özgüven, teknoloji kullanma yeterliği gibi becerilerini destekleyeceğini belirtmiştir. Bu yönüyle de eğitimde yapay zekânın kullanılması ile ilgili görüşlerinin olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan öğretmenlerin bir kısmı yapay zekânın çocuğu kısıtlayacağı, hazır alıştıracağı, düşünme becerilerini körelteceği, teknoloji bağımlısı yapacağı, küçük çocuklara karmaşık geleceği ve çocukların öğretmenle ve arkadaşlarıyla etkileşimlerini azaltacağı düşüncesiyle olumsuz yönde görüş de bildirmişlerdir. Çolak Yazıcı ve Erkoç (2023) tarafından yapılan çalışmada fen bilgisi öğretmenlerinin yapay zekâ uygulamalarının dikkat çekici ve dinamik olduğu, kalıcı öğrenme sağladığı, pratik/kullanışlı/faydalı olduğu, öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve bireyselleştirilmiş öğrenmeye katkı sağladığı yönünde yapay zekâ kullanımına ilişkin olumlu yaklaşımda oldukları görülmektedir. Alanoğlu ve Karabatak (2020), yapay zekâ sayesinde çocukların derse katılımının veya devam durumlarının takibinin daha rahat gerçekleştirileceği, çocuğun derslerinden geri kalması veya devamsızlık yapması gibi durumların söz konusu olmayacağını vurgulamış, çocuğun yapay zekâ sisteminin kontrolü çerçevesinde öğrenme işlemini gerçekleştirebileceğini öne sürmüştür. Bu noktada okul öncesi eğitimine hastalık, pandemi gibi sağlık sorunları ile doğal afetler nedeniyle ara vermek durumunda kalan çocukların gelişimlerinin desteklenmesinde çocukların gelişimine ve ilgilerine uygun bir şekilde yapay zekadan yararlanılabileceği söylenebilir.

Yapay zeka gibi teknolojiler öğrenmeyi zaman ve mekân kavramlarının ötesine taşıma kapasitesine sahiptir. Bu şekilde eğitim hem daha yaygın hem de daha etkili hale gelebilir. Bunun yanında sanal öğretmenlerin sağladığı anlık geri bildirimler çocukların gelişimi açısından olumlu sonuçlar da ortaya koyabilir (Alanoğlu ve Karabatak, 2020). Bunun yanında yapay zeka uygulamalarında insana özgü sezgilerin, duygusal ve ruhsal durumların ve hislerin her zaman ikincil bir konumda olduğu belirtilmektedir (Uyak ve ark., 2023).

Okul öncesinde yapay zekânın daha etkili kullanılmasına olanak sağlayacağı düşüncesinden hareketle kullanımının önündeki engellerin ne olabileceğine ilişkin farkındalık oluşturulması için okul öncesi öğretmenlere okul öncesi eğitimde yapay zekâ uygulamalarını kullanmaları önündeki engeller sorulmuştur. Öğretmenlerin çoğu okulun teknolojik donanımının yetersiz oluşu, yapay zekâ uygulamaları teknik ve uygulama becerilerinin yetersiz oluşu, bir kısmı çocukların yaşlarının küçük olması ve her konu/kazanıma uygun etkinliklerin olmayışı gibi nedenlerin yapay zekâyı kullanmanın önündeki engeller olarak belirtmişlerdir.

Moreira, Bonilla ve Mesa (2020), okulların dijital dönüşüm süreçlerinin başarılı bir şekilde ilerlemesi için öğrenciler ve öğretmenlerin cihaz yetersizliği, sınırlı bağlantı gibi

sorunların giderilmesini vurgulamıştır. Günümüzde öğretmen eğitimi, dinamik olarak değişen ekonomik, sosyal alanlar ve dijital teknolojilerin entegrasyonuna yönelik, tüm faaliyet alanlarında yüksek nitelikli profesyonellerin hazırlanmasının öncelikli bir ulusal görev olması nedeniyle öğretim yöntem ve teknolojilerini geliştirmeye odaklanmalıdır. Yükseköğretimin hem reformu hem de modernizasyonu, dijital öğrenme teknolojilerinin kullanımı ve eğitim sürecinin düzenlenmesine yönelik araştırmalarda yeni alanlar için fırsatlar yaratan bilişimleşme eğilimi ile yakından da bağlantılıdır. Bu noktada öğretmenlerin etkili bir şekilde teknolojiye yararlanması için teknoloji ile iç içe olması beklenmektedir (Shuliar ve ark., 2023). Çolak Yazıcı ve Erkoç (2023) tarafından yapılan çalışmada da bu konu ele alınmış, pandemi döneminde zorunlu uzaktan eğitimde yapay zeka ile olumlu deneyimi olan fen bilgisi öğretmenlerinin pandemi sonrasında tecrübe kazanmaları ile birlikte derslerinde teknoloji kullanımına devam ettikleri fakat aksi yönde deneyime sahip olanların zorunlu uzaktan eğitim süreci sonrasında teknoloji kullanmaları yönünde çekince duydukları bulunmuştur.

Araştırma kapsamındaki okul öncesi öğretmenlerin çoğu eğitim programının güncellenmesi, ebeveynlerin teknolojik yeterliklerinin güçlendirilmesi, küçük çocuklara yönelik uygulamaların zenginleştirilmesi, okullara teknoloji ve tasarım öğretmenlerinin görevlendirilmesi konusunda öneri sundukları belirlenmiştir. Yapay zekâ uygulamalarını geliştiren şirketlerin daha çok yazılım üzerinde yoğunlaşmış kurumlar olduğu bilinmektedir. Bu nedenle bir okulun, bir eğitim programının, teknolojiye farklı olan bir disiplin olan eğitim sisteminin eksik ve ihtiyaç duyduğu unsurları tam olarak bilemedikleri için temel ihtiyaç ve isteklerini karşılayacak yapay zekâ uygulamalarının geliştirilmesi onlar adına da kolay olmayabilmektedir.

Eğitim sektörü ve yapay zekâ uygulamaları geliştiren kurumlar arasında geliştirilebilecek iş birlikleri ve projelerin, bu eksikliğin giderilmesini sağlayabileceği düşünülmektedir. Bundan dolayı eğitim sektörü ile bu kurumlar arasında iş birliğinin artırılması ile ihtiyaçları tam olarak karşılayabilecek yapay zekâ programları geliştirilebilecektir (Uyak ve ark., 2023). Bunun yanında pandemi dönemindeki zorunlu uzaktan eğitimin eğitim dünyası açısından birçok dezavantajı olmasına rağmen öğretmenlerin teknoloji kullanma konusundaki bilgi ve yeterliliklerine ve alan yazına kazandırılan çalışma sayısı açısından olumlu katkı sağladığı görülmektedir (Çolak Yazıcı ve Erkoç, 2023). Ancak çalışma kapsamında öğretmenlerin okul öncesi eğitimde yapay zekâ uygulamalarının kullanımı artırmaya yönelik önerileri içinde kendi mesleki yeterliliklerini geliştirmeye yönelik bir öneride bulunmadıkları görülmüştür. Bu noktada öğretmenlerin bu konudaki eğitim ve özyeterliliklerinin geliştirilmesi ihtiyacı vurgulanabilir. Hatta öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin geliştirilmesinde de yapay

zekadan yararlanılarak (Weiwei, 2022) öğretmenlerin hem hizmet içi eğitimleri hem de teknolojiye ve yapay zekaya yönelik bilgileri arttırılabilir. Weiwei (2022) çalışmasında; yapay zeka teknolojisi ile geliştirilen okul öncesi öğretmenlerin mesleki ders öğretim sistemleri için kaynak alma doğruluğunu yapay zeka teknolojisi aracılığıyla geliştiren, yapay zekaya dayalı, okul öncesi eğitim uzmanlık dersleri için yardımcı bir öğretim sistemi tasarlamış, yapay zekaya dayalı bu öğretim sisteminin öğretmenlerin kaynak alma verimliliğini arttırdığı saptanmıştır. Son dönemlerde yükseköğretim, eğitim kalitesini önemli ölçüde artıran dijital teknolojilerin yardımıyla gelişmektedir. Bu sistemlerin eğitim sürecine entegrasyonu, büyük veri analitiği, robot teknolojisi, sinir ağları ve yapay zekanın dahil edilmesinde yatmaktadır. Eğitim sisteminin reformunun hedefleri, bilişim ve dijitalleşme yoluyla yüksek öğretimin yanı sıra öğretim yöntemlerinde de karşılık gelen değişiklikleri gerektirmektedir.

Sonuçta dijital pedagojinin gelişimi çeşitli organizasyonel, yöntemsel ve pratik konuların ele alınması gerekmekte, dijital öğrenme teknolojilerinin uygulanmasından eğitim sürecini kademeli olarak dönüştürecek ve dolayısıyla öğretmenleri yaratıcı düşünmeye teşvik edecek uzun vadeli bir stratejik planın oluşturulması beklenmektedir (Shuliar ve ark., 2023). Tüm çocukların eğitime ve öğretmenlerin eğitime yapay zeka hakkındaki bilgilerin dahil edilmesi önemlidir (Foltynek ve ark., 2023). Sonuç olarak günümüzde teknolojideki gelişmelerle birlikte yapay zekanın ülkemiz ile birlikte küresel ölçekteki zorunlu hızı, yapay zekanın artı ve eksilerinin beraber ele alınması, olumsuz etkilerinin azaltılması, bekli daha ortaya çıkmadan önlenmesi için çocuğun yüksek yararı düşünülerek bütüncül gelişim anlayışıyla hareket edilmesi ve çalışmaların hızla yapılması gerektiğini düşündürmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda;

- Okul öncesinde yapay zekanın etkili kullanımı ile ilgili uzun dönemli planlamalar yapılması,
- Okul öncesinde yapay zekanın etkili kullanımı ile ilgili okul öncesi öğretmenlere eğitimler verilmesi,
- Yapay zekanın eğitimde kullanılması ile ilgili farklı disiplinlerin bir araya gelerek çalışmaların planlaması,
- Okul öncesinde yapay zekanın çocuk, aile ve toplum boyutlarında etkisini belirlemeye yönelik çalışmaların yapılması önerilebilir.

Kaynakça

- Alanoğlu, M., Karabatak, S. (2020). Eğitimde Yapay Zekâ. *Eğitim Araştırmaları*. Ed.: Ferah Güçlü Yılmaz, Mehtap Naillioğlu Kaymak. 175-186. Ankara: Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği Yayınları. E-ISBN: 978-975-2490-47-5
- Arastaman, G., Fıdan, İ. Ö., Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75. YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty), 2018; 15(1):37-75, <http://dx.doi.org/10.23891/efdyu.2018.61>
- Aral, N., Aysu, B. (2022). Eğitimde Dijital Dönüşüm ve Çocuk. *Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal)*, 7(81), 1629-1634. DOI: 10.26449/sssj.3129
- Çolak Yazıcı, S., Erkoç, M. (2023). Fen Bilimleri Grubu Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Yapay Zekâ Kullanma Durumlarının Analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(58), 2682-2704. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1316144>
- Duban, N. (2010). Sınıf Öğretmeni adaylarının Fen ve Teknoloji okur-yazarı bireylere ve bu bireylerin yetiştirilmesine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 162-174.
- Foltynek, T., Bjelobaba, S., Glendinning, I., Khan, Z. R., Santos, R., Pavletic, P., Kravjar, J. (2023). ENAI Recommendations on the ethical use of Artificial Intelligence in Education. *International Journal for Educational Integrity*, 19(1), 1-4. DOI:10.1007/s40979-023-00133-4
- González-Calatayud, V., Prendes-Espinosa, P., Roig-Vila, R. (2021). Artificial intelligence for student assessment: A systematic review. *Applied Sciences*, 11(12), 5467. DOI:10.3390/app11125467
- Güzey, C., Çakır, O., Athar, M. H., Yurdaöz, E., Saad, S. (2023). Eğitimde yapay zeka konusunda yapılmış çalışmaların içerik analizi, *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 5(1), 66-77. <https://doi.org/10.53694/bited.1060730>
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Moreira, M.A., Bonilla, P.J.S., Mesa, A.L.S. (2020). The digital transformation of schools. Obstacles and resistances. *Digital Education Review*, 37, 15-31
- Özer, S., Akgül, S., Yıldırım, A. (2023). Okullarda yapay zekâ kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(10), 1776-1794. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10085759>
- Rad, D., Magulod Jr, G. C., Balas, E., Roman, A., Egerau, A., Maier, R., ... Chis, R. (2022). A radial basis function neural network approach to predict preschool teachers' technology acceptance behavior. *Frontiers in psychology*, 13, 880753. DOI:10.3389/fpsyg.2022.880753
- Shuliar, V., Shkurko, V., Polukhtovych, T., Semeniako, Y., Shanaieva-Tsymbal, L., Koltok, L. (2023). Using Artificial Intelligence in Education. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 14(3), 516-529. DOI:10.18662/brain/14.3/488
- Uyak, S., Uyak, S. G., Ürey, D., Keskin, Ö., Aymaz, A., Aydın, İ. (2023). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yapay Zeka Uygulamaları: Yönetici ve Öğretmen Görüşleri. *Social Mentality And Researcher Thinkers Journal (Smart Journal)*, 9(75), 4625-4636. DOI : 10.29228/smryj.72414
- Weiwei, S. (2022). Design of Auxiliary Teaching System for Preschool Education Specialty Courses Based on Artificial Intelligence. *Mathematical Problems in Engineering*. 2022, 4504707. DOI:10.1155/2022/4504707
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.



Okul Öncesi Çocukların Konuşma Bozukluğu ile İlgili Yapılan Çalışmaların İçerik Analizi

Hüner Filiz Kızılkara

Yakın Doğu Üniversitesi, Orcid:0009-0000-0886-1225 , 20234058@std.neu.edu.tr ,KKTC

Şebnem Güldal Kan

Yakın Doğu Üniversitesi, Orcid:0000-0002-8241-0868 , ,sebnem.guldal@neu.edu.tr ,KKTC

Özet

Okul öncesi dönem doğumdan başlayıp zorunlu eğitim kurumlarına (ilkokul) başlayana kadar olan süreci yani 0-6 yaş aralığını kapsamaktadır. Okul öncesi dönemi, çocukların sosyal, duygusal, zihinsel, fiziksel gelişimlerinin ve yaratıcı yönlerinin ortaya çıkarıldığı önemli bir zamandır. Okul öncesi eğitim, çocukların temel becerilerini ve sosyal etkileşimlerini öğretirken aynı zamanda çocukların merakını ve keşfetme isteğini de teşvik eder. Aynı zamanda çocukların yaparak yaşayarak öğrenmesini de sağlar. Konuşma bozukluğu, kişinin konuşma becerisinde ortaya çıkan bir sorun veya bozukluktur. Bu bozukluklar, konuşma akıcılığı, doğruluğu veya uygunluğu açısından olabilir. Konuşma bozuklukları genellikle çocukluk döneminde başlayıp yaşam boyu devam edebilir. Ancak çocukların ebeveynleri tarafından bu durum fark edilir ve erken müdahale edilebilirse konuşma bozukluğunun önüne geçilebilir. Dil, insanların duygu ve düşüncelerini diğer kişilere anlatması için kullanılan bir araçtır. Araştırma 2014-2024 yılları arasında yüksek lisans tezi, tıpta uzmanlık tezi, doktora tezi ve makaleler ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Araştırmada 14 Yüksek Lisans, 2 Doktora, 3 Tıpta Uzmanlık Tezi YÖK Tez Merkezinde var olan tezler ve 3 tane makale Google Akademikte taranmıştır. Bu çalışmada incelenen bulgular yayın türü, yayın yılı, yazar sayısı, araştırma deseni, veri çözümü, örneklem türü, illere göre dağılımı, ana bilim dalı ve üniversite adında yapılmıştır. Son 10 yılda incelenen çalışmalara göre en fazla yayın yılında 2021 ve 2023 yılları arasında daha fazla okul öncesi çocukların konuşma bozukluğu yaşadığı görülmüştür. Veri çözümünde ise en fazla SPSS programı kullanılarak incelenmiştir. Bulgular Excel programı kullanılarak pasta grafik şekli ile şekillendirilmiştir. Bu araştırmanın amacı okul öncesi çocuklarının konuşma bozukluğu ile ilgili yapılan çalışmalarını analiz etmektir. Araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır ve elde edilen bulgular değerlendirilmiştir. İncelenen çalışmalarda çocukların ileriki yaşamında ve eğitim ve öğretim süreçlerinde daha verimli ve etkili olabilmesi için dil terapistinden çocuğa

özel bireysel destek alınabileceği ve aileleri bilgilendirmeye yönelik okulda aile çalışmalarının yapılması düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Konuşma bozukluğu, konuşma, dil, okul öncesi çocukları, okul öncesi dönem

Giriş

Okul öncesi eğitiminin terimi, doğumdan başlayıp zorunlu eğitim kurumlarına başlayana kadar olan süreci yani 0-6 yaş aralığını kapsamaktadır. Okul öncesi eğitim, 0-6 yaş aralığındaki çocukların çok yönlü gelişimini destekleyerek, ileriki öğrenme süreçlerine sağlam bir temel oluşturan, planlı ve bilinçli bir eğitim sürecidir (Tuğrul, 2006). Okul öncesi eğitim, çocukların gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları ve yetenekleri dikkate alınarak, çocukların sağlıklı bir şekilde fiziksel, duygusal, dil, sosyal ve bilişsel olarak gelişmelerini destekleyen yaratıcı bir süreçtir. Bu süreçte, çocukların özgüven kazanmaları ve ebeveynler ile eğitimciler arasında etkin bir işbirliği sağlanarak sistemli bir eğitim olarak tanımlanabilir. Okul öncesi eğitim, doğumdan ilköğretime kadar olan çocukluk yıllarını kapsayan çocukların bireysel özelliklerine ve gelişim düzeylerine uygun zengin uyarıcı çevre imkanları sağlayarak, fiziksel, sosyal, duygusal, dil ve zihinsel gelişimlerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi şekilde destekleyen bir eğitim sürecidir (Oğuzkan ve Oral;1997). Tüm eğitim sisteminin en kritik aşaması olan okul öncesi eğitim hizmeti, tesadüflere bırakılamayacak kadar ciddi bir şekilde bilimsel ve sistemli bir yaklaşımla yönetilmelidir (Arı ve Tuğrul, 1996). Oyun tabanlı ve çocukların birbirleriyle etkileşimli olacak şekilde çocukların aktif olduğu ve öğrenmelerine fırsat tanır. Sağlıklı, üretken, mutlu, umutlu ve yaratıcı bireylerin yetiştirilmesi için, bu dönemi anlamak ve en etkili şekilde değerlendirmek büyük önem taşımaktadır.

Dil, insanların bilgilerini, duygu ve düşüncelerini diğer kişilere anlatmak için sözcükler ve sesler aracılığıyla iletişim kurmamızı sağlayan bir araçtır. Okul öncesi dönemde dil, kelimeler ve cümleler öğrenmenin yanında çocuğun kendini iyi ifade edebilmesi, duydu ve düşüncelerini rahat yansıtabilmesi, dili doğru kullanabilmesi ve sosyal etkileşimde bulunabilmesini sağlar. Çocuklar dil gelişimini tamamlarken daha çok aktif olmaları ve sosyal olmaları gerekmektedir. Yani bu dönemdeyken çevresiyle etkileşim içerisinde olmalıdır. Çocukların dil gelişimini desteklemek için oyunlar yoluyla şarkılar, hikayeler ve etkinlikler gibi çeşitli yöntemler kullanılmalıdır. Böylece çocuklar kaliteli zaman geçirerek hem eğlenir hem de çeşitli oyunlar oynayarak dil gelişimini geliştirmiş olur.

Çocukların Dil Alanındaki Gelişimleri; Genellikle, çocukların ilk kelimesi 10 ila 17 ay arasında ortaya çıkar. (Cole ve Cole, 1993:223; Dworetzky, 1996:228-232; Sroufe, Cooper ve DeHart, 1996:259). Çocuklar genellikle 12-18 ay arasında hızlı bir ses, ritim ve ton gelişimi

yaşarlar ve bu dönemde genellikle iki kelimelik cümleler kurmaya başlarlar (Whitehead, 2005: 61). Çocukların iletişim kurarken ve isteklerini ifade ederken dilin önemini anlamaları son derece önemlidir. Genellikle 1-1,5 yaşlarındaki çocuklar, 4-5 kelime konuşabilmekte ancak bu kelimeleri genellikle cümle içinde değil, tek başlarına kullanmaktadırlar (Dworetzky, 1996: 235-241). Üç yaşına geldiklerinde, çocuklar dil becerilerinde önemli bir gelişim gösterirler ve kısa, anlamlı cümleler kurmaya başlarlar, telgrafik konuşmadan uzaklaşarak anlamlı cümle kurma dönemine geçerler. (Dworetzky, 1996: 242). 2-4 yaşları arasında hızlı bir dil gelişimi yaşayan çocuklar, genellikle yetişkinlerin kullandığı dilbilgisel yapıları ve geniş kelime bilgisini öğrenirler. (Whitehead, 2000: 64). Dört yaşına geldiklerinde, çocuklar cümlelerinde neden-sonuç, zaman, şart ve yer ilişkilerini gözlemleyebilir ve bu ilişkileri tek bir cümle içinde ifade edebilirler (Bayhan ve Artan, 2005:137). Bu yaş grubundaki çocuklar dil kullanımında başarılı olsalar da zaman zaman duygularını ve düşüncelerini ifade etmekte güçlük çekebilirler. Beş yaşın sonuna yaklaşan çocuklar genellikle dil gelişimi açısından yaklaşık olarak 2000 kelimeyi kullanabilirler. Ancak bu durum, kültürden kültüre, çevreden çevreye ve aileden aileye göre değişiklik gösterebilir (Çiçek, 2002). Altı yaşındaki çocukların dil kullanımı genellikle büyük ölçüde gelişmiştir ve bu dönemde genellikle 8000 ila 14000 kelime arasında kelime dağarcığına sahiptirler (Akt: Sroufe, Cooper ve DeHart, 1996: 260).

Ana dili etkinlikleri, çocukların dil gelişimine büyük katkı sağlar. Bu etkinlikler, Türkçeyi doğru ve etkili bir şekilde konuşmalarını, başkalarının söylediklerini dikkatli bir şekilde dinleyerek ve anlayarak uygun şekilde cevaplar vermesini, duygularını ve düşüncelerini sözcüklerle ifade etmeyi, yeni kelimeler ve kavramlar öğrenerek bunları kullanmayı, grup içinde uyum sağlamayı, kurallara uymayı ve başkalarının haklarına saygı duymayı öğrenmelerini sağlar. Ayrıca, çocukların sosyal becerilerini geliştirir, çevreleriyle daha iyi iletişim kurmalarına ve grup içinde konuşma cesareti kazandırır ve özgüvenini artırır. Bu etkinlikler aynı zamanda çocukların zihinsel gelişimine de destek olarak olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmalarına ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine olanak tanır (Dirim, 2004).

Konuşma bozukluğu, kişinin normalden farklı şekilde konuşması veya iletişim kurması durumunu ifade eder. Konuşma bozukluğu konuşmanın akıcılığı, hızı, doğruluğu, takılmalar, tekrarlamalar, ses tonu veya vurgusunda sorunlar yaşanmasıyla ortaya çıkabilir. Konuşma bozuklukları genel olarak çocukluk döneminde başlayıp farklı nedenlere bağlı olarak ortaya çıkabilir. Örneğin, dil gelişimiyle ilgili sorunlar, duyma kaybı, travma, nörolojik bozukluklar veya psikososyal faktörler konuşma bozukluklarına yol açabilir. Konuşma bozuklukları çeşitli terapilerle yönetilebilir ve tedavi edilebilir. Ancak tedavi edilmediği takdirde, çocuğun sosyal

ve iletişim becerilerini olumsuz yönde etki edebilir. Okul öncesi dönemde konuşma bozukluğu, genellikle 3-6 yaş arasındaki çocuklarda görülen konuşma ve dil gelişimindeki sapmaları ifade etmektedir. Bu bozukluklar çocuğun konuşma yeteneğini etkileyebilir fakat her durumda farklılık gösterebilir. Bazı çocuklar geç konuşmaya başlayabilir veya belirli sesleri çıkarmakta zorlanabilirken, bazı çocuklar da kelimeleri yanlış telaffuz edebilir veya cümleleri doğru şekilde oluşturmakta güçlük çekebilir. Okul öncesi dönemde konuşma bozukluğu, çocuğun gelişimine ve günlük aktivitelerine olumsuz yönde etki edebilir. Bundan dolayı, erken teşhis ve uygun müdahalenin çok büyük önemi vardır. Ebeveynler ve çocuğun yakın çevresi, çocuğun dil gelişimini ve konuşma becerilerini desteklemek için konuşma dil patoloğundan çeşitli yardım alabilir.

Çocukların dil ve konuşma gelişiminde yaşadıkları zorluklar, ilerleyen yıllarda akademik başarılarını etkileyerek çeşitli sorunlara neden olabilir. Bu çocuklar diğerleriyle kıyaslandığı zaman, akademik etkinliklerde ve ödevlerde daha düşük performans gösterebilir, duygusal zorluklar yaşayabilir, kişiler arası iletişimde güçlük çekebilir ve iş yaşamında istenmeyen tercihler yapabilir. Okul öncesi dönemde tipik dil gelişimi göstermeyen çocuklar, okula başladıklarında akademik beklentileri karşılamakta zorlanabilir ve okuma-yazma öğrenirken zorluk çekebilirler. Bu durum, çocukların sosyal ve duygusal gelişimini olumsuz yönde etkileyebilir (Öge, 2004; Shaughnessy ve Sanger, 2005).

Okul öncesi çocukların konuşma bozukluğu ile ilgili yapılan diğer çalışmalara baktığımızda, Sözüçök' un (2020) türkçe konuşan 4-6 yaş arasındaki tipik gelişim gösteren ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların farklı cümle tiplerini anlama ve üretmesinin incelenmesi çalışması sonucunda, 4 ve 5 yaş grubunda tipik gelişim gösteren ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların yapısal farklılık gösteren cümle tiplerini anlama ve üretim sıralarında farklılık gösterdiği görülmüştür. Bununla birlikte tüm gruplarda spontane üretimin, tekrarlı üretimden daha yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özellikle okul öncesi dönemde çocukların sağlıklı bir iletişim kurabilmesi ve kendini iyi ifade etmesi açısından dil gelişiminin iyi olması gerekmektedir. Bu çalışmanın temel amacı, okul öncesi çocuklarının yaşadığı dil ve konuşma bozukluklarına yönelik yapılan çalışmaların içerik analizlerinin incelenmesidir. Bu hedefe ulaşmak için aşağıdaki alt sorunlar üzerinde durulmuştur;

1. Dil ve konuşma bozukluğu olan çocuklar için ebeveynleri ne tür çalışmalar yapabilir?

2. Okul öncesi çocuklarının dil ve konuşma bozukluğu olan ile dil ve konuşma bozukluğu olmayan çocuklar arasında öğretmenler ne gibi farklılıklar görmüştür?

3. Okul öncesi kurumlarında konuşma bozukluğunun giderilmesi için öğretmenler ne tür etkinliklere yer vermiştir?

Yöntem

Araştırmanın bu kısmında, araştırmanın tasarlandığı model, çalışma grubu, veri toplama süreci ve veri analiziyle ilgili detaylı bilgiler verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel veri içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Nitel içerik analizi çalışmaları, genellikle soruların nasıl ve nedir gibi betimsel yanıtlarının yanı sıra, neden ve niçin gibi açıklayıcı soruları da ele almayı amaçlar. İçerik analizinde, genellikle görünmeyen yüzeyin ötesindeki gizli mesajlara ve iletilere ulaşılarak daha derin bir anlayış elde etmeye çalışılır (Yüksel, 2019, s. 142). Nitel araştırma modelinde katılımcıların deneyim, duygu ve düşüncelerini anlamak için belge analizi, gözlem ve görüşme gibi yöntemler kullanılmaktadır. Araştırmacılar, içerik analizi tekniğiyle belirlenen dokümanların, metinlerin, temaların ve belgelerin içeriğini belirli kurallara göre nesnel bir şekilde analiz edebilirler. İçerik analizi, iletilerin açık içeriğini nesnel ölçülebilir ve doğrulanabilir bir şekilde açıklamayı amaçlar (Fiske, 1996, s. 176).

Çalışma Grubu

Bu çalışmada analiz edilen YÖK Tez Merkezinden 14 Yüksek Lisans, 2 Doktora, 3 tıpta uzmanlık programında var olan tezlere ve Google Akademikten 3 Türkçe makaleye ulaşılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Konuşma Bozukluğu ile ilgili toplam 22 adet çalışma analiz edilmiştir. YÖK tez ve Google Akademikten alınan tezler ve makaleler incelenerek içerik analizi yapılmıştır. Araştırmada YÖK tez merkezinde ve Google Akademikte 14 Yüksek Lisans, 2 Doktora, 3 tıpta uzmanlık programında var olan tezler ve 3 tane makale taranmıştır.

Veri Analizi

Bu çalışmada içerik analizine göre toplam 22 adet çalışma incelenmiştir. İncelenen çalışmalara göre veriler araştırmacı tarafından grafik yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, görsel ya da metinsel verilerini düzenli bir şekilde incelenmesi için tercih edilen bir araştırma metodu olarak karşımıza çıkar. Bu metodoloji, metin veya söylem içeriğinde bulunan temel öğeleri tespit etme, sınıflandırma ve yorumlama amacıyla kullanılan sistematik ve nesnel bir yaklaşımı ifade eder. Bir metnin veya görselin içinde sistemli bir şekilde tanımlanan kategorilerin veya kodların varlığını analiz etmek için uygulanır (Robert, Bouillaget, 1997). Bu

yaklaşımın özünde, yazılı veya sözlü ifadelerin sınıflandırılması ve ne sıklıkta kullanıldıklarının araştırılması bulunmaktadır (Simon, Burstein, 1985). Genellikle nitel araştırma modelinde ve bilgi edinmede kullanılır. İçerik analizi bir metnin temasını, içeriğini, desenini ve yapısını anlamak için kullanılabilir.

Sınırlılıkları

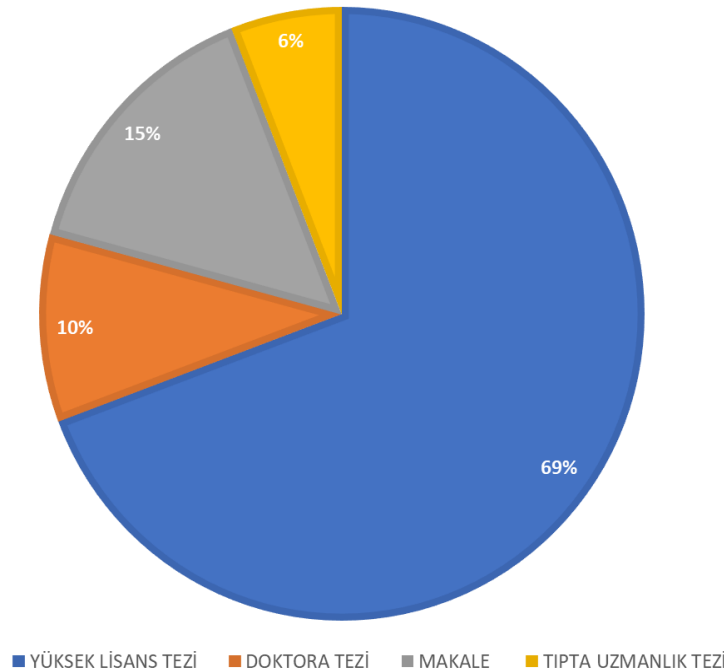
Bu araştırmada 2014- 2024 yılları arasında konuşma bozukluğu yaşayan okul öncesi çocuklarına yönelik analiz edilen tezler ve makaleler Google Akademik ve YÖK tez merkezinden erişilebilir olan tezlerle sınırlıdır. Bu çalışma grubu 14 Yüksek Lisans, 2 Doktora, 3 tıpta uzmanlık programında var olan tezler ve 3 tane makaleden oluşmaktadır. Araştırma makalelerinin sınırlandırılmasında;

- Araştırmada Türkçe dilinde yazılmış ve dergilerde yayımlanmış makaleler analiz edilmiştir.
- Araştırılan makalelerde Google Akademik veri tabanı kullanılmıştır.
- Araştırmada 2014-2024 yıllarında yayımlanan makaleler analiz edilmiştir.

Bulgular

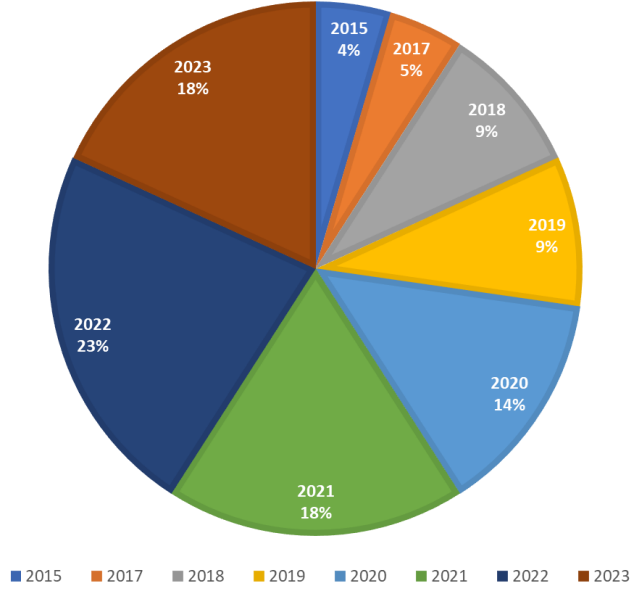
Araştırmanın bu kısmında araştırma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda ulaşılan bulgulara grafikleştirilerek yer verilmiştir.

YAYIN TÜRÜ



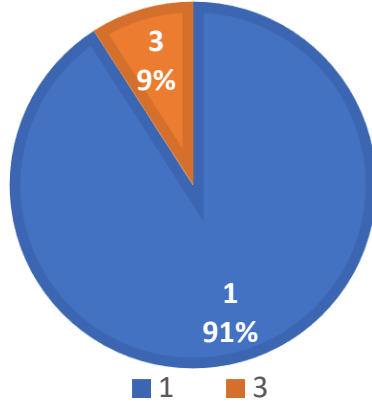
Grafik 1 incelendiğinde yayın türlerinden en fazla %69'u yüksek lisans tezi, %15'i makale, %10'u doktora tezi ve en az %6'sı tıpta uzmanlık tezi olarak belirlenmiştir.

YAYIN YILI



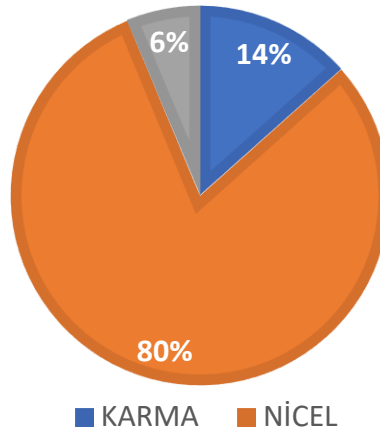
Grafik 2 incelendiğinde yayın yıllarından en fazla %23'ü 2022, %18'i 2021 ve 2023, %14'ü 2020, %9'u 2019 ve 2018, %5'i 2017 ve en az %4'ü de 2015 olarak yayın yılları belirlenmiştir.

YAZAR SAYISI



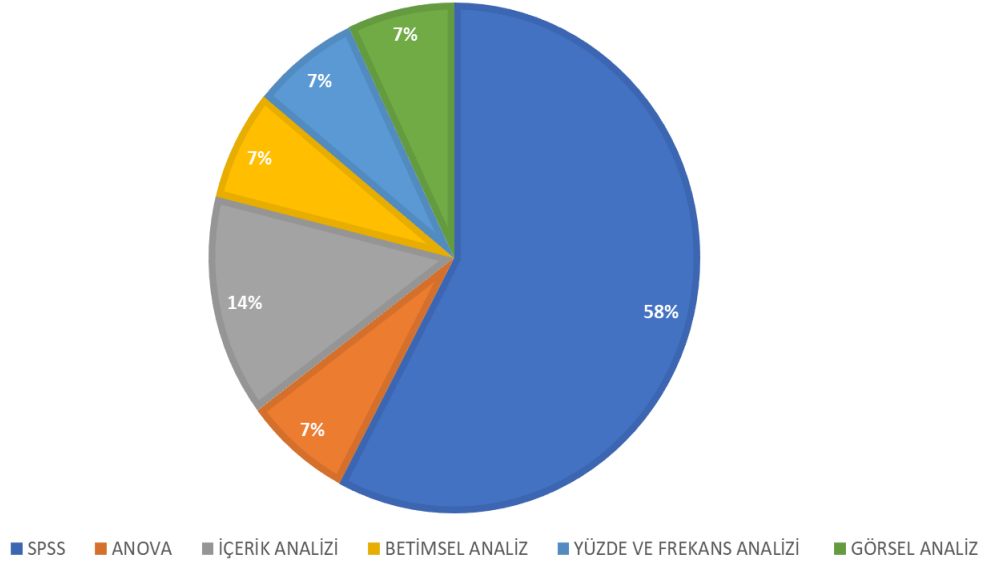
Grafik 3 incelendiğinde yazar sayısından en fazla %91'i 1 kişiden oluşurken, en az %9'u ise 3 kişiden oluşturulmuştur.

ARAŞTIRMA DESENİ



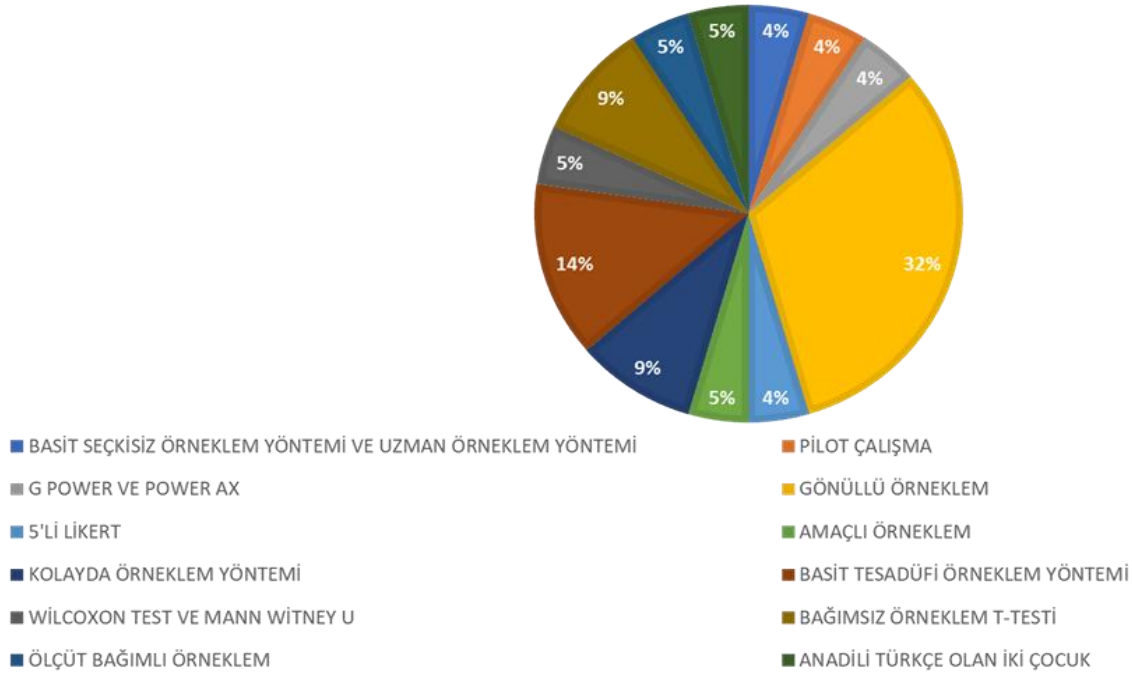
Grafik 4 incelendiğinde araştırma deseninden en fazla %80'i nicel araştırma deseni, %14'ü karma araştırma deseni ve en az %6'sı nitel araştırma deseninden oluşmaktadır.

VERİ ÇÖZÜMÜ



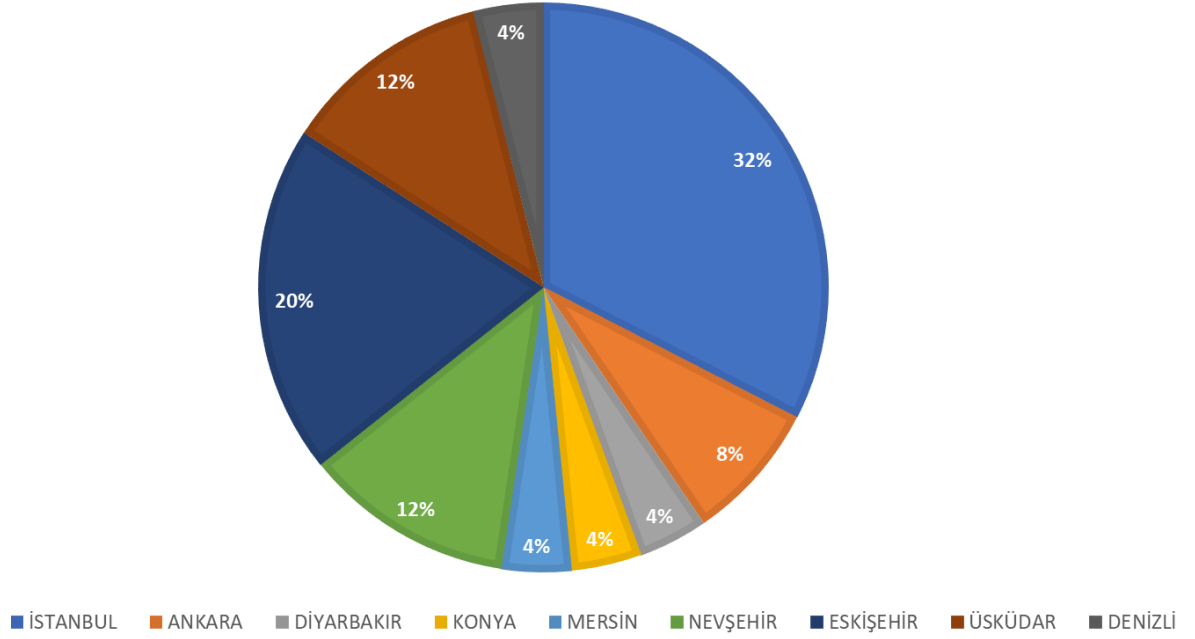
Grafik 5 incelendiğinde veri çözümünden en fazla %58'i SPSS, %14'ü içerik analizi ve en az %7'si ANOVA, betimsel analiz, yüzde ve frekans analiz ve görsel analizi oluşturmaktadır.

ÖRNEKLEM TÜRÜ



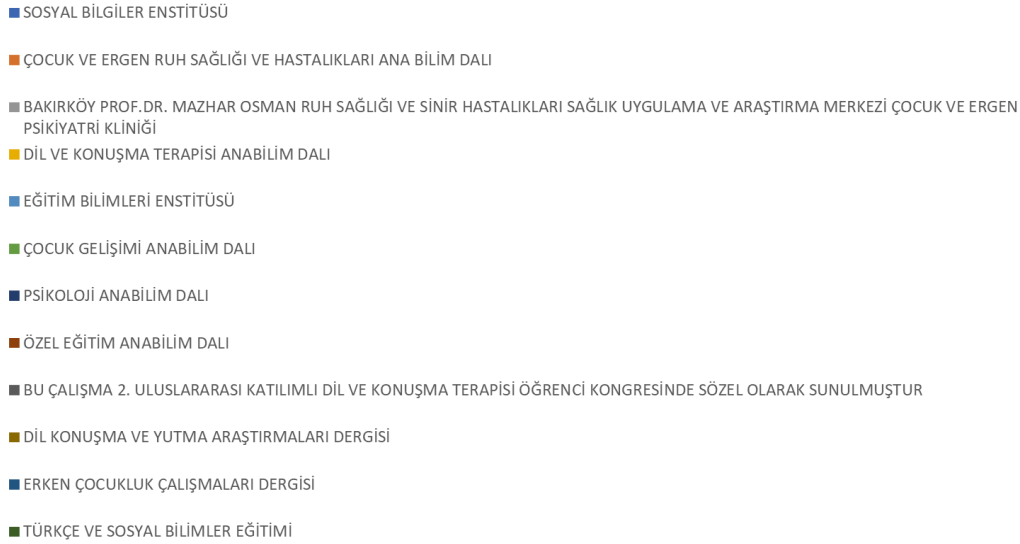
Grafik 6 incelendiğinde örneklem türlerinden en fazla %32'si gönüllü örneklem, %14'ü basit tesadüfi örneklem yöntemi, %9'u bağımsız örneklem t-testi ve kolayda örneklem yöntemi, %5'i wilcoxon test ve mann witney u testi, amaçlı örneklem, anadili Türkçe olan iki çocuk, ölçüt bağımlı örneklem ve en az %4'ü pilot çalışma, 5'li likert, basit seçkisiz örneklem yöntemi ve uzman örneklem yöntemi, G power ve power ax şeklinde incelenmiştir.

İLLERE GÖRE DAĞILIMI

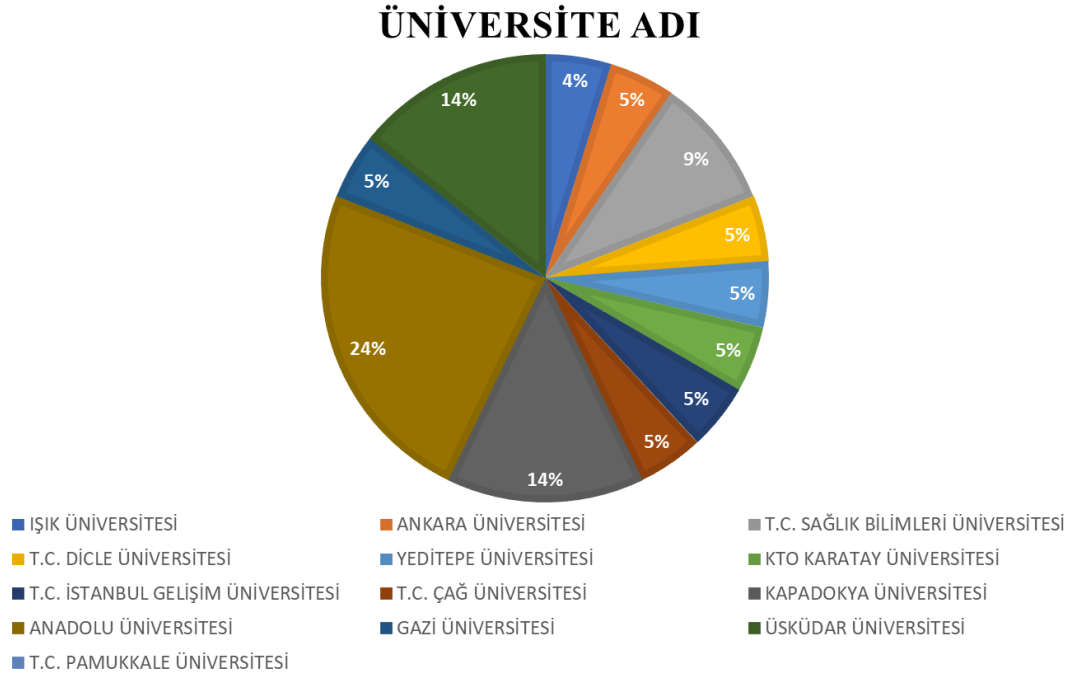


Grafik 7 incelendiğinde illere göre dağılımına bakıldığında zaman en fazla %32'si İstanbul, %20'si Eskişehir, %12'si Nevşehir ve Üsküdar, %8'i Ankara, en az %4'ü Denizli, Diyarbakır, Konya ve Mersin şeklinde incelenmiştir.

ANABİLİM DALI



Grafik 8 incelendiğinde anabilim dalında en fazla %43'ü dil ve konuşma terapisi anabilim dalı, %9'u Bakırköy Prof. Dr. Mazhar Osman ruh sağlığı ve sinir hastalıkları sağlık uygulama ve araştırma merkezi çocuk ve ergen psikiyatri kliniği, psikoloji anabilim dalı, %5'i sosyal bilimler enstitüsü, çocuk ve ergen ruh sağlığı ve hastalıkları anabilim dalı, eğitim bilimleri enstitüsü, çocuk gelişimi anabilim dalı, özel eğitim anabilim dalı, bu çalışma 2. uluslararası katılımlı dil ve konuşma terapisi öğrenci kongresinde sözel olarak sunulmuştur, dil konuşma ve yutma araştırmaları dergisi ve Türkçe ve sosyal bilimler eğitimi anabilim dalı en az %4'ü erken çocukluk çalışmaları dergisi şeklinde anabilim dalları incelenmiştir.



Grafik 9 incelendiğinde üniversite isimlerine göre en fazla %24'ü Anadolu Üniversitesi, %14'ü Kapadokya Üniversitesi ve Üsküdar Üniversitesi, %9'u T.C. Sağlık Bilimleri Üniversitesi, %5'i Işık Üniversitesi, T.C İstanbul Gelişim Üniversitesi, T.C Dicle Üniversitesi, T.C Pamukkale Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Yeditepe Üniversitesi, KTO Karatay Üniversitesi, T.C Çağ Üniversitesi ve en az %4'ü Gazi Üniversitesi şeklinde incelenmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

İncelenen çalışmalara göre okul öncesi dönemde dil ve konuşma bozukluğu yaşayan çocuklar ele alınarak incelenmiştir. Bu çalışmalar doğrultusunda YÖK Tez Merkezinde ve Google Akademikte bulunan makale ve tezler incelenerek içerik analizi yapılmıştır.

Yapılan çalışmalara göre 9 aşamada içerik analizi yapılarak veriler elde edilmiştir. Bu çalışmada incelenen bulgular yayın türü, yayın yılı, yazar sayısı, araştırma deseni, veri çözümü, örneklem türü, illere göre dağılımı, ana bilim dalı ve üniversite adında yapılmıştır. Duran ve Kenanoğlunun (2020) yılında yürüttükleri araştırmada, yayın türüne

göre dağılımı, araştırma modellerine göre dağılımı, yazar sayısına göre dağılımı bulgularına ulaşılmıştır.

Yapmış olduğum okul öncesi çocukların konuşma bozukluğu ile ilgili yapılan çalışmaların içerik analizi çalışmamda yayın türüne göre yüksek lisans tez türünde, araştırma desenine göre nicel desen ve yazar sayısına göre dağılımında bir yazarlı çalışmalar daha fazla yapılmıştır.

Duran ve Kenanoğlu (2020) yılında yaptıkları çalışmada ise erken çocukluk çağındaki dil gelişimi üzerine gerçekleştirilen çalışmaların içerik analizinde yayın türüne göre yüksek lisans tez türü, yazar sayısına göre bir yazarlı çalışmalar, araştırma desenine göre deneysel desen üzerine çalışmalara rastlanmıştır.

Çocukların yaşamında ve eğitim öğretim süreçlerinde verimli, aktif ve daha etkili olabilmesi açısından

- Çocuğa özel dil terapistlerinden yardım alınabilir,
- Araştırmacılar konuşma ve dinleme eğitimine yönelmeler yapabilir,
- Aileleri bilgilendirmeye yönelik okullarda dil ve konuşma bozukluğuna yönelik aile çalışmaları yapılabilir,
- Erken yaşlarda konuşma bozukluğunun fark edilmesi ve müdahale edilmesi için okul öncesi öğretmenleri dil ve konuşma bozukluğuna yönelik eğitimler alabilir.
- Drama etkinlikleri kullanılarak dil konuşma bozukluğu desteklenebilir.

Kaynakça:

- Arı, M., Tuğrul, B. (1996). *Okul Öncesi Eğitim. Milli Eğitim Dergisi*, 132: 18.
- Bayhan, S. P., ve Artan, I. (2005). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- Cole, M., ve Cole, R. S. (1993). *The Development of Children* (2th Ed.), W. H. Freeman and Company, New York, ISBN 0-7167-2238-0.
- Çiçek, A. (2002). 0-6Yaş grubu çocuklarda dil gelişimi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), s 115-124.
- Dirim, A. (2004). *Kız Meslek Liseleri İçin Okul Öncesi Eğitimi*. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Dworetzky, J. P. (1996). *Introduction to Child Development*(6th Ed.), West Publishing Company, Saint Paul.
- Fiske, J. (1996). *İletişim çalışmalarına giriş*. (S. İrvan, Çev.). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Oğuzkan, G., Oral, G. (1997). *Okul Öncesi Eğitim*. Milli Eğitim Basımevi.
- ÖGE, Ö. (2004). İlköğretim 1. basamak dönemi çocuklarda dil ve konuşma bozukluklarının öğretmenlerden bilgi alma yoluyla belirlenmesi. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi] Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Robert, A. D., ve Boullaguet, A. (1997). *Analyse de contenu*. Paris: P.U.F.
- Shaughnessy, A., and Sanger, D. (2005). Kindergarten teachers' perceptions of language and literacy development, speech-language pathologists, and language interventions. *Communication Disorders Quarterly*, 26(2), 67–84.
- Simon, J., Burstein, P. (1985). *Basic Research Methods in Social Sciences*, New York: Random Press.
- Sroufe, L. A., Cooper, R. G., ve DeHart, G. (1996). *Child Development: Its Nature and Course*. (3rd Ed.). New York: McGrawHill.
- Tuğrul, B. (2006). Okul Öncesi Eğitimde Kalite. III. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu Bildiri Özetleri Kitabı. Çanakkale.
- Whitehead, R. M. (2005). *Language and Literacy in the Early Years*(3th Ed.), Sage Publication, London.
- Yüksel, E. (2019). Türkiye'de iletişim araştırmalarında içerik analizi uygulamaları, sorunlar ve çözüm önerileri. International euroasia congress on scientific researches and recent (s. 134-152) içinde. Bakü: Hazar Üniversitesi.



Stresin Hastalıklar Üzerindeki Etkisi Üzerine Bir Derleme

Tuğba Kural

Lisans Öğrencisi, Yakın Doğu Üniversitesi , Fen ve Edebiyat Fakültesi ,Lefkoşa, KKTC, E posta: tugbakural45500@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9435-1510>

Meryem Karaaziz

Yakın Doğu Üniversitesi, Fen ve Edebiyat Fakültesi, Lefkoşa, KKTC, E posta : meryemkaraaziz@neu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0085-612>

Özet

Stres kavramı insanlık tarihi kadar eski olmasına rağmen, tanımı genellikle zorlu bir süreç olmuştur. Her bireyin yaşadığı stresin nedeni kişisel olduğundan, herkesin kendine özgü bir stres deneyimi olduğu söylenebilir. Stres, çağımızın yaygın sağlık sorunlarından biridir. Günlük yaşamımızda, farklılık yaratan herhangi bir durum stres kaynağı olabilir. Stres, dünya genelinde stresle ilişkilendirilen hastalıkların ve davranış bozukluklarının artmasına yol açmıştır. Günlük yaşamda karşılaşılan olaylar, anlaşmazlıklar ve sorunlar da stres seviyesini etkileyebilir. Stresi fark etmek, kaynağına dönmek ve etkilerini azaltmak için bilinçli bir yaklaşım benimsemek önemlidir. Bireyin hayatındaki stresli durumlar, bedeninin savaş ya da kaç tepkisi oluşturmak üzere endokrin ve sinir sistemini etkileyen olumsuz çevresel uyarıcılardır. Yapılan araştırmalar, stresin bedensel sağlık üzerindeki etkilerini incelemiştir. Son on yılda, depresyonun ve stresin kalp hastalıkları üzerindeki etkileri daha belirgin hale gelmiştir. Kronik stresin uzun süre devam etmesi durumunda, hafif rahatsızlıklardan başlayarak yorgunluk, endişe, sindirim sorunları, baş ağrıları ve cilt problemleri gibi belirtiler ortaya çıkabilir. Uzun süreli stresin zararlı olduğu bilinirken, kısa süreli stresin (dakikalar veya saatler süren) bağışıklık sistemi üzerinde koruyucu etkileri olabileceği düşünülmektedir. Akut stres, bağışıklık sisteminde dendritik hücreler, nötrofiller, makrofajlar ve lenfositlerin trafiğinde artış, sitokinlerin olgunlaşması ve işlev gelişimi, yerel ve sistemik düzeyde sitokin üretiminde artış gibi etkilere neden olabilir. Stresin kalp-damar hastalıkları, kanser, klinik depresyon ve HIV/AIDS gibi durumlar üzerindeki etkileri iyi bilinmektedir. Sağlıklı bir yaşam sürdürmek ve stresi tamamen engellemek oldukça zor, çünkü stres faktörleri yaşamın pek çok alanında var ve bazıları başarı, enerji ve büyüme için gereklidir. Stresle başa çıkma stratejileri geliştirmek ve içsel dengeyi yeniden sağlamak için gösterilen çabalar önemlidir. Bu, stresle başa çıkma becerilerini geliştirme, destek arama veya problem çözme gibi çeşitli yöntemleri içerebilir.

Anahtar kelimler: Stres, Stres ile başa çıkma, Hastalık

Abstract

The concept of stress, despite being as old as human history, has often been a challenging process to define. Due to the personal nature of the causes of stress experienced by each individual, it can be said that everyone has their own unique experience of stress. Stress is one of the prevalent health issues of our time. Any situation that creates a difference in our daily lives can be a source of stress. Stress has led to an increase in diseases and behavioral disorders associated with stress worldwide. Events, conflicts, and problems encountered in daily life can also affect the level of stress. Recognizing stress, returning to its source, and adopting a conscious approach to reduce its effects are important steps. Stressful situations in an individual's life serve as negative environmental stimuli that activate the body's fight or flight response, affecting the endocrine and nervous systems. Research has examined the effects of stress on physical health. In the last decade, the effects of depression and stress on heart diseases have become more prominent. If chronic stress persists for a long time, symptoms can range from mild discomfort to fatigue, anxiety, digestive problems, headaches, and skin issues. While long-term stress is known to be harmful, short-term stress lasting minutes or hours is thought to have protective effects on the immune system. Acute stress can lead to effects such as increased traffic of dendritic cells, neutrophils, macrophages, and lymphocytes in the immune system, maturation and development of cytokines, and increased cytokine production at local and systemic levels. The effects of stress on conditions such as cardiovascular diseases, cancer, clinical depression, and HIV/AIDS are well known. Maintaining a healthy lifestyle and completely eliminating stress is quite challenging, as stress factors exist in many aspects of life and some are necessary for success, energy, and growth. Developing coping strategies and making efforts to restore inner balance are important. This can involve various methods such as improving stress management skills, seeking support, or problem-solving.

Keywords: Stress ,Coping with stress, Illness

Giriş

Çağımızın modern hastalıklarından biridir stres . Çağımızda çok fazla insan farkın da olmasa da ağır bir stres e sahiptir. Yaşantımız da olumlu veya olumsuz ne olursa olsun hayatımızdaki bilişsel farklılıklar stresli durumlardır. Günlük hayatımızda, farklılığa sebep olan herhangi bir şey stres kaynağıdır. Vücudumuzda ki farklı olaylarda strese yol açar. Gerçek bilişsel değişiklikler de somut farklılıklar kadar strese yol açarlar. Günlük yaşamımızdaki yaşadığımız olaylar, anlaşmazlıklar ve çatışmalar, şahit olduğumuz sorunlar da stres yaşamamıza sebep olurlar (Güçlü,2001).

Stres problemi tüm dünyada stresle ilişkili hastalıkları ve stresle ilişkili davranış bozukluklarını arttırmıştır. Olumsuz stres bir yana olumlu stres, insan hayatındaki etkileri bir hayli fazladır. Stresi tanımlamak, onun bozucu etkileriyle mücadele edebilmek ve strese karşı önlem almak , insan yaşamının devamlılığı adına da oldukça önemlidir. Stresi fark etmek, stresin kaynağına dönmek ve stresin şiddetine karşı bilinçli bir süreç yaşayarak yaşamın olumsuz yönde etkilenmesinin önlemek önemli bir adım olacaktır (Emre Yavuz,2023).

Vücudumuz, adrenalin gibi stres hormonları salgılamaktadır. Bu sistemde bilişsel ve bedensel durumumuzdaki farklılıklara neden olarak ya bu halden kaçmaya ya da savaşımaya yardımcı olmaktadır. Buna “stres yanıtı” demektedir ve “savaş ya da kaç” olarak isimlendirilmektedir. Bireyin hayatındaki stresli durumlar, endokrin ve sinir sistemini savaş ya da kaç tepkisi oluşturmak için harekete geçiren olumsuz fiziksel uyaranlar olarak hizmet etmektedirler. Bu tepki, normal dışı olarak daha uzun süre devam ettiğinde, hormonal ve sinir aktivitede uzun süreli yükselmeler, anormal vücut dokuları ve sistem işlevine yol açmak için hücrelerin içindeki gelişimsel genin değişmesine neden olmaktadır. Fizyolojik stresin ortaya çıkması sonucu bireyde hızlı yaşlanma, ağrı ve hastalık, ölüm meydana gelebilmektedir (Baykarabulut ve Özel, 2018).

Vücudumuzun farklı kısımlarının kendine özel belli yankı yapan frekanslara sahiptir. Bunlar bir arada uyumlu bileşimi oluşturur: Bu bizim kendimize özgü dalga seviyemizdir. Vücudun belli bir kısmı rahatsız ve uyumsuz dalga görüldüğünde, vücudun çeşitli bölgelerindeki hücresel dalgalar farklı sorunlar sebebiyle bozulduğunda vücudumuz da rahatsızlık yaşayabilir, buna “hastalık” diyoruz (Karamızrak, 2014).

Yapılan araştırmalarda stresin bedensel sağlık üzerindeki etkilerini inceleyen birçok çalışma bulunmaktadır. Stresin neden olduğu durumlara bakıldığında en büyük sağlık sorunlarından dır kalp-damar rahatsızlıkları. Dolayısıyla son senelerde yapılan araştırmalarda ilerlemiş ülkelerdeki en fazla vefat sebebinin kalp-damar rahatsızlıkları olduğu saptanmıştır (Aysal,2014).

Son on yılda, depresyonun ve stresin kalp hastalıkları üzerindeki etkileri daha belirgin hale gelmiştir. Özellikle kronik stresin kalp hastaları üzerinde iki farklı şekilde etkisi vardır. İlk olarak, stresin vücuda doğrudan etkileri bulunmaktadır. Bir kişi stres altındayken, vücut çeşitli kimyasallar üretir. Bu kimyasallar bedensel farklılıklara sebep olur. Daha sonra, stresle ilişkili davranışlar önemlidir. Yüksek stres düzeyi kalp hastalıkların oluşmasında veya var olan hastalığın ağırlaşmasında önemli bir noktada yer alır.(Karamızrak, 2014).

Tüm dengeyi bozan faktörler, kişiyi kronik stres durumuna sürükleyebilir. Başka bir ifadeyle, bu etkenler sürekli olarak sempatik sinir sistemini aşırı derecede etkileyebilirler. Eğer

bu durum uzun süre devam ederse, ortaya çıkan belirtiler hafif rahatsızlık hissinden başlayarak yorgunluk, endişe, sindirim sorunları, baş ağrıları ve cilt problemlerine kadar geniş bir yelpazede ortaya çıkabilir. Ayrıca, hipertansiyon, astım, mide ülserleri, felç kalp krizleri ve kanser, depresyon ve psikiyatrik rahatsızlıklar veya diğer psikolojik hastalıklar gibi çeşitli hastalıklara neden olabilirler. (Ulubayram , 2015).

Uzun süreli stres genellikle zararlı olmasına rağmen, kısa süreli (dakikalar veya saatler süren) stresin koruyucu etkileri olabileceği ve bağışıklık sistemi üzerinde çeşitli meydan okumalara hazırladığı tezi de öne sürülmüştür. Akut stres, bağışıklık sisteminde dendritik hücreler, nötrofiller, makrofajlar ve lenfositlerin trafiğinde artış, sitokinlerin olgunlaşması ve işlev gelişimi, yerel ve sistemik düzeyde sitokin üretiminde artış gibi etkilere neden olabilir. Ancak, uzun süreli stres, içsel ve adaptif bağışıklık yanıtını baskılayabilir veya dengesiz hale getirebilir. Bunun nedeni, Tip I ve II sitokinlerin dengesini bozarak, düşük düzeyde kronik iltihap oluşturarak ve bağışıklık koruyucu hücrelerin sayısını, hareketini ve işlevini azaltarak gerçekleşir. Örneğin, kronik stres bazı kanser tiplerine duyarlılığı artırabilir, çünkü Tip I sitokinleri ve koruyucu T hücrelerini baskılayabilir ve T hücrelerinin baskılayıcı ve düzenleyici işlevlerini artırabilir. (Şar, 2018).

Şizofreni ikili etken varsayımına göre, enfeksiyon, genetik bozukluk veya maternal stres gibi birincil bir etkenin beyin gelişimini olumsuz etkileyerek, daha sonra yaşamda karşılaşılan stres veya aktive edilen bağışıklık gibi ikincil etkenlere karşı bireyde hassasiyet oluşturabileceği ve bu durumun şizofreni gelişme olasılığını artırabileceği belirtilmektedir. (Altunay,2022).

Stresli olaylar, fiziksel hastalıkların yanı sıra kaygı ve depresyon duygularını tetikleyerek etki eder. Bu şekilde, biyolojik fonksiyonları veya davranış kalıplarını doğrudan etkileyerek hastalık oluşumunu kolaylaştırabilir. Stresin kalp-damar hastalıkları, kanser, klinik depresyon ve HIV/AIDS gibi durumlar üzerindeki etkileri iyi bilinmektedir (Alpaslan & Yılmaz,2023).

Stresin Tarihçesi

Stres ilk çağlardan beri var olan bir kavram olmasına rağmen, kesin bir tanımı yoktur. Herkesin yaşadığı stresin nedeni o kişiye özgü olduğundan herkesin kendine özel bir stres kavramı vardır da diyebiliriz (Ulubayram,2015).

Stres kelimesi, Latince'deki "estricia" ve eski Fransızca 'daki "estree" kelimesinden gelir ve baskı, zorlanma ve gerilme anlamlarını taşır. 17. yüzyılda stres, dert, felaket, bela, elem, musibet, keder gibi anlamlarda kullanılmıştır. Ancak 18. ve 19. yüzyıllarda, terimin anlamı değişmiş ve güç, baskı ve zor gibi anlamlarda nesnelere, organlara, ruhsal yapıya ve kişi bazlı

olarak kullanılmıştır. Bu değişiklikle birlikte, stres terimi, kişi ve nesnenin bu tür kuvvetlerin etkisiyle çarpıtılmasına, şeklinin bozulmasına karşı bir tepki anlamında kullanılmaya başlanmıştır. (Güçlü,2001). Stres aynı zamanda "ana duruma geri dönme çabası" ve "bütünlüğünü koruma" halini de ifade eder. Stres, kişisel, çevresel ve örgütsel etkenlerin dengeli bir şekilde etkilediği ve kişinin tutum ve davranışlarını yönlendiren bir durum olarak görülür (Erdoğan, Ünsal & Süt ,2009).

Bilim dünyasında stres terimi ilk defa 17. yüzyılda, fizikçi Robert Hooke tarafından esnekliği bulunan bir cisim ile ona uygulanan dış kuvvet etmenleri arasındaki bağıntıyı açıklamak için kullanılmıştır. Bir yüzyıl sonra, fizikçi Thomas Young bu kavramı bir formülle açıklamıştır. Young, stres, maddenin kendi içinde bulunan bir kuvvet veya direnç olduğunu belirtmiştir. Madde, dışarıdan gelen kuvveti iç direnciyle dengeler ve uyum sağlar. Esnek bir madde, bu gibi stres tepkileri sayesinde, eğilip bükülerek dışarıdan uygulanan kuvveti denge de tutmaya çalışır. Fakat, eğer dışarıdan gelen kuvvet madde benliğindeki dirençten büyük ise, bu dengeleme gerçekleşmez ve madde şekilsel olarak değişebilir hatta kırılabilir. Dış kuvvetin aşırı büyüklüğü durumunda ise maddenin özelliklerinde niteliksel değişiklikler görülebilir. Stres terimi, büyük olasılıkla Latin dilindeki "çekip germek" anlamında kullanılan "stringere" kelimesinden türemiştir (Paşa,2007).

Walter Cannon'a göre stres, canlının iç dengesinin, dış çevresel uyaranlar tarafından bozulmasından dolayı ortaya çıkan, temelde biyolojiksel var olma ile uyum gereksinimi olan acil bir durum reaksiyonu olarak tanımlamıştır. Canon, stresi canlının yaşam ve çevreye olan uyumunu tehlikeye atan bir uyarıcıya karşı sergilediği "savaş veya kaç" reaksiyonu olarak tanımlamıştır (Ulubayram,2015).

Baltaş ve Baltaş (2012)'ın, stres organizmadaki psikolojik ve bedensel sınırların zorlanması ve tehdit edilmesi sonucunda ortaya çıkar. Bu bağlamda, stres kişinin iyilik halini zorlayıcı şekilde değerlendiren kişi ve çevre arasındaki etkileşimi ifade eder (Aysal,2014).

Hans Selye'nin çalışmaları neticesinde ortaya çıkardığı tanıma göre, stres bütün değişimlere karşı bedenin uyum sağlaması için gösterdiği yaygın olan fizyolojik reaksiyonlardır. Selye'nin tanımındaki gibi, stresin fizyolojik bir durumdan kaynaklandığı vurgulanmaktadır; engellenme, üzüntü, depresyon ya da kaygı gibi bilişsel durumlar stresin kendisi değildir, ancak stres için başlangıç noktası olabilirler. Selye'nin tanımında bilişsel süreçlere dikkat edilmediği görülmektedir. Başka bir bileşim olarak, stresin tetiklediği etmenlerin çeşitliliğe sahip olmasına rağmen, verilen fiziksel tepkinin özgü olmadığı vurgulanmaktadır. Bununla birlikte, stres bütün değişime karşı vücudun tüm sistemlerini

etkileyerek bütünüyle biyolojik işlevlerini etkileyebilen fizyolojik bir örüntüdür (Ulubayram,2015).

Hans Selye' e göre, stres teorisi organizmanın tepki mekanizmalarını barındırır ve çoğunlukla ' genel uyum sendromu ' olarak bilinir. Organizmanın strese tepkisi üç aşamada gelişir: alarm tepkisi, direnme ve tükenme aşamaları (Paşa,2007).

Stres Etiyolojisi

Biyolojik Kuramlar

Biyolojik kuramı içerisinde Hans Selye nin “Genetik Yapısal Kuramlar” ve “Genel Uyum Sendromu” teorileri incelenecek ve ele alınacaktır (Yurtsever,2009).

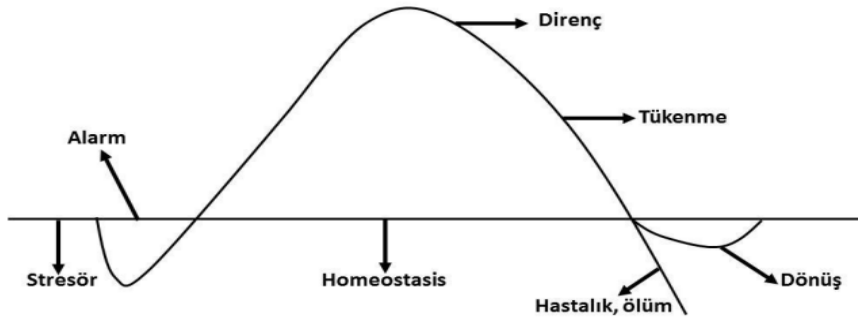
Genel Uyum Sendromu

Genel Uyum Sendromu, 1936 yılında Hans Selye tarafından stresi tanımlamak için geliştirilen ilk yaklaşımlardandır. Selye, deney bünyesinde fareleri sıcak, soğuk, basınç, hareketlilik, hareketsizlik gibi stres etkenleriyle karşılaştırarak ortaya çıkan fizyolojik değişiklikleri gözlemlemiştir. Selye, yaptığı bu deneylerin neticesinde, farelerin stres etkenleri değişse bile aynı fizyolojik düzende reaksiyon verdiklerini tespit ederek "Genel Uyum Sendromu" teorisini oluşturmuştur (Taylor, 1986).

Dört temel olasılığa dayanan ‘ Genel Uyum Sendromu ’ aşağıdaki gibidir:

- Bütün biyolojik organizmalar iç dengeyi koruma güdüsüyle doğuştan gelirler ve bu dengeyi sağlama eğilimi yaşam boyu devam eder.
- Mikroplar yada fazla iş yükü gibi stres faktörleri, iç dengeyi bozar. Vücut, bütün stres faktörlerine genel bir fizyolojik uyarımla yanıt verir. Bu reaksiyon savunmacı ve vücudun kendisini korumasına yöneliktir.
- Bu fizyolojik uyarıma uyum sağlama süreci aşamalı olarak gerçekleşir (tükenme, alarm, direnç). Fizyolojik uyarıma uyum sağlama aşaması, stres faktörünün yoğunluğuna, süresine ve gösterilen direncin etki derecesine bağlı olarak belirlenir.
- Uyum sağlama enerjisi organizmalarda sınırlıdır. Enerji tükendiğinde, organizma stresle mücadele etme becerisini kaybeder ve sonuç olarak ölebilir (Rıce,1999)

Genel Uyum Sendromu Grafik I



(Ulubayram,2015).

Alarm Evresi: Bu aşama, Walter Cannon'un "savaş veya kaç" reaksiyonu olarak belirttiği reaksiyonla benzerlik gösterir. Dengenin bozulmaya uğradığı ve gerilim durumunun yaşandığı bir aşamadır. Stresin başlangıç aşaması olduğundan, organizmanın sahip olduğu direnç, daha ileriki evrelerle karşılaştırıldığında çok daha düşük seviyededir. Direncin düşük durumda olduğu bu kısa sürede, bireyde gastrointestinal yakınmalar ve yükselmiş kan basıncı gibi belirtiler görülebilir. Daha sonralarda, organizma dengesini korumaya yönelik çabalarla savunma sistemlerini devreye sokar. Bu aşamaya ayrıca akut stres reaksiyonu da denir. Vücudun başarılı bir şekilde devreye aldığı savaşçı tepkilerle alarm reaksiyonu ortadan kalkar ve normal işleyişe geri dönülür (Rice , 1999).

Direnme Dönemi: Strese neden olan koşullara rağmen uyumlu bir olay ortaya çıkarsa, direnç oluşur. Bu olayda organizmanın alarm tepkisi sırasında gösterdiği semptomlar azalır veya tamamen ortadan kalkar. Bu dönemde beden direnci normalin üstündedir. Ancak, stresli durumla başa çıkmak veya uyum sağlamak için direnç göstermek zorunda kalan organizmanın, strese neden olan başka koşullara karşı direnci azalır. Örnek olarak, beden, bir toksine karşı direnç gösteriyorsa, gribal enfeksiyona karşı direnci düşük olabilir. Organizma direnç gösterdiğinde, stresi yenmesi mümkün olabilir, ancak aksi takdirde yoğun ve sürekli gerilim organizmanın savunmasını zayıflatır ve tükenme aşamasının ortaya çıkmasına neden olabilir (Çakır, 2006).

Tükenme Aşaması: Strese neden olan olay ciddi ve uzun süreli olursa, organizma için tükenme aşamasına ulaşılır. Bu aşamada bazen alarm dönemi tepkileri yeniden çıkabilir. Tükenme döneminde, parasempatik sinir sistemi aktif olmayı sürdürür, ancak mücadele edilemeyen stresler dengeyi bozar ve uyum enerjisi tükenmeye uğrar. Bitkinlik ve tükenme nöbetleri yaşanabilir. Bundan sonra organizma geri dönüşü olmayan etkilere sahip olur.

Hastalıklara özellikle bu dönemde daha açık hale gelinir. Sonuç olarak, bedensel tükenme, hatta ölüm meydana gelebilir. Yaşamın sürdürebilir olması ve ayakta kalınabilmesi için bireylerin pozitif bir denge sağlamaları gerekmektedir. Bu pozitif dengeyi sağlamak amacıyla, bireylerin kendilerini belirli risk faktörlerine karşı dirençli hale getirme zorunluluğu bulunur (Paşa ,2007).

Selye'nin geliştirdiği "Genel Uyum Sendromu", çeşitli stres faktörlerine uzun bir süre boyunca verilen tepkilerin genel bir teorisini sunması ve stres ile hastalık arasında fizyolojik bir mekanizma olabileceğini öngörmesi nedeniyle günümüzde de stres alanında önemine sahiptir. Selye, hastalığın içinde barınan fizyolojik sıkıntılardan, teorisinde ifade ettiği tükenme aşamasından sorumlu olduğunu belirtmektedir. Günümüz koşullarında uzun süren ve tekrarı olan stresin kalp hastalıkları, hipertansiyon, mide rahatsızlıkları ve bağışıklık sisteminde bulunan yetersizlikler gibi hastalıklara yol açabilir (Ulubayram,2015).

Genetik Yapısal Kuramlar

Bu tür teoriler, stres ile başa çıkma konusunda bireyin genetik yapısının önemini vurgular. Genotip ve bazı fenotip özellikler bireyin strese direnme yeteneğini etkilerler ve bundan dolayı önemlidirler. Bu teoriler, genotip ve kişinin direncini belirleyen fiziksel yapı arasındaki bağlantıyı anlamaya çalışır.

Genetik etkenler, organizmanın gösterdiği direnci çeşitli yollarla azaltabilir. Genotip, otonom sinir sisteminin dengesi üzerinde etkilidir. Stres durumunda yaşanan "savaş veya kaç" reaksiyonundan sorumlu olan yine otonom sinir sistemidir. Örnek olarak, bazı kişilerin kalp-damar sistemleri veya diğer sistemleri, diğerlerine göre genetik olarak daha fazla hassasiyete sahip olabilir ve stres ile birlikte bu bölgeler daha yoğun stres reaksiyonu verebilir ve stres bu sistemleri daha fazla etkileyebilir. Genetik kodlar, bu hassasiyet tarafından belirlenir (Yurtsever,2009).

Kalıtım ve Çevre Etkileşim Kuramı

Kalıtım ve çevre etkileşimi kuramına göre, kalıtım ve çevre, çevresel uyaranların eşik değerde olduğu durumlarda, kişinin biyolojik yapısı ve görevleri arasında birbirlerini tamamlayan bir rol oynarlar. Bu, çünkü biyolojik yapının kalıtımla belirlenmiş bir direnç sınırı vardır. Eğer çevresel uyaranların direnç eşiği, biyolojik yapının direnç eşiğinden düşükse, kişi fizyolojik açıdan tükenme yaşar. Bu durumda birtakım rahatsızlıklar ortaya çıkabilir (Küçükköse,2015).

Psikolojik Kuramlar

Freud, anksiyete bireyi fiziksel veya toplumsal çevrelerden gelen tehlikeli durumlara karşı uyarma, gerekli olan uyumu sağlama ve yaşamın sürdürebilirliğini dengede tutma işlevlerine katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Bundan dolayı, bu durumda anksiyete evrensel ve

doğal bir tepkidir. Bu tür anksiyeteye nesnel anksiyete de denir ve bireyde belirli bir gerilime yol açabilir.

Nevrotik anksiyete ise içgüdülerin doyuma ulaşmasının cezaya yol açacağından korkmaktır. Bu anksiyetenin gerçek bir altyapısı olduğuna inanılır. Çocukluk döneminde anne-babanın düşündürdüğü dünya, dürtüsel davranışları cezalandırmaya yol açar.

Bireyin kendi vicdanından korkmasına suçluluk anksiyetesi denir. Süperegosu gelişime uğramış olan insanlar, törelere ve normlara aykırı bir davranışta bulunduklarında veya bu tür davranışları düşündüklerinde suçluluk duyabilirler. (Gençtan,1997).

Bahsedilen anksiyete türleri, kişilerde belirli düzeylerde gerilim oluşturur. Kişi, ortaya çıkan gerilimlerle başa çıkmak üzere savunma mekanizmalarına başvurur. İşte bu aşamada Freud'un teorisinin stres ile bağlantısı ortaya çıkar. Freud stres durumunun temelinde bu anksiyete duygusunun yattığını belirtir. Freud, zamanla hastalığa yol açabilen etkenler arasında anksiyete ile başa çıkarken aşırı derecede kullanılan savunma mekanizmalarının olduğunu vurgulamıştır. (Yurtsever,2009).

Psikanalitik Kuram

Freud "Anksiyete Sorunu" isimli yazısında, bunalımın ortaya çıkışının travmatik durumlar, tehlikeli durumlar olarak adlandırdığı durumlarla ilişkilendirmeyi önerdiği belirtilir. Freud, travmatik durumların ilk örneği olarak doğan bir bebeğin karşılaştığı doğum deneyimi kabul eder. Bu fikri daha da ileri götüren Otto Rank, Freud'un bu düşüncelerini klinik uygulamalarda kullanarak bütün nevrozların bu yolla tedavi edilebileceğini öne sürmüştür.

Doğum sırasında çocuk, dış ve iç organlardan gelen baskıcı duyuşal uyarıcılara maruz kalır ve bu duruma Freud'un anksiyete semptomları olarak kabul ettiğı semptomlarla tepki verir. Freud, doğumdan sonraki erken bebeklik döneminde ortaya çıkan travmatik olaylara da dikkat çeker. Bu erken dönemde yaşam doyumunun, öncelikle bedensel ihtiyaçların karşılanmasıyla ilişkili olduğunu belirtir (Sözer,2009).

Birincil anksiyeteden sonraki yaşam anksiyetelerine geçiş süreci, ruhsal yapıdaki id, ego ve superego süreçlerinin ayrışması ve olgunluğa erişmesiyle ilgilidir. Egonun olgunlaşma süreciyle birlikte insan organizması, kendisini içten ve dıştan gelen tehlikelere karşı savunabileceğı bazı yetenekler de geliştirir. Bu tehlikeler, vücudun içinden ve dışından gelen fazla uyarılmalar olabilirken, edinilen savunmalar bu tür uyarılardan kaçınma veya bunlarla başa çıkma yöntemleridir. Ego gelişime uğradıkça, insanın dış dünyaya olan duyarlılığı artabilir ve ihtiyaçlarını karşılama hedefine yönelik davranışlar kazanılır. Eğer bütün ihtiyaçlar anında karşılanabilseydi, ne gerçeklik tanımı ne de anksiyete oluşurdu. Yapısal açıdan incelendiğinde,

ego anksiyete yaşantısının olduğu yerdir. Birincil anksiyeteden sonraki anksiyeteleri anlamak, ego işlevlerinin anlaşılmasına bağlıdır (Gençtan,1998).

Analitik Psikoloji: Carl Gustav Jung

Jung, zihin ve zihinsel etkinlikler yerine, hem bilinç hem de bilinçdışını kapsayan ruh (psişe) ve ruhsal (psişik) terimlerini kullanmıştır. Bu nedenle, Jung'un ifade ettiği ruhsal yapı (psişe), bilinçli ve bilinçdışı olarak adlandırılan tüm düşünceleri, duyguları ve davranışları içerir. psikolojik yapı, çeşitli ancak birbiriyle etkileşim halinde olan sistemlerden oluşur. Bu sistemler, kişiliğin yapısı altında ele alınacak olan kişisel bilinçdışı, bilinç ve kolektif bilinçdışıdır (Yazgan İnanç & Yerlikaya,2012).

Jung ve Freud'un teorisi kısmen kabul etmiş, fakat bazı noktalarda reddetmiştir. Freud bazı kavramlarını benimsemiş, bazılarını reddetmiş ve bazılarını da geliştirmiştir. Jung 'un psikoloji kaynaklarına önemli katkıları ve ortaya koyduğu kavramlar vardır. Kişiliği, benliği, bilinci, kişisel bilinçdışını, kolektif bilinçdışını, karmaşıkları, arketipleri gibi kavramlarla açıklamaya, anlamaya ve anlatmaya çalışmıştır (Yurtsever,2009).

Jung 'a göre içgüdüsel davranışlar, bilinçli dürtülerin etkisiyle karmaşılaşabilir, bu yüzden içgüdülerin tamamını belirleyemediğimiz gibi libidonun gerçek doğasını da kesin olarak saptayamayız. Bundan dolayı Freud'un yaptığı gibi içgüdülerini sınıflandırmak ve içeriklerini net bir şekilde tanımlamak gibi bir çaba içine girmemiştir. Jung'un vurguladığı bazı içgüdüler ise; cinsellik, hareketlilik(oyun, değişim arzusu ve seyahat isteği), beslenme (susuzluk ve açlık), güç, bütünleşme veya bireyselleşme (kendi olma) ve yaratıcılıktır. Jung'un Freud'dan ayrı düştüğü noktalardan biri de, insanların doğuştan sahip olduğu dini inanç ihtiyaçları olduğuna ve tanrı düşüncesinin psikolojik işlevsellik için son derece gereklilik arz ettiğine inanmasıdır (Yazgan İnanç & Yerlikaya,2012).

Jung, bireyin gelişiminde hedef ve isteğe büyük önem verdiği için Freud'dan ayrı düşer. Freud, yaşamı, ölüm araya girinceye kadar tekrarlanan içgüdüsel faaliyetlerden ibaret olduğunu belirtmiştir. Ancak Jung, kişiliğin soygelişimsel ve ırksal yönlerine önem vermesinden dolayı diğer psikanalitik kuramcılardan ayrılır. Jung'a göre bireyin davranışları, kişisel ve ırksal tarih yanı sıra, amaçları tarafından da şekillenir (Yurtsever,2009).

Öğrenme Kuramı

Öğrenme modeli, stresli yaşantıları edimsel koşullanma ve klasik koşullanma süreçleriyle ifade etmeye çalışır. İlk başta uyarıcı nötr iken, onunla eşleşme yaşayan doğal bir uyarıcı yoluyla koşullu bir uyarıcı haline gelen uyarıcılar, kişinin psikolojik veya fizyolojik bütünlüğüne yönelik tehdit özelliği kazandığında stres kaynağı olabilir. Kişinin davranışlarını

deneme, yanılma yoluyla ödüle ulaştıran ve cezadan uzaklaştıran davranışlar özelinde sınıflandırma yeteneği bulunmaktadır (Küçüköke,2015).

Stres teoremi için koşullanmanın iki önemli yönü vardır: Başlangıçta, anksiyete ve korku gibi duygusal tepkiler karmaşıklığa sahiptir ve fizyolojik, psikolojik ve davranışsal bileşenleri içerir. Kaçınma davranışı bireyi stres yaratan uyarıcıdan uzak tutar. Birey korkulan nesne, kişi ve olayla karşılaştığında içsel gerilim oluşur ve beden fizyolojik olarak uyarılır. Anksiyetenin önceden tahmin edilmesi için koşullanmanın oluşması gerekir. Korkulan uyarıcı ile karşılaşma durumu olmaksızın sadece onu düşünmek ve onun hakkında konuşmak bile kaygıyı uyandırabilir. Watson, nefretlerinin, kaygılarının yetişkin korkularının, ve kaygı duygularının temelinde erken çocukluk koşullanmalarının olduğunu ileri sürmüştür (Sözen,2009).

Stres ile Başa Çıkabilme

Stres yönetimi stresle mücadele etmek ve hayat kalitesini arttırabilmek için, olaya ya da duruma verilen tepkileri değiştirmeye denir (Güçlü,2001).

Sağlıklı bir yaşam sürdürmek ve stresten tamamen kaçınmak oldukça zordur, çünkü stres kaynakları yaşamın birçok alanında bulunmaktadır ve bazıları başarı, dinamizm ve gelişim için gereklidir (Balaban,2000).

Durak ve Şahin(1995), kaynaklarda başa çıkma stratejilerini özetleyip bunları 5 farklı açıdan ele almıştır. Bunlar;

1. Freud'un psikoanalitik kuramında öneride bulunduğu bilinçdışı savunma mekanizmaları, bireyin bilinçaltında yer alan dürtüleri, istekleri veya duyguları bastırarak, bilinçli farkındalıktan uzaklaşmasını sağlayarak, zorlayıcı içsel çatışmaları hafifletmeyi amaçlar.

2. Erikson'un "yaşam dönemleri" yaklaşımında söz ettiği içsel kontrol, özyeterlilik ve özgüven gibi bireysel kaynaklar, kişinin farklı yaşam evrelerinde geliştirmesi gereken psikososyal yeteneklerdir ve sağlıklı kişisel gelişim için önemlidir.

3. Evrim kuramı ve davranışçı akımdaki problemi ortadan kaldırma çabaları, bireylerin hayatta kalma ve üreme avantajlarını artırmak için geliştirdikleri stratejileri ve becerileri içerir. Bu, çevresel zorluklarla başa çıkmak ve uyum sağlamak için bireyin gösterdiği çabaları içerir.

4. Selye ve Cannon gibi araştırmacıların ileri sürdüğü, hem hayvanların hem de insanların stres karşısında gösterdiği genetik olarak programlanmış reaksiyon, organizmanın tehlikeli durumlara karşı otomatik olarak harekete geçen doğal bir savunma mekanizmasıdır.

5. Organizmanın kendi fizyolojik ve psikolojik kaynaklarının zorlanarak tükenmesi durumunda gösterdiği uyum yapmaya yönelik, sürekli değişen, zihinsel ve davranışsal çabalar,

bireyin stresle mücadele etme stratejileri geliştirmesi ve içsel dengeyi yeniden sağlamak için gösterdiği çabalarıdır. Bu, stresle başa çıkma becerilerini geliştirme, destek arama veya problem çözme gibi çeşitli yöntemleri içerebilir (Çakır,2006).

Erdoğan (1999), stresle mücadele etmede kişisel stratejiler olarak, şu yöntemleri önermektedir: olumlu hayal kurma, egzersiz ve beden hareketleri, davranışsal açıdan kişinin kendini kontrol etmesi, zaman yönetimi, iletişim kurma, meditasyon, beslenme kontrolü ve masaj gibi tekniklerin yanı sıra bireyin kendine özgü bir hobi edinmesini ve dışa dönüklüğü teşvik etmeyi önermektedir (Güçlü,2001).

1. Olumlu Hayal Kurma: Kişiler geçmiş dönemde yaşadıkları olumsuz deneyimleri hatırladıklarında, bu deneyimleri tekrar yaşar gibi hissedebilirler ve bu da onları tekrar stresli bir duruma sokabilir. Ancak, geçmiş dönemde yaşanan olumlu anları düş kurmak, unutulmuş zevkleri tekrar yaşayıp gevşemek için etkili bir yöntemdir. Hayal kurma bazen gelecekte arzulanan ve gerçekleşebilen davranışları da içerebilir. Önemli olan olumlu anıları tekrar yaşamak veya yaşamayı düşünmektir (Erdoğan,2009)

2. Egzersiz ve Beden Hareketleri: Egzersiz, stresin etkilerinden kurtulmak ve rahatlama sağlamak için başvuru olan fiziksel aktivitelerdir. Bu aktiviteler sakinleştirici etkileriyle bilinir ve stresle başa çıkmada etkili bir yöntemdir. Birçok işletme, çalışanlarının sağlığını önemseyerek iyi bir stres yönetiminin iş verimini artırabileceğini fark etmiş ve çalışanları için jimnastik salonları gibi olanaklar sunmuştur. (Erdoğan,2009). Solunum Egzersizi: Nefes alma, kendisi başlı başına bir gevşeme yöntemi olmakla birlikte, genel gevşeme egzersizlerinin önemli bir parçasını oluşturur. Derin ve doğru nefes almanın, damarları genişletmeye uğratarak kanın ve oksijenin vücudun en uç noktalarına kadar ulaşmasını sağlama özelliğine sahiptir. Derin ve doğru nefes alma, kişide başlayan veya başlamış olan stres reaksiyonu zincirini kırmakta ve tersine çevirmektedir (Durak & Şahin 1995).

3. Davranışsal Açıdan Kişinin Kendini Kontrol Etmesi: Kişinin davranışlarının sonuçlarını bilinçli bir şekilde yönlendirebilme ve kontrol edebilme durumu mümkündür. Bu, kişinin kendisini tanıması ve stresi tanımlayıp başa çıkması amacıyla önemli bir yöntemdir (Erdoğan,2009).

4. Zaman Yönetimi: İşleri son ana kadar bırakmak, zamanı iyi kullanamamak vakit baskısı altında olmanın önemli bir kaynağıdır. Bundan dolayı işleri düzenlemek için bir plan yapmak ve zamanı etkili bir şekilde kullanmak, vakit baskısından kaynaklanan stresle mücadele etmenin etkili bir yoludur (Çakır,2006).

Yapılan Çalışmalar

İlk yapılan araştırmalar, geleneksel risk faktörlerinin kalp damar hastalıklarını sadece yarı yarıya açıklayabildiğini ve diğerk faktörlerin de etkili olabileceğini ortaya koymuştur. Ekonomik zorluklar, aile içindeki anlaşmazlıklar, işteki yüksek beklentiler ve bu beklentilere karşılık kişinin yetersiz kapasitesi, bireyin stresini artırıcı etkenler arasındadır (Paşa,2007).

Topal (2011), Bir araştırmada, üniversite öğrencileri üzerinde stresle başa çıkma yöntemleri ve duygu düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmada, negatif duyguların, sosyal destek arama ve problem odaklı başa çıkma yöntemleriyle negatif bir ilişkisi; pozitif duyguların ise bu yöntemlerle pozitif bir ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Öte yandan, kaçınma başa çıkma stili, negatif duygularla pozitif bir ilişki gösterirken, pozitif duygularla negatif bir ilişki gösterdiği saptanmıştır (Küçükköse,2015).

Walker ve arkadaşları (2007) Araştırmalar göstermiştir ki, kronik karın ağrısı çeken çocuklar, sağlıklı çocuklara göre daha yüksek stres algısı yaşamakta, daha uyumsuz başa çıkma yöntemleri kullanmakta, daha çok somatik ve depresif belirtiler göstermekte ve işlevsel olarak yetersiz kalmaktadırlar. Stres ile semptomlar arasındaki ilişkide başa çıkma yöntemlerinin kısmen aracı bir rol oynadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, bu çalışma, bu popülasyonda ağrı yerine yaşam olaylarını stresör olarak kabul ederek modeli test eden ilk çalışma olma özelliğini taşımaktadır (Aysal,2014).

Lee (1999), Bir araştırmada, kalp yetmezliği teşhisi almış Çinli yaşlılar üzerinde stresi değerlendirme, stresle başa çıkma ve sübejtif iyi oluş arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bulgulara göre, stres değerlendirmesi, stresle başa çıkma yöntemleri, fiziksel işlevsellik ve sağlık algısı öznel iyi oluşun önemli belirleyicileri olarak ortaya çıkmıştır. Kalp yetmezliği durumunu bir tehdit olarak gören kişiler genellikle duygu odaklı başa çıkma yöntemlerini benimserken, tehdit olarak görmeyenler problem odaklı yöntemleri tercih etmektedirler. Duygu odaklı başa çıkma yöntemleri, stresli durumlara negatif bir algı ile yaklaşılmasına bağlı olarak öznel iyi oluş üzerinde negatif bir etki yaratırken; problem odaklı başa çıkma yöntemleri, pozitif bir algı ile yaklaşılmasına bağlı olarak öznel iyi oluş üzerinde pozitif bir etki yaratmaktadır (Küçükköse,2015).

Tartışma , Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın ana hedefi, stres ile sağlık sonuçları arasındaki bağlantıyı en detaylı biçimde incelemektir. Yapılan araştırmalar, stresin olumsuz sağlık etkilerine neden olan tek faktör olmadığını ortaya koymaktadır. Bu çerçevede, stresin değerlendirilmesi, Lazarus ve Folkman tarafınca geliştirilen etkileşimsel stres ve başa çıkma modeli kullanılarak, başa çıkma yetenekleri ve kişilik özellikleri gibi çeşitli değişkenlerin etkileşimini de içerecek şekilde yapılmıştır (Aysal,2014)

Stresin fiziksel ve psikolojik belirtilerini daha detaylı bir şekilde anlamak amacıyla Kısa Semptom Envanteri ve Stres Belirtileri Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçüm araçlarının bir arada kullanılması, stresin hem fiziksel hem de psikolojik belirtilerinin daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Stres Belirtileri Ölçeği, özellikle stresin fiziksel belirtilerine odaklanmaktadır. Bu sebeple, psikolojik belirtileri daha ayrıntılı inceleyebilmek için Kısa Semptom Envanteri de çalışmaya eklenmiştir. Bu ölçüm araçlarının özelliklerinin detaylı incelenmesi, bunların hem stres belirtilerini hem de genel bir sağlık taraması kapsamında değerlendirilebilecek belirtileri ölçebildiğini göstermektedir. Bu nedenle, stresin psikolojik ve fiziksel semptomları ölçümleri, katılımcıların genel psikolojik ve fiziksel sağlık durumlarını da yansıtabilir. Bu bulgular ışığında yapılan istatistiksel analizler, stres semptomlarının beraberinde, bireysel psikolojik ve fiziksel sağlık durumlarını da etkileyen faktörleri ortaya koymaktadır. Bu nedenle, tartışma sırasında "stresin psikolojik / fiziksel belirtileri" ifadesi kadar " psikolojik/ fiziksel sağlık" olarak da kullanılacaktır (Ulubayram,2015).

Kişilerin stres kaynaklarını tehditkar ve üstesinden gelinemez olarak algılamalarının artması, stres ile ilgili belirtilerin ve depresyon, anksiyete, somatizasyon gibi psikolojik belirti düzeylerinin yükselmesine neden olmaktadır. Araştırmada başa çıkma yetenekleri ve stres değerlendirme puanları arasındaki ilişkiler ele alınmıştır. Literatürdeki bulgulara göre, genel ve sosyal duygusal zorluklarla ilgili stres değerlendirme puanlarının, yüksek kendine güven içeren başa çıkma stratejileriyle negatif yönlü anlamlı ilişkiler sergilediği ve düşük başa çıkma becerileriyle pozitif yönlü anlamlı ilişkiler gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca, çaresizlik ve kendine güven temelli başa çıkma yöntemleri ile kronik ağrı durumu ve kronik ağrı bildiren kişilerde VAS skoru dışında tüm ölçek puanları arasında anlamlı korelasyonlar bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlara göre, duygusal temelli başa çıkma yöntemlerinin kişileri olumsuz stres sonuçları yaşamaya daha meyilli kıldığı, probleme yönelik başa çıkma stratejilerinin ise koruyucu bir etki sunduğu düşünülebilir (Aysal,2014).

Stres hayatımızda daima var olan bir kavramdır. Stres yaşamımızda duygusal, psikolojik, fiziksel ve davranışsal alanlarda sorun yaşamamıza sebep olur. Stresi nasıl değerlendirdiğimiz ve nasıl yönettiğimiz önemlidir. Stresi hayatımızdan çıkarmamız mümkün değildir. Bu yüzden hayatımızda bize stres yaratan durumları farkına varıp stresi yönetmemiz gerekir. Stresi yönetemediğimiz durumlarda kronik hastalıklara, psikolojik, bilişsel ve bedensel rahatsızlıklara yol açabilir. Sonuç olarak stres hem kişisel sağlığımızı hem de yaşam kalitemizi bozar. Stresle başa çıkma yöntemlerinden davranışçı terapideki: anda kalma egzersizleri veya nefes egzersizleri kullanılabilir.

Kaynaklar

- Alpaslan, C. & Yılmaz E.B. (2023). Temporomandibuler Bozuklukların Etiyolojisinde Stres. *ADO Klinik Bilimler Dergisi*.12(1):130.
- Altınay, M.Z. (2022).Maternal Lipopolisakkarid ve Juvenil Stres Uygulaması ile Oluşturulmuş Sıcak Şizofreni Modelinde Glutamaterjik Reseptörlerin Kinurenin Yolak Enzimlerinin ve Davranışsal Değişikliklerin Farklı Gelişimsel Dönemlerde Cinsiyete Göre Araştırması , Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Denizli,29,30
- Aysal N. (2014). Stres Algısı, Başa Çıkma Algısı, Kişilik ve Sağlık Arasındaki İlişkilerin Etkileşimsel Stres ve Başa Çıkma Modelinde İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Psikoloji Anabilim Dalı Psikoloji Yüksek lisans Programı, İstanbul,3,12,114,116,117,118.
- Balaban J.(2000) Temel Eğitimde Öğretmenlerin Stres Kaynakları ve Başa Çıkma Teknikleri Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu 15- 16 Ekim1998 Pamukkale Üniversitesi-Denizli PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi , Sayı:7,
- Baykarabulut A. & Özel Y. (2018). Günlük Yaşam ve Stres Yönetimi, *Türkiye Sağlık Bilimleri ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1),49,50, 51.
- Çakır İ. (2006). Polislerin İş Stresi ve Bazı Değişkenlere Göre Stresle Başa Çıkma Tarzlarının Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, T.C. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana,37 ,52, 53, 57.
- Durak, A. & Şahin, N. (1995), “Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği, Üniversite Öğrencileri İçin Uyarlanması”, *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(34), 56,73
- Erdoğan İ.(1999) *İşletme Yönetiminde Örgütsel Davranış*. Dönence Basım ve Yayın Hizmetleri, İstanbul
- Erdoğan T. , Ünsal A. S. & Süt N.(2009)Stresin Çalışanlar Üzerindeki Etkileri : Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* Y.,448, 452, 453.
- Gençtan, E. (1997). *Psikodinamik Psikiyatri ve Normaldışı Davranışlar*. Remzi Kitapevi.İstanbul.3.Baskı. 64.
- Gençtan, E.(1998). *Psikanaliz ve Sonrası*. Remzi Kitapevi.İstanbul.8.Baskı.51
- Güçlü N. (2001). Stres Yönetimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt 21, Sayı 1 (2001),92 101, 102.
- Karamızrak N. (2014). Ses ve Müziğin Organları İyileştirici Etkisi. *Koşuyolu Heart Journal*,17(1),55.
- Küçükköse, İ. (2015).Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Düzeyleri ile Sürekli Öfke, Öfke İfade Tarzları ve Stres Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi .Yüksek Lisans Tezi, Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı.Konya,34,35,37,46.
- Paşa M. (2007). Stresin Bireysel Performans Üzerindeki Etkileri ve Bir Uygulama. Doktora Tezi, T.C. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı, BURSA,4,8,14.
- Rice, P.L.(1999). Stress And Health, 3. Edition, Brooks/Cole Publishing Company, New York, 1999’dan aktaran AKMAN, Sevil; “Stresin Nedenleri ve Açıklayıcı Kuramlar”, *Türk Psikoloji Bülteni*, C. 10, S. 34-35, Eylül-Aralık 2004, s.45.
- Sözen, A.(2009). Obez Hastalarda Psikiyatrik Değerlendirme ve Stres Yanıtının Araştırılması. T.C. İstanbul Üniversitesi İstanbul Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı. Psikiyatri Uzmanlık Tezi.İstanbul.11,13,
- Şav, V. (2018). *Travmatik Stres ve Bedensel Hastalık . Stres ve Bedensel Hastalıklar , Günümüzde Psikosomatik Tıp*. Ankara: Türkiye Klinikleri; 2018, 2.
- Taylor, S.E. (1986). *Health Psychology* (6th edition). New York: McGraw-Hill, Inc.

Ulubayram G. (2015). Tüberküloz Hastalıklarında Stres ve Stresle İlişkili Faktörler. Yüksek Lisans Tezi, T.C. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü psikoloji (Klinik Psikoloji) Anabilim Dalı, Ankara , 35,36,38,86.

Yazgan İnanç, B. & Yerlikaya, E.E..(2012).*Kişilik Kuramları*. Pegem Akademi.Ankara, 6.Baskı. 64,66.

Yurtsever, H. (2009). Kardeşlik Özelliklerinin Stres Düzeyine Etkisi ve Stresle Başa Çıkma Yolları : Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı İnsan Kaynakları Programı, İzmir,34,36,37.



Türkçe Dersinde Mükemmelliğe Giden Yol: Öğrencilerin İyi Oluşlarına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

İrem Kıratoğlu

Lefke Avrupa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, KKTC, iremkiratoglu@outlook.com

İrem Metin

Lefke Avrupa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, KKTC, iremmtin5@gmail.com ,
<https://orcid.org/0009-0005-0446-0674>

Kübra Taşkın

Lefke Avrupa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, KKTC, kubrataskin81@gmail.com

Fehmi Kamil Tekeli

Lefke Avrupa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, KKTC, fehmi.kamil.tekeli@gmail.com,
<https://orcid.org/0009-0007-9039-3635>

Ahmet Güneyli

Lefke Avrupa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, KKTC, e-mail: aguneyli@eul.edu.tr,
<https://orcid.org/0000-0002-2168-1795>

Özet

Türkçe derslerinin tekdüze yürütülmesinden dolayı öğrencilerin iyi hissetmediğine yönelik araştırma bulguları Türkçe alanyazında yer almaktadır. Bilişsel/akademik başarı düzeyinin düşmesi bir yana bırakılırsa özellikle duyuşsal kazanımlarla ilgili sorunlar yaşandığı da gözlenmektedir. Türkçe dersine ilişkin olumsuz tutuma sahip öğrencilerin sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Yazma kaygısı, dilbilgisi kurallarını gereksiz görme, konuşma becerisinde isteksizlik gibi araştırma bulguları alanyazında yer almaktadır. Bu araştırmanın çıkış noktası, öğrencilerin Türkçe dersindeki iyi oluş hallerinin nasıl artırılacağı ve önyargılarının azaltılacağıyla ilgilidir. Bu bağlamda araştırmada “Türkçe dersinde bir öğrencinin önyargılarından kurtulması ve iyi hissetmesi için sizce öğretmenler neler yapmalıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırma nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak gerçekleştirilmiştir ve betimsel niteliktedir. Olgubilim deseni temel alınarak “Türkçe dersinde iyi oluş” konusunu öğretmen adaylarının görüşleri temelinde anlamlandırmak ve betimlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları, KKTC’deki bir yükseköğretim kurumunda Eğitim Fakültesinin Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören toplam 64 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarından elektronik ortamda hazırlanan görüş formuna yanıt vermeleri istenmiştir. Formlar, araştırmanın veri kaynağı ve dokümanları olarak kabul edilmiştir ve doküman analizi gerçekleştirilmiştir. Veriler, içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik

analizi sonucunda ana tema ve temalar oluşturulmuş ve tablolar halinde sunulmuştur. Araştırma bulguları incelendiğinde Türkçe derslerinde öğrencilerin önyargılarından kurtulmaları ve iyi hissetmeleri için öğretmenlerin dikkat etmeleri için yapılması gerekenler listelenmiştir. Araştırma bulguları; ders işleme yöntemleri, öğretmenlerin tutumu, öğrenci katılımı, olumlu geribildirim ve ödüllendirme ile önyargıların kırılması şeklinde beş başlık olarak ortaya konmuştur.

Anahtar Sözcükler: Türkçe öğretimi, iyi oluş, öğretmen etkisi, KKTC, öğretmen adaylarının görüşleri

Giriş

Günümüzde Türkçe öğretiminde farklı öğretim kademelerinde birtakım sorunlar gözlenmekte ve dolayısıyla öğrenciler Türkçe dil becerilerini geliştirirken birtakım güçlükler yaşamaktadırlar (Çoban, 2016; Erdoğan ve Gök, 2009). Bu araştırma, ortaokul düzeyindeki öğrencilerin Türkçe derslerindeki iyi oluş hallerinin nasıl artırılacağı ve önyargılarının azaltılacağıyla ilgilidir. Bu bağlamda araştırmada “Türkçe dersinde bir öğrencinin önyargılarından kurtulması ve iyi hissetmesi için sizce öğretmenler neler yapmalıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Türkçe öğretimindeki sorunlar, öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkileyebilmekte ve dil öğrenme motivasyonlarını düşürebilmektedir. Bu çalışmada öncelikle ortaokul öğrencilerinin Türkçe öğretiminde karşılaştığı başlıca sorunlar betimlenmiş ardından alanyazın temelinde neler yapılabileceği tartışılmıştır. Türkçe dersine ilişkin tutum ve motivasyon eksikliği, ortaokul öğrencilerinin anadili öğrenme sürecinde karşılaştıkları sorunların başında gelmektedir. Fidan'ın (2017) araştırmasında, ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi tutumları ile motivasyonları arasındaki ilişki incelenmiş ve bu iki değişken arasındaki pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bıyıklı ise (2017) araştırmasında, Türkçe derslerinde öğrencilerin çalışma alışkanlıklarına odaklanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ortaokul öğrencilerinin Türkçe ders çalışma alışkanlıkları ile akademik başarıları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Son zamanlarda yürütülen araştırmalara bakıldığında ortaokul düzeyindeki öğrencilerin Türkçe derslerinde karşılaştıkları sorunların çeşitlilik gösterdiği gözlenmektedir. Örneğin farklı kültürel arka planlardan gelen öğrenciler, Türkçe öğretiminde zorluklarla karşılaşmaktadır. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları güçlükler, öğretmenlerin bu öğrencilere yönelik eğitim stratejilerinde yetersiz kalmasına neden olabilmektedir (Yılmaz,

2022) . Suriyeli öğrencilerin Türkçe dilini öğrenme ve Türk kültürüne uyum sağlama sürecinde karşılaştıkları zorluklar dikkat çekicidir (Buzkurt ve Avcı, 2023) .

Etkileşimli sınıf ortamlarının kullanılması, öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu tür ortamlar, öğrencilerin akademik başarılarını artırmakta ve öğrenme sürecine katılımlarını teşvik etmektedir. Garip ve Karadağ'ın (2023) araştırmasında, etkileşimli sınıf ortamlarının öğrenci başarılarına olumlu etkileri vurgulanmaktadır. Oysa birçok Türkçe öğretmenin etkileşimli ortamlar oluşturmaktan uzak olduğu ve geleneksel öğretime devam ettikleri görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal kazanımlarının istenilen düzeye ulaşmadığı belirtilmektedir. Diğer yandan pandemi sürecinde uzaktan eğitimle gerçekleşen derslerin de öğrencilerin Türkçe dersine yönelik bilgi ve beceri düzeylerine olumsuz etkileri olduğu kimi araştırmalarda ortaya konmuştur. Bunlardan biri olan Bayram, Bıyık ve Gölbaşı'nın (2021) araştırmasında, Covid-19 sürecinde uzaktan eğitimle gerçekleştirilen Türkçe derslerine yönelik öğrenciler incelemiş ve bu sürecin öğrenciler üzerinde olumlu olduğu kadar çeşitli olumsuz etkileri (öğrenme kaybı, etkileşim azlığı, değerlendirme zafiyeti gibi) olduğu da ortaya konmuştur.

Günümüzde yaşanan ve yukarıda kısaca değinilen sorunlar, Türkçe öğretiminin etkililiğini artırmak için çeşitli stratejilerin ve çözüm önerilerinin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu çalışmada özellikle ortaokul öğrencilerinin iyi oluş hallerine odaklanarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların daha iyi anlaşılmasını ve bu sorunlara yönelik atılması gereken adım ve yapılması gerekenlerin belirginleştirilmesi amaçlanmıştır.

Kavramsal Çerçeve

İyi oluş, bireyin fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal açılardan sağlıklı ve dengeli bir yaşam sürmesini ifade etmektedir. Bu kavram, kişinin genel sağlığı ve yaşam kalitesini yükseltmekle ilişkilidir. Fiziksel iyi oluş, bireyin beden sağlığının korunması ve geliştirilmesini kapsar. Bilişsel iyi oluş ise, zihinsel süreçlerin sağlıklı bir şekilde işlemlerini ve kişinin öğrenme, problem çözme gibi bilişsel yeteneklerinin desteklenmesini içerir. Sosyal iyi oluş, bireyin sağlıklı sosyal ilişkiler kurması ve toplumsal yaşamda etkin bir şekilde yer almasını sağlarken, duygusal iyi oluş, kişinin duygusal sağlığını koruma ve stresle başa çıkma yeteneklerini geliştirme sürecini içerir. Eğitim sürecinde iyi oluş, öğrencilerin fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal sağlıklarının korunması ve geliştirilmesi anlamına gelmektedir. Bu süreç, öğrencilerin sadece akademik başarılarına odaklanmakla kalmaz, aynı zamanda onların duygusal ve sosyal refahlarını da gözetir. Fiziksel sağlığı desteklemek, öğrencilerin spor faaliyetlerine katılmalarını teşvik etmek, sağlıklı beslenme alışkanlıklarını kazandırmak ve yeterli uyku düzenini sağlamak gibi unsurları içerir. Bilişsel iyi oluş, öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirmeye yönelik

stratejiler sunmayı ve öğrenme süreçlerini desteklemeyi amaçlar. Bu, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine, problem çözme yeteneklerini artırmalarına ve yeni bilgiler edinme kapasitelerini yükseltmelerine yardımcı olur. Sosyal iyi oluş, öğrencilerin sağlıklı ve destekleyici sosyal ilişkiler kurmalarını sağlamaya yönelik çalışmaları içerir. Bu, öğrencilerin arkadaşlarıyla, öğretmenleriyle ve aileleriyle olumlu iletişim kurmalarını ve iş birliği içinde çalışmalarını destekler. Duygusal iyi oluş ise, öğrencilerin duygusal sağlığını korumayı ve geliştirmeyi hedefler. Bu, stresle başa çıkma becerilerinin geliştirilmesi, duygusal zekanın artırılması ve duygusal dengenin sağlanması gibi unsurları içerir. Eğitimde öğrencilerin iyi oluşu, onların akademik başarılarının yanı sıra genel yaşam kalitelerinin artmasını ve sağlıklı, dengeli bireyler olarak yetişmelerini sağlar. Bu nedenle, eğitim sistemlerinde öğrencilerin iyi oluşunu destekleyen uygulamaların yaygınlaştırılması büyük önem taşımaktadır (Hinze & Morton, 2017; Konu & Rimpelä, 2002; Spratt, 2016).

Türkçe derslerinde öğrencilerin iyi oluş hallerini geliştirmenin yolu onların görüşlerine değer vermekten geçmektedir. Bu görüşten hareketle Türkçe dersi 2018 yılı öğretim programını temel alarak yürüttüğü çalışmada Avcı (2018), 5. sınıf düzeyindeki ortaokul öğrencilerinin derslerin daha verimli olması için önerilerini ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin önerileri şunlardır: Türkçe etkinliklerinde grup çalışmalarının artırılması, yazılı sınavlara ek olarak farklı ölçme-değerlendirme tekniklerinin kullanılması, derslerde eğitsel oyun yönteminin sıklıkla kullanılması, kullanılacak metin konu ve türlerinin kendilerinin yaş ve ilgilerine uygun seçilmesi, derslerin sınıf dışında alternatif öğrenme ortamlarında da yürütülmesi.

Kaya, Arslantaş ve Şimşek (2009), geleneksel Türkçe öğretiminde yalnızca bilişsel hedeflere odaklanarak öğrencilerde akademik başarıyı artırmanın yeterli olmadığını vurgulamışlar ve duyuşsal hedeflerin son derece önemli olduğunun altını çizmişlerdir. Türkçe dersine ilişkin olumlu tutum, Türkçe öğretmenini sevmek ve öğrencilerin Türkçe dersine ilgisi gibi duyuşsal özelliklerin yeterince önemsenmediğine dikkat çekmişlerdir. Oysa bir derse ilişkin bilgi ve becerilerin kazandırılmasında öncelikle öğrencinin o alanı sevmesi diğer bir deyişle o derste başarılı olabileceğine inanması ve kendine güvenmesi gerekmektedir. Öğrencilerin dersi sevmeleri ile akademik başarıları arasında ilişki olduğu bilinmektedir. Bu nedenle Türkçe öğretmenlerinin öğrenme-öğretme ortamlarını düzenlerken öğrencilerin duyuşsal özelliklerini dikkate almaları gerekmektedir.

Öğrencilerin iyi oluşunu temel alarak Türkçe öğretiminde niteliği artırmaya yönelik alanyazındaki güncel yaklaşımlar arasında öne çıkanlar şunlardır: “çoklu ortam / çok uyaranlı ortam”, “21. yüzyıl becerileri odağında dil eğitimi” ve “sanat eğitimi olarak Türkçe öğretimi”.

Çoklu ortam / çok uyaranlı ortam ve öğrencilerin iyi oluşu: Hasırcı (2018), Türkçe öğretiminde çok uyaranlı eğitim ortamını, çeşitli araç-gereçlerle donatılmış bir eğitim alanı olarak tanımlamaktadır. Bu tür bir ortamda araçlarla gerçekleştirilen öğretimin birçok olumlu yönü bulunmaktadır. Öğrencilerin güdülenmeleri sağlanır, öğrenme somut ve kalıcı hale gelir, yaşam ve okul deneyimi sunar, öğrenme-öğretme sürecine çeşitlilik ve yenilik getirilir, zaman daha verimli kullanılır ve öğrenilecek konular üzerinde daha etkili uygulama yapılır. Öğretim ortamının zenginleştirilmesi, tekdüzeliği ortadan kaldırır ve farklı, yeni öğrenme deneyimleri ve zorlukları ile zenginleştirilmiş eğitim ortamı, bilgi ve beceri kazanımını olumlu etkiler. Akın ve Çeçen'in (2015) araştırmasında, 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe derslerinde çoklu ortam tabanlı öğretimden (bilgisayar, projeksiyon, ses sistemi, TV, telefon, CD, vb.) memnun oldukları ve bu yöntemi kullanarak dersleri daha çok sevdikleri belirlenmiştir. Çoklu ortam sayesinde Türkçe derslerinin daha farklı ve eğlenceli geçtiğini, bu yüzden başarılarının arttığını ifade etmişlerdir. Öğrenciler, görsel ve işitsel araçlarla desteklenen metinleri daha hızlı ve iyi anladıklarını, bu sayede metnin içeriğini ve ana fikrini daha kolay kavradıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, bu tür derslere daha fazla katıldıklarını ve derslerin bu şekilde devam etmesini istediklerini vurgulamışlardır.

21. yüzyıl becerileri odağında Türkçe öğretimi ve öğrencilerin iyi oluşu: Yirmi birinci yüzyıl becerileri üç kategoride açıklanmaktadır. Birinci kategori “Yaşam ve Kariyer Becerileri” olup esneklik ve uyum, girişimcilik ve öz yönelim, sosyal ve kültürlerarası beceriler, üretkenlik ve sorumluluk ile liderliktir. İkinci kategori ise “Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri” olup eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve işbirliği ile yaratıcılık ve inovasyondur. Üçüncü kategori ise “Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri” olup, bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ile bilgi ve iletişim teknolojisi okuryazarlığına odaklanır (Partnership for 21st Century Learning, 2021). Belet Boyacı ve Güner Özer'in araştırma bulguları (2019), 2017 ve 2018 Türkçe dersi öğretim programlarının, temel yaklaşımları ve genel vurgularında 21. yüzyıl becerilerine diğer programlara kıyasla daha çok yer verdiğini; 2005 Türkçe dersi öğretim programının ise kazanımları açısından diğer programlara göre daha fazla 21. yüzyıl becerisi içerdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca araştırma sonuçları, Türkçe dersi öğretim programlarının tema ve konular açısından 21. yüzyıl becerilerinin tamamını kapsayacak şekilde düzenlendiğini göstermektedir. Bu sonuçlardan hareketle öğrencilerin içinde yaşadıkları çağa uygun yetkinliklere sahip oldukları ileri sürülmüştür.

Sanat eğitimi olarak Türkçe eğitimi ve öğrencilerin iyi oluşu: Türkçe eğitiminde yıllardır temel alınan yaklaşım, öğretmen merkezli ve bilgi kazandırmaya yönelik bir anlayıştır. Oysa Türkçe eğitiminin bir sanat eğitimi olduğu dikkate alınmalıdır. Öğrencilerin edilgen, bilgi

depolayıp ezberleyen ve öğretmen merkezli anlayıştan sıyrılmaları Türkçe eğitiminin bir sanat eğitimi gibi yürütülmesiyle olasıdır. Sanat eğitimi odağında yürütülen Türkçe eğitimiyle öğrencilerin yaratıcı yetileri geliştirilmektedir (Sever, 2004). KKTC Türkçe Öğretim Programında (2016), sanatın temelinde dil ve edebiyatın olduğu ve sanat dallarında ise yazılı ve sözlü dilin önemi üzerinde durulmuştur. Sanatsal dilin, gündelik dilden farklı olduğu ve bu farklılıkları ayırt etmenin gerekliliği temel alınmıştır. Türkçe öğretiminin bir parçası olarak sanat etkinliklerine katılmaya önem verilmesinin son derece önemli olduğu vurgulanmıştır. Öğrencilerin yazdığı veya okuduğu metinleri görsel/plastik sanatlarla (resim, mimari, heykel, seramik, karikatür, fotoğraf) ve işitsel/fonetik sanatlarla (müzik, edebiyat) ilişkilendirip geliştirmesi hedeflenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin yazdığı veya okuduğu metinleri dramatik/ritmik sanatlarla (tiyatro, dans, sinema, opera, bale) ilişkilendirerek zenginleştirmesi istenmiştir.

Türkçe eğitiminde yukarıda kısaca sözü edilen üç yaklaşımın ortak noktası, öğrencilerin iyi oluşunu desteklemektir. Çoklu ortam ve çok uyaranlı eğitim ortamları, öğrencilere daha zengin ve çeşitli öğrenme deneyimleri sunarak motivasyonlarını ve başarılarını artırmaktadır. 21. yüzyıl becerileri, öğrencilerin içinde bulundukları çağa uygun yetkinliklerle donatılmasını sağlamakta ve onları geleceğe hazırlamaktadır. Sanat eğitimi olarak Türkçe eğitimi ise, öğrencilerin yaratıcı yetilerini geliştirerek kendilerini ifade etmelerini ve sanatsal becerilerini kullanmalarını teşvik etmektedir. Ancak, bu yaklaşımların uygulanmasında bazı zorluklar da bulunmaktadır. Eğitim sisteminde öğretmenlerin bu yöntemleri etkili bir şekilde kullanabilmeleri için gerekli donanım ve eğitime sahip olmaları gerekmektedir. Ayrıca, eğitim materyallerinin ve teknolojik araçların erişilebilirliği de önemli bir faktördür. Bu zorlukların aşılması, öğrencilerin iyi oluşunu destekleyecek eğitim ortamlarının oluşturulması için kritik öneme sahiptir. Sonuç olarak, öğrencilerin iyi oluşunu desteklemek için çoklu ortam ve çok uyaranlı eğitim, 21. yüzyıl becerileri ve sanat eğitimi yaklaşımlarının entegrasyonu büyük önem taşımaktadır. Bu yaklaşımlar, öğrencilerin akademik başarılarını artırmanın yanı sıra, kişisel ve sosyal gelişimlerini de destekleyerek onların iyi oluşlarını sağlamaktadır.

Bu araştırmada KKTC’de bir yükseköğretim kurumunda öğrenim gören Türkçe öğretmen adaylarının öğrencilerin iyi oluşlarını desteklemek için nelerin gerekli olduğunu düşündükleri üzerinde durulmuş ve görüşleri betimlenmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerinin alanyazınla benzeşip benzeşmediğini ortaya koyarak güncel bir tartışma gerçekleştirmek ise bu araştırmanın çıkış noktası olarak düşünülmüştür.

Yöntem

Araştırmanın yöntem bölümünde, model, katılımcılar, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve veri analizi başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırma Modeli: Bu çalışmada, nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırma, sosyal olguları derinlemesine anlamayı ve yorumlamayı amaçlayan bir yöntemdir. Bu bağlamda, araştırma betimsel bir yapıya sahiptir. Betimsel araştırmalar, belirli bir durumu ya da olguyu olduğu gibi tanımlamayı ve bu duruma dair detaylı bilgi sunmayı hedefler. Araştırmanın modeli, nitel araştırma modellerinden olgubilim (fenomenoloji) modelidir. Olgubilim, bireylerin belirli bir olguya dair deneyimlerini, algılarını ve bu olguya yükledikleri anlamları incelemeyi amaçlar. Bu çalışmada incelenen olgu ise “Türkçe dersinde öğrencilerin iyi oluş hali” ve “Türkçe dersinde önyargılardan kurtulma”dır. Olgubilim modeli, öğretmen adaylarının bu olgulara dair deneyimlerini, gözlemlerini ve önerilerini derinlemesine incelemeyi ve anlamayı mümkün kılmaktadır. Olgubilim yaklaşımı sayesinde, öğretmen adaylarının Türkçe dersinde öğrencilerin iyi oluş halini ve önyargılardan kurtulmalarını sağlamak için neler yapılması gerektiğine dair özgün ve değerli içgörüler elde edileceği düşünülmüştür. Böylelikle Türkçe eğitimi politikalarının geliştirilmesine ve öğretim yaklaşımının iyileştirilmesine katkı sağlamak hedeflenmektedir.

Katılımcılar: Bu araştırmanın katılımcıları, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde (KKTC) bir yükseköğretim kurumunda öğrenim gören öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Türkiye'de eğitim fakültelerini akredite eden Öğretmenlik Eğitim Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD) tarafından akredite edilmiş bir bölümdeki öğretmen adayları ile çalışmak amaçlı olarak seçilmiştir. Araştırmada, amaçlı örnekleme türlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme türü, hız, pratiklik ve ekonomiklik gerekçeleriyle seçilmiştir. Araştırmanın katılımcıları, KKTC'deki bir yükseköğretim kurumunun Eğitim Fakültesi'nin Türkçe Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarıdır. Toplamda 64 öğretmen adayı bu araştırmaya katılmıştır. Bu adaylar, Fakültenin 1., 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenim görmektedir. Araştırmanın katılımcıları eğitim süreçleri boyunca kazandıkları bilgiler ve deneyimler doğrultusunda, Türkçe dersinde öğrencilerin iyilik hallerini artırmak ve önyargılarından kurtulmalarını sağlamak için öğretmenlerin neler yapması gerektiğine dair görüşler sunmuşlardır. Katılımcıların çeşitli sınıf düzeylerinde olması, farklı bakış açıları ve deneyimlerin araştırmaya yansımaları mümkün kılmıştır. Bu da elde edilen verilerin zenginliğini ve çeşitliliğini artırmıştır.

Veri Toplama Aracı: Bu çalışmada veri toplama aracı olarak yazılı görüş formu kullanılmıştır. Görüş formu elektronik ortamda hazırlanmış ve katılımcılara Google Forms

üzerinden sunulmuştur. Formda açık uçlu bir soru, araştırmanın temel sorusu olarak yer almıştır. Açık uçlu soru şu şekildedir: “Türkçe dersinde bir öğrencinin önyargılarından kurtulması ve iyi hissetmesi için sizce öğretmenler neler yapmalıdır? (Önerilerinizi bir paragraf halinde yazınız.)” Bu soru, katılımcılardan ayrıntılı ve öznel cevaplar alabilmek için tasarlanmıştır. Burada belirtilen “öğrenci” ile ortaokul öğrencileri, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri kastedilmektedir. Bu sorunun amacı, iki temel konuya ışık tutmaktır: 1. Türkçe dersinde öğrencilerin iyilik halini sağlamak için öğretmenlerin neler yapabileceğine dair öneriler sunmak. 2. Türkçe dersinde öğrencilerin önyargılarından kurtulmaları için öğretmenlerin neler yapabileceğine dair öneriler sunmak. Veri toplama aracı, katılımcıların özgürce ve ayrıntılı bir şekilde düşüncelerini ifade edebilmelerini sağlamak üzere düzenlenmiştir. Açık uçlu sorunun kullanılması, katılımcıların kendi deneyimlerine ve gözlemlerine dayanarak özgün ve çeşitli öneriler sunmalarını mümkün kılmıştır. Bu şekilde araştırma soruları temelinde daha derinlemesine ve zengin yanıtlar elde edilmiştir. Sonuç olarak, veri toplama aracının bu şekilde yapılandırılması, araştırmanın amacına ulaşması için uygun ve etkili bir yöntem olarak değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Süreci: Çalışmada, verilerin toplanmasında gizlilik ve gönüllülük esas alınmıştır. Katılımcılardan isim ve demografik bilgiler talep edilmemiş, böylece anonimlik ve gizlilik sağlanmıştır. Verilerin toplama sürecinde yönlendirme yapmaktan kaçınılmış, katılımcıların görüşlerini özgürce ifade edebilmeleri için gerekli ortam hazırlanmıştır. Verilerin anonimliği ve objektifliğini sağlamak amacıyla, görüş formları bilgisayar ortamında toplanmış, el yazısı istenmemiştir. Bu yöntem, katılımcıların kimliklerini gizli tutarken, verilerin daha objektif ve standart bir biçimde toplanmasını sağlamıştır. Veri toplama süreci, 2024 yılının Nisan ayı içerisinde bir haftalık süre zarfında gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara, formları istedikleri yerde ve zamanda doldurma imkânı verilmiştir. Bu esneklik, katılımcıların rahat bir ortamda düşüncelerini ifade edebilmelerine olanak tanımıştır. Açık uçlu bir sorudan oluşan e-görüş formları, sınıfların WhatsApp gruplarında araştırmacılar tarafından paylaşılmıştır. Bu yöntem, katılımcılara kolay erişim sağlamış ve verilerin toplanmasını hızlandırmıştır. Açık uçlu sorular, katılımcıların özgün ve ayrıntılı görüşlerini dile getirebilmeleri için uygun bir zemin oluşturmuştur. Sonuç olarak, verilerin toplanmasında izlenen yaklaşım, araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği açısından etkili olmuştur.

Verilerin Analizi: Bu çalışmada, öğretmen adaylarının görüşlerini toplamak amacıyla kullanılan e-görüş formu aracılığıyla elde edilen veriler bilimsel yöntemlerle analiz edilmiştir. İlk adım olarak, veriler anonimleştirilmiş ve her bir katılımcıya 1'den 64'e kadar numaralar verilmiştir. Bu, gizlilik ve etik ilkeler doğrultusunda katılımcıların kimliklerinin korunmasını

sağlamıştır. Verilerin analizi, içerik analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi sürecinde, her bir görüşte yer alan anahtar sözcükler ve ifadeler kodlanmıştır. Bu kodlar, verilerin daha anlaşılır ve yönetilebilir hale getirilmesi amacıyla kullanılmıştır. Kodlama sürecinde benzer kodlar gruplandırılmış ve alt temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan alt temalar, belirli kategoriler altında sınıflandırılmış ve her bir tema adlandırılmıştır. Her bir tema ve alt tema, kaç öğretmen adayı tarafından dile getirildiği belirlenerek frekanslarıyla birlikte sunulmuştur. Bu, temaların ve alt temaların yaygınlığını ve önemini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Ayrıca, her bir tema ve alt temanın içeriği ve açıklaması, araştırmacılar tarafından veri temel alınarak tanımlanmıştır. Bu tanımlamalar, okuyucuların temaları ve alt temaları daha iyi anlamalarını sağlamaktadır. Verilerin doğruluğunu ve güvenilirliğini artırmak amacıyla, her alt temanın nereden çıkarıldığını göstermek ya da kanıtlamak için öğretmen adaylarının görüşlerinden birebir alıntılar yapılmıştır. Bu alıntılar, katılımcıların kimlikleri gizlenerek ve ÖA (Öğretmen Adayı) kısaltması kullanılarak sunulmuştur. Örneğin, "ÖA 4" veya "ÖA 56" şeklinde ifadelerle hangi alıntının hangi katılımcıya ait olduğu belirtilmiştir. Katılımcı görüşleri, italik ve tırnak içinde, değiştirilmeden ve esas metinden içeride yazılarak sunulmuştur. Bu yöntem, orijinal verilerin doğruluğunu korumak ve katılımcıların ifadelerinin anlamını kaybetmemek amacıyla uygulanmıştır. Veri analizinin geçerliği için alanyazınla tutarlılığa dikkat edilmiştir. Araştırma sorusunun dışındaki cevapların elenmesi gibi durumlar da analiz sürecinde dikkate alınmıştır. Güvenirlik açısından ise, araştırmacıların her defasında birlikte analiz sürecine katılması sağlanmış, ortaya çıkan anlaşmazlıklar giderilmiş ve temalarda fikir birliğine varılmıştır. Bu süreç, veri analizinin objektifliğini ve tutarlılığını artırmayı hedeflemiştir. Sonuç olarak, bu çalışmada kullanılan içerik analizi yöntemi, öğretmen adaylarının görüşlerinin detaylı ve sistematik bir şekilde incelenmesini sağlamıştır. Elde edilen temalar ve alt temalar, öğretmen adaylarının bakış açılarını ve deneyimlerini anlamak için önemli bilgiler sunmaktadır.

Bulgular

Öğretmen adaylarının görüşleri içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiş ve öğrencilerin iyi oluş hallerini sağlamak için 5 temanın ortaya çıktığı görülmüştür. Bu temalar en çok vurgulananandan en aza doğru şöyledir: Ders İşleme Yöntemleri, Öğretmenlerin Tutumu, Öğrenci Katılımı, Olumlu Geribildirim ve Ödüllendirme, Önyargıların Kırılması. Söz konusu temalar Tablo 1’de sunulmuş, ardından her temaya ilişkin alt temalar sunularak açıklanmıştır.

Tablo 1. *Türkçe dersinde öğrencilerin iyi oluş hallerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri*

Tema	N
Ders İşleme Yöntemleri	20

Öğretmenlerin Tutumu	18
Öğrenci Katılımı	13
Olumlu Geri Bildirim ve Ödüllendirme	9
Öğrenci Önyargılarının Kırılması	9

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre Türkçe öğretmenlerinin ders işleme yöntemleri, öğrencilerin derse ilgisini ve katılımını doğrudan etkilemektedir. Yenilikçi ve etkileşimli yöntemler kullanmak, öğrencilerin konuları daha iyi anlamasını ve kalıcı öğrenmeleri sağlamaktadır. Grup çalışmaları, proje tabanlı öğrenme ve teknoloji destekli öğretim, Türkçe derslerinin ilgi çekici hale gelmesine yardımcı olmaktadır. Öğretmen adayları, ikinci tema olarak öğretmen tutumlarına vurgu yapmışlardır. Katılımcılara göre Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerine karşı sergilediği tutum, onların psikolojik ve duygusal durumlarını doğrudan etkilemektedir. Empati kuran, sabırlı ve destekleyici öğretmenler, öğrencilerinin kendilerini güvende hissetmelerini sağlamaktadır. Olumlu öğretmen yaklaşımları, öğrencilerin özgüvenini artırmakta ve sınıf ortamında daha rahat öğrenme atmosferi oluşturmaktadır. Araştırmanın üçüncü teması, öğrenci katılımıyla ilgilidir. Öğretmen adayları öğrencilerin derslere aktif katılmalarının, öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Öğrenci katılımını artırmak için sınıf içi etkinlik ve tartışmalar yapılmasını ve öğrencilere bireysel sorumluluklar verilmesini önermişlerdir. Aktif katılımın, öğrencilerin derslere ilgisini artıracak ve öğrenme motivasyonlarını destekleyeceğini belirtmişlerdir. Öğrencilere düzenli olumlu geribildirim verilmesi ve başarılarının ödüllendirilmesinin, onların öğrenme sürecine bağlılıklarını artıracak ortaya konmuş ve dördüncü tema olarak bulunmuştur. Olumlu geribildirim, öğrencilerin kendilerine güvenini pekiştirmekte ve daha fazla çaba göstermeleri için teşvik edici rol oynamaktadır. Ödüllendirme ise, öğrencilerin başarılarını fark etmelerini sağlamaktadır. Son tema ise, eğitim sürecinde önyargıların ve kalıp yargıların kırılmasıyla ilişkilidir; böylelikle öğrencilerin kendilerini özgürce ifade etmeleri sağlanmaktadır. Farklılıklara saygı duyulan ve her öğrencinin eşit değerlendirildiği bir ortam, öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarını desteklemektedir. Önyargıların kırılması, sınıf içinde daha adil ve kapsayıcı bir atmosferin oluşmasına da katkıda bulunabilir.

Tablo 2. “Türkçe ders işleme yöntemlerinin öğrencilerin iyi oluş hallerine etkisi” konusunda öğretmen adaylarının görüşleri

Alt Tema	N
Eğlenceli ve ilgi çekici dersler	7
Uygulamalı ve etkinlik temelli öğretim	6
Materyal kullanımı	4
Günlük hayatla ilişkilendirme	3

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre eğlenceli ve ilgi çekici dersler, öğrencilerin motivasyonunu artırarak aktif katılım sağlar, stres seviyesini düşürür ve duygusal iyi oluşu destekler. Uygulamalı ve etkinlik temelli öğretim, öğrencilerin konuları daha iyi kavramalarını, problem çözme becerilerini geliştirmelerini ve özgüvenlerini artırmalarını sağlar. Çeşitli materyallerin kullanımı, farklı öğrenme stillerine hitap ederek öğrenmeyi zenginleştirir, öğrencilerin konuları daha iyi anlamalarına ve hatırlamalarına yardımcı olur. Derslerin günlük hayatla ilişkilendirilmesi, öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin gerçek dünya ile bağlantısını kurmalarını sağlar, derslere olan ilgiyi ve anlamlı öğrenmeyi artırır. Bu temayla ilgili üç öğretmen adayının görüşü şöyledir:

“Dersi teorik bilgilerle doldurup sınavları buna dayandırmak yerine daha çok etkinlik ve pratik yaparak geçirmelidir.” ÖA 4

“Düz anlatım yöntemini bırakıp daha çok öğrenciyi aktif hale getiririz. Canlandırma yöntemi, drama vb şeyler yapılabilir.” ÖA 14

“Konuları daha pratik sunup dersi sıkıcı yapmaktansa daha eğlenceli hale getirebilir. Amacı öğrenciyi zorlamak yerine öğretmek olmalıdır. Konu üzerinden oyunlar üretip uygulayabilir.” ÖA 19

Tablo 3. *“Türkçe öğretmenin tutumunun öğrencilerin iyi oluş hallerine etkisi” konusunda öğretmen adaylarının görüşleri*

Alt Tema	N
Öğrencilere ilgi gösterme ve önem verme	6
Güler yüzlü ve anlayışlı olma	5
Öğrencilere bireysel ilgi gösterme	4
Empati kurma	3

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adayları Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere ilgi gösterme ve önem vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Böylelikle öğrencilerin kendilerini değerli hissedeceğini dile getirmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilere önem vermesinin onların okula bağlılıklarını güçlendireceği üzerinde durulmuştur. Güler yüzlü ve anlayışlı öğretmenler, sınıf ortamını daha sıcak ve güvenilir hale getirmektedir. Bu da öğrencilerin rahat hissetmelerini ve daha iyi öğrenmelerini sağlayabilir. Bireysel ilgi gösteren öğretmenler, her öğrencinin ihtiyacına ve potansiyeline uygun destek sağlayabilir. Bu, öğrencilerin akademik başarılarını ve özgüvenlerini artırır. Empati kuran öğretmenler, öğrencilerin duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını daha iyi anlayarak onlara uygun rehberlik ve destek sunabilirler. Özetle söylemek gerekirse öğretmenin empati kurması, öğrencilerin duygusal iyi oluşlarını ve genel mutluluklarını artırabilir. Bu temayla ilgili üç öğretmen adayının görüşü şöyledir:

“Öğrencilere güler yüzle yaklaşılmalı ve her ne olursa olsun dışarıda yaşadığınız olayları öğrencilere

yansıtmayınız. Öğrenci size karşı bir hata yaptığında ona kin gütmeyiniz. En önemlisi bir örnek olarak onların karşısında olduğunuzu unutmayınız.” ÖA 3

“Öğretmenler öğrenci hata yaptığında daha sabırlı olmalıdır. Sadece iki üç öğrenceye söz verip dersi ilerletmemeli herkesle iletişim kurmalı, herkese orada olduğunu hissettirmelidir.” ÖA 9

“Bence öğretmenler katı kurallarla sadece ders işlememelidir. Öğretmen öğrenciye karşı güler yüzlü, neşe dolu olmalıdır. Öğrencinin dersten sıkılmaması ve o dersi sevmesi için sadece bir öğretmen değil gerektiğinde anne-baba şefkatinde ders işlemelidir.” ÖA 13

Tablo 4. “Türkçe dersinde öğrenci katılımının öğrencilerin iyi oluş hallerine etkisi” konusunda öğretmen adaylarının görüşleri

Alt Tema	N
Aktif katılım sağlama	6
Farklı öğrenme stillerine uygun öğretim	4
Özgürce ifade edebilme olanağı	3

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre Türkçe derslerinde öğrencilerin aktif katılımı, onların öğrenme sürecine daha fazla dahil olmalarını sağlamaktadır. Bu durum ise hem akademik başarılarını artırmakta hem de özgüvenlerini geliştirmektedir. Farklı öğrenme stillerine uygun yöntemler kullanmak, her öğrencinin kendi öğrenme tarzına göre en iyi şekilde öğrenmesini sağlayabilir. Böylelikle öğrencilerin derslere ilgisi ve motivasyonu artmaktadır. Öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebilmeleri, onların yaratıcılıklarını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedir. Sonuç olarak, öğrencilerin duygusal ve sosyal iyi oluşları desteklenmektedir. Bu temayla ilgili üç öğretmen adayının görüşü şöyledir:

“Öğrencilerin farklı alanlarda birbirlerini tanıyabilecekleri alanlar oluşturmak lazım. Grup halinde etkinlik yapılması, yarışmalar ve geziler önemli... Öğrencileri kendi hayal gücüne bırakıp geliştirdikleri oyunları oynamak ve birbirlerine görüşlerini rahatça aktarabilecek sınıf ortamı sağlamak da yararlı.” ÖA 22

“Dersi sevdirecek etkinlikler yapılabilir. Öğrencilerin derse aktif katılım gösterebilmeleri sağlanabilir. Öğrenci merkezli ders işleyişi planlanabilir.” ÖA 35

“Ezbere dayalı eğitim yapmamalıdır. Derslerinde materyaller kullanmalıdır. Farklı öğretim yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Dersi kurallara boğmak yerine hikâyeleştirerek ya da oyunlaştırarak anlatmalıdır. Bu şekilde öğrenci katılımı sağlanabilir.” ÖA 57

Tablo 5. “Türkçe dersinde olumlu geribildirim ve ödüllendirmenin öğrencilerin iyi oluş hallerine etkisi” konusunda öğretmen adaylarının görüşleri

Alt Tema	N
Olumlu geribildirim verme	5
Ödüllendirme ve teşvik etme	4

Öğretmen adayları Türkçe derslerinde öğrencilere olumlu geribildirim vermenin, onların kendine güvenini artıracak ve motivasyonlarını yükselteceğini vurgulamışlardır. Geribildirim, öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerine olumlu katkı sağlamaktadır. Öğrencileri ödüllendirmek ve teşvik etmek, onların başarılarını artırabilir ve daha fazla çaba göstermeleri sağlanır. Pekiştireçler kullanmak, Türkçe derslerinde öğrenme sürecini daha keyifli hale getirebilir ve öğrencilerin derse ilgisini artırabilir. Bu temayla ilgili bir öğretmen adayının görüşü şöyledir:

“Öğrenciye pekiştireç verilmelidir. İstenen davranış için onu ödüllendirmeli, davranışın sıklığı bu şekilde arttırılmalıdır. Öğrencilerle iyi anlaşmak, onların durumunu anlamak gerekir. Baskıcı, küçük düşürücü, ayıplayıcı söylemlerden uzak durulmalı. Ders için çeşitli etkinlikler yapılmalı, görsel materyaller kullanılıp öğrencilerin dersleri daha dikkatli dinlemeleri sağlanabilir. Öğretmen, öğrenciye duruşuyla bir rol model teşkil eder. Bu sebeple öğretmen davranışlarına ve söylemlerine dikkat etmelidir.” ÖA 58

Tablo 6. “Türkçe dersinde önyargıların ortadan kaldırılmasının öğrencilerin iyi oluş hallerine etkisi” konusunda öğretmen adaylarının görüşleri

Alt Tema	N
Eğlenceli ve anlaşılır materyaller kullanma	4
Dersleri oyunlaştırma	3
Örnekler ve hikayeler kullanma	2

Tablo 6 değerlendirildiğinde, eğlenceli ve anlaşılır materyallerin Türkçe derslerinde öğrenmeyi daha ilgi çekici hale getirerek öğrencilerin önyargılarını kırdığı üzerinde durulmuştur. Böylelikle, derslere olan ilgi ve katılım artabilmektedir. Derslerin oyunlaştırılması, öğrencilerin derslere daha fazla dâhil olmalarını sağlamakta ve öğrenme sürecini keyifli hale getirmektedir. Oyunlaştırma, öğrencilerin derslere yönelik olumsuz tutumlarını değiştirebilir. Örnekler ve hikâyeler, öğrencilerin konuları daha iyi anlamalarını ve öğrenmeyi gerçek yaşamla ilişkilendirmelerini sağlamaktadır. Bu da önyargıların kırılmasına ve öğrencilerin derslerde daha açık fikirli olmalarına yardımcı olmaktadır. Bu temayla ilgili iki öğretmen adayının görüşü şöyledir:

“Öncelikle öğrenciyi tanımalıdır. Önyargısının nedenini öğrenmelidir. Eğer geçmiş yaşantıları sebebi ise örneğin öğretmeninden kaynaklı ise daha anlayışlı ve nazik bir dil kullanılmalıdır. Eğer Türkçe dersine karşı ise önyargısını kırmak için dersi eğlenceli hale getirmeli direkt

olarak derse başlamamalı işleyeceği konuyu günlük hayatla ilişkilendirmeli öğrencinin dikkatini çekmelidir.” ÖA 5

“Öğrencilerin önyargılarından kurtulmaları ve kendilerini iyi hissetmeleri için öğretmenler, ders materyallerini öğrencilerin kişisel ilgi alanlarına uygun şekilde özelleştirmeli ve dersleri daha ilgi çekici hale getirmelidir. Ayrıca, öğrencilerin farklı öğrenme stillerini dikkate alarak ders işlemeli ve her bir öğrencinin öğrenme potansiyeline uygun yöntemler geliştirmelidir. Sınıf içinde herkesin görüşlerini özgürce ifade edebileceği bir ortam oluşturarak öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerini sağlamalıdır. Her öğrencinin başarılarını takdir ederek cesaretlendirme ve olumlu geri bildirimlerle özgüvenlerini artırma konusunda özen göstermelidirler. Ayrıca, öğrencilere bireysel ilgi göstererek duygusal ihtiyaçlarını anlamaya çalışmalı ve gerektiğinde destek sunarak her bir öğrencinin kendini değerli hissetmesini sağlamalıdır. Bu şekilde, öğrencilerin önyargılarından kurtulmalarına ve olumlu bir öğrenme deneyimi yaşamalarına yardımcı olabilirler.” ÖA 7

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada elde edilen bulgular, Türkçe dersinde öğrencilerin iyi oluş hallerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini yansıtmaktadır. Çalışmanın bulguları, ders işleme yöntemlerinden öğretmenlerin tutumlarına, öğrenci katılımından olumlu geri bildirim ve ödüllendirmeye kadar çeşitli faktörlerin öğrencilerin iyi oluş hallerine etkisini ortaya koymuştur. Çalışmada, ders işleme yöntemleri (N=20) ve öğretmenlerin tutumu (N=18) temaları en çok vurgulanan temalar arasında yer almıştır. Bu sonuç, öğretmen adaylarının bu temaları öğrencilerin iyi oluşu için çok önemli gördüğünü göstermektedir. Öte yandan, olumlu geri bildirim ve ödüllendirme (N=9) ile öğrenci önyargılarının kırılması (N=9) daha düşük frekanslara sahiptir, bu da bu konuların diğerlerine göre daha az vurgulandığını göstermektedir.

Bu çalışmanın bulguları, alanyazınla birçok noktada örtüşmektedir. Örneğin, ders işleme yöntemlerinin öğrencilerin iyi oluşu üzerindeki etkisi literatürde geniş bir şekilde tartışılmıştır. Seligman (2011) eğlenceli ve ilgi çekici derslerin öğrenci motivasyonunu ve katılımını artırdığını belirtmiştir. Diğer derslerde olduğu gibi Türkçe derslerinde kullanılan yaklaşım ve yöntemler, öğrencilerin öğrenme sürecindeki deneyimlerini doğrudan etkilemektedir. Yapılan araştırmalarda, aktif öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin derslere ilgisini ve motivasyonunu artırdığı, bunun da öğrencilerin genel iyi oluş hallerine olumlu katkı sağladığı belirtilmektedir (Uçgun, 2013). Ayrıca, yapılandırmacı yaklaşımların ve teknolojinin

derslerde etkin kullanımı, öğrencilerin öğrenme sürecine daha istekle katılmalarını sağlamaktadır (Türkyılmaz ve Armut, 2018).

Öğretmenlerin öğrencilere gösterdiği ilgi ve destekleyici tutumlarının öğrencilerin psikolojik iyi oluşunu olumlu yönde etkilediği Ryan ve Deci (2000) tarafından vurgulanmıştır. Özellikle, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına duyarlı, destekleyici ve olumlu bir tutum sergileyen öğretmenlerin, öğrencilerin akademik başarılarını ve genel iyi oluş hallerini artırdığı görülmüştür. Öğretmenlerin sınıf içindeki davranışları ve iletişim biçimleri, öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerine ve derslere aktif olarak katılmalarına yardımcı olmaktadır (Upadyaya & Salmela-Aro, 2013; Wang, 2023).

Çalışmada, öğrenci katılımının öğrencilerin genel iyi oluş hallerine etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Alanyazında öğrenci katılımı genellikle akademik başarı ile ilişkilendirilmiştir (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004); oysa katılımın öğrencinin iyi oluşuna etkisi olduğu açıktır. Sağlam ve Kanadlı'nın araştırmasında (2022), öğrencilerin derse aktif katılımının olumlu yanları dile getirilmiştir. Öğrencilerin konuşma sürelerinin arttığı, böylece farklı fikirlerin ortaya çıkmasının teşvik edildiği ve öğrencilerin öğretmen sorularına kişisel yanıtlar verebildikleri ortaya konmuştur. Tüm bu kazanımlar ise öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde daha fazla sorumluluk almalarına ve öz-yönelimli öğrenmelerini geliştirmelerine katkıda bulunmaktadır. Öte yandan Sharoff (2019), çevrimiçi ortamlarda da benzer şekilde öğrencilerin aktif katılımları sağlanırsa onların öğrenme sürecine daha fazla dahil olmalarına olanak tanınacağına, kişisel ve profesyonel deneyimlerini paylaşmalarının teşvik edileceğine ve derse bağlılıklarının artacağına vurgu yapmıştır.

Öğretmen adayları öğrencileri ödüllendirmenin onların iyi oluşuna katkıda bulunacağını ortaya koymuşlardır. Olumlu geribildirim ve ödüllendirme, öğrencilerin motivasyonunu artıran ve öğrenme süreçlerini destekleyen önemli unsurlardır. Olumlu geribildirim alan öğrencilerin, derslere ilişkin olumlu tutum geliştirdikleri ve kendilerine güvenlerinin arttığı gözlemlenmektedir. Bunun yanı sıra, başarının ödüllendirilmesi, öğrencilerin derslere daha fazla ilgi göstermelerini sağlamaktadır (Guo & Zhou, 2021; Maulana & Budianto, 2022; Rodriguez-Largacha ve diğerleri, 2015). Ancak Deci, Koestner ve Ryan (1999) ödüllendirmenin bazen dışsal motivasyonu artırıp içsel motivasyonu azaltabileceğini ortaya koymuştur. Alanyazındaki bu farklılık, ödüllendirme konusunun farklı yaklaşımlarla ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Araştırmada ortaya çıkan son tema ise, öğrencilerin derslere ilişkin önyargılarının azaltılmasına yöneliktir. Bryson ve Hand'in (2007) belirttiği gibi öğrencilerin önyargılarının azaltılması onların öğrenme süreçlerine daha açık ve istekli katılmalarını sağlayabilir. Eğitim

sürecinde derslerin eğlenceli ve ilgi çekici hale getirilmesi, öğrencilerin derslere yönelik olumsuz tutumlarını değiştirmede etkili olmaktadır. Öğrencilerin başarısızlık korkularının giderilmesi ve kendilerine güvenlerinin artırılması ise derslere ilişkin önyargıların azalmasına katkı sağlamaktadır.

Sonuçta bu çalışmanın, Türkçe derslerinde öğrencilerin iyi oluş hallerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini ortaya koyduğu söylenmelidir. Araştırma sonuçlarının, Türkçe eğitimi uygulamalarının iyileştirilmesi ve öğrencilerin genel iyi oluşlarının artırılması açısından önemli olacağı söylenebilir. Şöyle ki araştırma bulguları, öğretmenlerin Türkçe eğitiminde öğrencilerin iyi oluş hallerini sağlamak için hangi strateji ve yaklaşımları benimsemeleri gerektiğine dair eğitimcilere birtakım ipuçları sunulmuştur. Bu ipuçları, Türkçe eğitim programlarının geliştirilmesi ve öğretmen eğitimlerinin düzenlenmesi için değerli olabilir.

Bu araştırmanın alanyazın bölümünde 21. yüzyıl becerilerine odaklanan ve sanat eğitimi temelinde Türkçe öğretiminin yürütülmesi gerekliliğine vurgu yapılmıştır ancak öğretmen adaylarının bu konulara hiç değinmedikleri ortaya çıkmıştır. Ancak alanyazında diğer vurgulanan konu olan çok uyaranlı ortama ilişkin öğretmen adaylarının görüş belirttikleri görülmüştür. Araştırmanın sınırlılıklarını belirtmek gerekirse ilk olarak bulguların öğretmen adaylarının öznel görüşlerine dayandığı ve bu görüşlerin kişisel deneyim ve algılarla şekillendiği söylenmelidir. Bu nedenle, araştırma bulgularının genellenebilirliği sınırlıdır. İkinci olarak, katılımcı sayısının düşük olması, bulguların geçerliğini etkilemektedir.

Kaynakça

- Akın, E., & Çeçen, M. A. (2015). Çoklu ortama dayalı Türkçe öğretimine ve çoklu ortam araçlarına yönelik öğrenci görüşleri. *Turkish Studies*, 10(7), 51-72. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8229>
- Avcı, İ. N. (2018). *Türkçe Öğretim Programı (2018) bağlamında 5. sınıf Türkçe dersi öğretimine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Bayram, E., Bıyık, Z., & Gölbaşı, M. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitimle gerçekleştirilen Türkçe dersine yönelik algıları. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(Özel sayı 1), 28-41. <https://dx.doi.org/10.47770/ukmead.966343>
- Bıyıklı, C. (2017). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarıları ile ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 59-73. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/33905/375340> adresinden alındığı tarih 18.05.2024.
- Belet Boyacı, Ş. D., & Güner Özer, M. (2019). Öğrenmenin geleceği: 21. yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 708-738. <https://dx.doi.org/10.18039/ajesi.578170>
- Bryson, C., & Hand, L. (2007). The role of engagement in inspiring teaching and learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(4), 349-362. <https://doi.org/10.1080/14703290701602748>
- Buzkurt, Z. ve Avcı, Y. (2023). Suriyeli ortaokul öğrencilerinin Türk dilini öğrenme ve Türk kültürüne uyum sağlama sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Route Education and Social Science Journal*, 80, 222-240. <https://dx.doi.org/10.17121/ressjournal.3423>
- Çoban, A. (2016). Türkçe eğitimi ve öğretiminin sorunları. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 2(1), 121-138. <https://doi.org/10.20322/lt.36849>
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-668. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.125.6.627>
- Erdoğan, T. ve Gök, B. (2009). Türkçenin ana dili olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların giderilmesine yönelik öneriler: Ankara örneği. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 1-16. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/115790/> adresinden alındığı tarih 18.05.2024.
- Fidan, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum görünüşleri ile eğitime ilişkin motivasyonları arasındaki ilişkiler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 480-493. <https://dx.doi.org/10.16986/HUJE.2017024892>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Garip, S., & Karadağ, B. F. (2023). Türkçe öğretiminde etkileşimli sınıf ortamlarının rolü. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(3), 1690-1709. <https://doi.org/10.37217/tebd.1353872>
- Guo, W. & Zhou, W. (2021) Relationships between teacher feedback and student motivation: A comparison between male and female students. *Frontiers in Psychology*, 12: 679575. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.679575>
- Hasırcı, S. (2018). Ana dili öğretiminde çok uyaranlı eğitim ortamı ve bu ortamın bileşenlerinin önemi. *Turkish Studies*, 13(19), 895-922. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14114>
- Hinze, J., & Morton, D. (2017). Wellbeing education for educators. *TEACH Journal of Christian Education*, 11(2), 50-57. <http://dx.doi.org/10.55254/1835-1492.1360>

Kaya, A. İ., Arslantaş, H. İ., & Şimşek, N. (2009). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine karşı tutumlarının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 376-387. <https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/issue/6144/82481> adresinden alındığı tarih 18.05.2024.

KKTC Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu (2016). *Türkçe Öğretim Programı 1-8. Sınıf*, KKTC Milli Eğitim Bakanlığı, Lefkoşa.

Konu, A., & Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health promotion international*, 17(1), 79-87. <https://doi.org/10.1093/heapro/17.1.79>

Maulana, M. D. I., & Budianto, L. (2022). The student's perception of rewards to increase their motivation in English learning in junior high school. *English Edu: Journal of English Teaching and Learning*, 1(1), 18-25. <https://doi.org/10.18860/jetl.v1i1.1623>

Partnership for 21st Century Learning (2021). *P21 Framework Definitions*. https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Definitions_New_Logo_2015_9pgs.pdf adresinden alındığı tarih 18.05.2024.

Rodriguez-Largacha, M. J., García-Flores, F. M., Fernandez-Sanchez, G., Fernandez-Heredia, A., Millan, M. A., Martinez, J. M., ... & Bernaldo, M. O. (2015). Improving student participation and motivation in the learning process. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, 141(1), 04014005. [https://doi.org/10.1061/\(ASCE\)EI.1943-5541.0000209](https://doi.org/10.1061/(ASCE)EI.1943-5541.0000209)

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Sağlam, Y., & Kanadlı, S. (2022). Can dialogic discourse enhance student active participation? *Kastamonu Education Journal*, 30(1), 24-35. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.749894>

Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon and Schuster.

Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Anı Yayıncılık, Ankara.

Sharoff, L. (2019). Creative and innovative online teaching strategies: Facilitation for active participation. *Journal of Educators Online*, 16(2), 2. <https://doi.org/10.9743/jeo.2019.16.2.9>

Spratt, J. (2016). Childhood wellbeing: what role for education? *British Educational Research Journal*, 42(2), 223-239. <https://doi.org/10.1002/berj.3211>

Türkyilmaz, M., & Armut, M. (2018). The middle school students' attitudes towards Turkish course and perceptions for Turkish teachers. *European Journal of Educational Research*, 7(4), 913-921. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.4.913>

Uçgun, D. (2013). Türkçe eğitiminde motivasyonu arttırmaya yönelik uygulamalar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 354-362. https://dergipark.org.tr/en/pub/eku/issue/5458/74002#article_cite adresinden alındığı tarih 19.05.2024.

Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2013). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts. *European Psychologist*, 18(2), 136-147. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000143>

Wang, T. (2023). Teachers as the agent of change for student mental health: the role of teacher care and teacher support in Chinese students' well-being. *Frontiers in Psychology*, 14:1283515. <https://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1283515>

Yılmaz, A. S. (2022). Yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerine Türkçe öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Route Education and Social Science Journal*, 72, 235-244. <https://dx.doi.org/10.17121/ressjournal.3155>



Okul Öncesi Dönemde Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarına Yönelik İçerik Analizi

Sema Ürer

Yakın Doğu Kreş , Orcid:0009-0007-2224-0362 ,urersema01@gmail.com ,KKTC

Şebnem Güldal Kan

Yakın Doğu Üniversitesi , Orcid:0000-0002-8241-0868 ,sebnem.guldal@neu.edu.tr , KKTC

Özet

Okul öncesi dönem doğumdan başlayıp ileriki yıllara kadar devam etmektedir. Okul öncesi dönem zorunlu eğitim olarak adlandırılmaktadır. Çocuk yetiştirme çocuğun doğumdan itibaren anne ve baba ile büyümesi ve anne babanın tutumuna göre yetiştirme diye adlandırılır. Her ailenin çocuk yetiştirme biçimi farklı olmaktadır bunun nedenleri ise kültür farkı olmaktadır. Anne ve baba çocuğun fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal, ruhsal gelişimlerine teşvik ederek geliştirmelerini sağlamaktır. Her anne ve babanın sosyoekonomik Ebeveynlerin sadece biyolojik olarak değil çocuk yetiştirmenin inceliklerini detaylı bir şekilde bilinmesi gerekmektedir. Anne baba tutumu çocukların davranış şeklini ve gelişimini etkileyerek büyümesini sağlamaktadır. Anne ve baba tutumu genellikle bilinçsiz bir şekilde ilerlenir çocukların ileriki yaşlarında kişiliklerini etkileyeceklerini bilmeden çocuklara karşı davranış biçimi olarak ta adlandırılabilir. Bu nedenle ebeveynlerin bu konuyla ilgili eğitimler almaları gerekmektedir. Sadece ebeveynlerle ilgili değil çocuklarla da ilgili araştırmalar yapılabilir. Çocuklar yetiştirilme tutumlarına göre şekillenen bireylerdir. Ebeveynlerin çocuğa karşı olan tutumunu ve yetiştirme yetiştirmeye verilen genel adıdır. Bu araştırmanın amacı okul öncesi çocuklarına sahip ebeveynlerin çocuklara karşı tutumlarını değerlendiren çalışmaları analiz etmektir. Araştırma nicel araştırma deseni ile yapılmaktadır. Yapılan araştırmalara göre en çok Nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında konuyla ilgili son 10 yıl içerisinde yapılan araştırmalara göre 2017 ve 2023 yıllarında daha çok araştırma yapılmaktadır. Yapılan araştırmalara göre ebeveynlerin çocuk yetiştirmeye karşı olan tutumları ile ilgili yapılan araştırmalar en çok İstanbul'da rastlanmaktadır. YÖK tez ve Google Akademik bulunan tez ve makaleler değerlendirilmektedir. Bulgular 7 yönden incelenmektedir. Bunlar; yayın yılı, yayın

türü, araştırma deseni, veri çözümünün nasıl olduğu, hangi il, üniversite ve ana bilim dalında yapıldığıdır. Bulgular Excel programı kullanarak pasta grafik şekli ile şekillendirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Ebeveyn, ebeveynlerin tutumu, çocuk yetiştirme, okul öncesi, çocuk

Giriş

Okul öncesi dönemi çocuğu doğundan başlayarak ilerleyen bir dönemdir. 3-6 yaş ilk çocukluk dönem olarak adlandırılmaktadır. Okul öncesi dönemde çocukların akademik becerilerini en üst düzeyde kazanmaları son derece önemlidir. (Hills, 2005: 1). İşlem öncesi dönem olarak adlandırılmaktadır. Okul öncesi eğitim zorunlu eğitim olarak belirlenmektedir. Çocukların gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları ve yetenekleri göz önüne alınarak, çocukların sağlıklı bir biçimde fiziksel, duygusal, sosyal ve zihinsel yönden gelişimlerini sağlayıcı, olumlu kişilik temellerinin atıldığı, yaratıcı yönlerinin ortaya çıkmaktadır. Çocukların kendilerine güvenlerini sağlayan ebeveynleridir. Bu süreçte büyümeye devam ederken kendilerini keşfettikleri dönem olarak adlandırılmaktadır. Bu dönemde çocuk gelişimlerini keşfetmeye başlar. Dil gelişimi, psiko motor, öz bakım, sosyal beceri, duyuşsal becerilerini öğrenmeye başlar. 3-6 yaştaki çocuklar beden, zihin, dil, zekâ ve kişilik bakımından gelişim göstermektedirler. Keşfe en açık yaş olarak bilinmektedir. Ailenin çocuk üzerindeki etkisi doğum öncesinde başlar ve hayat boyunca devam eder. İlk yıllarda ailenin çocuğun kişiliğinin şekillenmesinde bıraktığı izlerin, sonraki yıllarda büyük önem taşıdığı günümüzde yapılan araştırmalar tarafından ortaya konmuştur (Çağdaş, 2012). Çocuk yetiştirme, bebeklik ve ergenlik dönemine verilen addır. Çocuk yetiştirmede, gelişimle ilgili teorik bilginin uygulanabilirliği ve her bir çocuk ile ailesinin özelliklerine göre uyarlanabilirliği önemlidir. Ailelere çocuk yetiştirme sürecinde profesyonel düzeyde destek hizmeti veren meslek elemanlarından birisi, üniversitelerin dört yıllık Çocuk Gelişimi Lisans Programından mezun olan çocuk gelişimcilerdir (Tercan ve Yıldız-Bıçakcı, 2016). Çocukların ruhsal sağlığı ve kendine güveni, ebeveynlerin tutumlarıyla yakından ilişkilidir. (Çetinkaya, 2018). Anne ve babalar, çocukların yaşamları boyunca belirleyici bir rol oynarlar ve önemli bir etkiye sahiptirler. Bu nedenle, ebeveynlerin tutumları, çocukların gelişimlerini etkiler. (Özdağ, 2003). Anne ve baba tutumu, her ebeveyn kendi yetiştirilme tarzı, çevre gözlemleri ve öğrenim seviyesi doğrultusunda çocuğunu yetiştirir. Bunların haricinde birçok faktör ebeveynlerin anne baba tutumlarını; otoriter, hoşgörülü ya da demokratik yönde sergilemelerinde etkili olabilmektedir (Demirutku, 2007; Demiriz-Öğretir, 2007).

3 – 6 yaşın kazanmış oldukları gelişimler şu şekilde ortaya çıkmaktadır. Üç yaşında olan çocuk, dil gelişimi açısından ortalama olarak 300 kelimeyi kullanabilir ve kurallara uygun bir şekilde konuşmaya başlar. Ayrıca, sürekli keşfetmek amacıyla sorular sormaya başlar ve neden-

sonuç ilişkisi içeren düşünceleri doğru şekilde ifade edebilir. Ben ve sen gibi kişisel zamirleri doğru bir şekilde kullanabilir. Ayrıca, geçmiş, şimdiki ve gelecek zaman kavramlarını öğrenmeye başlar. Üç yaşındaki çocuk, motor gelişimi açısından çatal, bıçak ve kaşığı kullanabilir, kendi kıyafetlerini giyebilmek için düğmeleri açıp kapayabilir. Ayrıca, kalemi yetişkinler gibi kullanabilir ve makas kullanmaya başlamış olabilir. Merdivenleri çıkarken ayak değiştirerek yukarı çıkabilir ve inerken her basamakta iki ayağını birleştirerek inebilir. Koşarken ve büyük oyuncakları çekip iterken önüne çıkan engelleri aşarak ilerleyebilir. Sosyal gelişim, çocuğun oyun ve çevresiyle etkileşimini içerir. Oyun sırasında çocuk, kendi kendine konuşmayı daha çok başkalarıyla konuşmaya tercih eder ve oyunlarında genellikle yetişkinleri taklit eder. Ayrıca, gerekli durumlarda paylaşma davranışını güzel bir şekilde sergileyebilir. Öz bakım gelişimi kapsamında, çocuk yardımla birlikte kendi kıyafetlerini giyer, ellerini ve yüzünü yardımla yıkayabilir, kendi eşyalarını toplayabilir ve yemeğini kendi başına yiyebilir. Dört yaşında dil gelişimi açısından, çocuk kendini rahatça ifade edebilir ve isteklerini, ricalarını sözlü olarak ifade edebilir. Ayrıca, arkadaşlarıyla sohbet başlatıp bitirebilir. Motor gelişim açısından, çocuk kendi yemeğini kendi başına yiyebilir, kalemi güzel ve doğru bir şekilde kullanmaya başlar, koşabilir ve rahatlıkla merdiven çıkıp inebilir. Bilişsel gelişimde ise, çocuk çevresindeki olayları ayırt etmeye başlar ve gerçek ile tahmini olayları anlamaya başlar. Nesneleri gözlemler ve özelliklerini tek tek ifade edebilir. Ayrıca, verilen yönergelerle birlikte mekânda konumunu belirleyip hareket edebilir. Sosyal ve duygusal gelişim bağlamında, çocuk duygularını uygun zamanda ve yerde ifade etmeyi öğrenir, başkalarının duygularını anlamaya başlar, jest ve mimiklerini kullanmaya başlar ve adını ve soyadını rahatlıkla söyleyebilir hale gelir. Öz bakım yetenekleri açısından ise, çocuk kıyafetlerini yardımsız bir şekilde giymeye başlar, ellerini ve yüzünü yardımsız yıkar, tuvalet ihtiyacını kendi başına karşılayabilir, yemek yerken çatal ve kaşığı kendi kullanır ve ayakkabılarını kendisi giyip bağlayabilir. 5 yaşındaki çocuğun öz bakım gelişimi açısından, ellerini ve yüzünü yardımsız bir şekilde yıkayabilir, temizlik araçlarını doğru bir şekilde kullanabilir, hava koşullarına uygun kıyafetleri bilir ve seçebilir, günlük işlerinde sorumluluklarını yerine getirebilir. Motor gelişimi ise, çocuğun kalemi yardımsız bir şekilde doğru bir şekilde tutabilmesini, örneğe bakarak şekilleri çizebilmesini, engellerin üstünden yardımsız bir şekilde atlayabilmesini, belirli mesafedeki hedefleri vurabilmesini, örneğin 1-5 arasındaki sayıları bakarak yazabilmesini ve vücudunun belirli bölgelerini kullanarak denge kurabilmesini içerir. Sosyal ve duygusal beceriler açısından, çocuk duygularını ifade edebilir, gerektiğinde liderlik rolünü üstlenebilir, hedefleri doğrultusunda davranabilir ve kurallara uyar.

Dil gelişimi bağlamında, çocuk sesler arasındaki farkı ifade edebilir, kimin ne zaman, nerede ve nasıl sorularını anlar, yanıtlar ve bu soruları kendisi de sorabilir. Ayrıca, akıcı bir şekilde konuşabilir, yazının yönünü gösterebilir, sohbetlere katılabilir ve sohbeti sürdürebilir. Bilişsel gelişim açısından, altı yaşındaki çocuk üç nesneden oluşan örüntüleri birleştirebilir, yarım ve bütün nesneleri ayırt edebilir ve neden-sonuç ilişkisi kurabilir. Motor gelişiminde ise, çocuk topu tek eliyle yuvarlayabilir, çeşitli hareketleri müzik ve ritim eşliğinde ardı ardına yapabilir, ip atlayabilir, ritme uygun bir şekilde hareket edebilir ve topu yerde 5-6 kez sektirebilir. Öz bakım gelişimi kapsamında, çocuk dişlerini kendi fırçalayabilir, vücudunu yıkayabilir, yemek tabağını kendi taşıyabilir ve kıyafetlerini kendisi çıkarıp giyebilir. Sosyal ve duygusal beceriler açısından, çocuk adresini ve telefon numarasını söyleyebilir, ebeveynlerinin numaralarını hatırlar, yeni tanıştığı insanlarla kolaylıkla iletişim kurabilir ve başkalarının duygularını ifade edebilir. Dil gelişimi açısından, çocuk sesler arasındaki benzerlikleri ifade edebilir, verilen sesin tonunu anlar ve aynı şekilde çıkarabilir, cümlelerinde uygun fiiller kullanabilir, geçmiş, gelecek ve şimdiki zamanı ayırt edebilir ve kullanabilir, cümlelerde "şimdi", "daha sonra", "çünkü" gibi bağlaçları kullanabilir. Bilişsel gelişimde ise, çocuk insan resmindeki eksik organları çizebilir, geometrik şekilleri birleştirerek yeni şekiller oluşturabilir, kısa süreli gösterilen bir resmi daha sonra hatırlayıp söyleyebilir ve 6-10 nesnenin farklı özelliklerini görerek onları özelliklerine göre ayırt edebilir.

Çocuklar dünyaya geldiğinden itibaren ebeveynleri tarafından sevgiye, ilgiye ihtiyat duymaktadırlar. Bu nedenle ise ebeveynler belirli bir yetiştirme tutumuna sahip olmalıdırlar. Bu yetiştirme tarzı çocukların ilerideki yaşam tarzlarını ve karakterlerini ortaya çıkarmaktadır. (Demiriz ve Öğretir, 2007; Demirutku, 2007) Çocukların sosyal ve duygusal gelişimi, farklı ebeveyn tutumları tarafından etkilenebilir. Bu tutumlar genellikle otoriter, aşırı hoşgörölü, aşırı koruyucu, demokratik ve dengesiz/kararsız şeklinde dört'e ayrılır.

Onlar ise şu şekilde açıklanmaktadır, **Otoriter anne baba tutumları**, bu tarz anne babalar çocuklarının kendi istedikleri doğrultusunda ilerlemelerini ister. Otoriter ebeveynlik tutumunda, anne babalar sıkı bir disiplin anlayışına sahiptir ve çocuklar, duygusal destek ve ilginin yetersiz olduğu bir ortamda büyümektedir. Anne babalar, genellikle çocuktan mutlak bir itaat beklerler. (Sümer, Gündoğdu Aktürk ve Helvacı, 2010). Çocuk bu kurallara uymadığı zaman ise ceza ile karşılaşmaktadır. Bazı durumlarda ise sözel ve fiziksel şiddete maruz kalmaktadırlar. Bu şekilde yetiştirilen çocuklar ise ileride kendine karşı güveni olmayan, kendi kararlarını kendi veremeyen, özgüveni düşük bireyler olmaktadır. **Aşırı hoşgörölü anne babaların tutumları**, bu tarz anne babalar çocukları ne der ise o doğrultuda ilerlemektedir fakat bu durumlarda çocuklar bir şeylere zarar verdiği zaman uyarmadığı için çocuk yanlış bir

şey yapmadığını düşünerek yapmaya devam ediyor. Bu tarz çocuklar şımarık ve ben merkezci yetiştirilmektedir. Bu tarz çocuklar genellikle ileriki yıllarda hep ben merkezci ve bencil bir birey olacaklardır. Aileler belli bir süreden sonra yanlış yaptığı sırada müdahale etmeye çalıştığında çocuk hırçınlaşıp saldırganlaşıyor böylece aile tutarsızlık yapmış olmaktadır. **Aşırı koruyucu tutumu**; bu tarz anne babalar gereğinden fazla korumacı olurlar. Çocuklarda ise başkalarına bağlanma ayrılamama, kendi kararlarını kendi verememe, özgüven eksikliği ve duygusal kırıklıklar oluşmaktadır. Anne-babanın aşırı koruyucu tutumu, çocuğun ruhsal ve fiziksel beceri gelişimini engelleyebilir ve özerk düşünce ile özgüven gelişimine de engel olabilir. Bu tutum, çocuğun okul başarısını ve okula uyumunu da olumsuz yönde etkileyebilir. (Günalp, 2007).Aşırı koruyucu ailelerde yetişen çocuklar, genellikle bağımlı, kendine güveni zayıf ve duygusal problemleri olan bireyler olarak gelişebilirler. (Haluk Yavuzer,1990) Genelde bu tarz yetiştirilen çocukların arkadaşları olmaz nedenleri ise annem evde oyna dışarı çıkma gibi sözlerle karşılaştığı için yalnızlığa mahkûm kalmaktadır. **Demokratik anne baba tutumu**, bu tarz anne babalar çocuklarına daha nazik kurallar doğrultusunda ilerlemektedir. Daha çok çocuklara arkadaşça yaklaşarak neler istediklerini empati kurma yoluyla anlamaya çalışmaktadırlar. Bu tarz yetiştirilen çocuklar ileride kendine karşı özgüvenli, arkadaşlık kurmada girişken olmaktadır. Demokratik bir aile ortamında, çocuğa erken yaşlardan itibaren belli sınırlar içinde özgürlük tanınması ve kendiyle ilgili kararlar alabilme fırsatı verilmesi, çocuğun bağımsız bir kimlik geliştirmesine katkı sağlar. Bu yaklaşım, dışa dönük, aktif, girişimci ve liderlik özelliklerine sahip, insanlar arası etkileşimde başarılı bir birey olmasına yardımcı olur. (Güliden Bilal,1986) Dengesiz/kararsız ve tutarsız anne baba tutumu; bu tarz aileler baba ve annenin düşünce farklılığından ortaya çıkmaktadır. Bu durumlarda çocuklar hangi davranışın olumlu hangi davranışın olumsuz olduğunu ayırt edemezler. Bazen cezalar arasında bazen de ödülleri arasında gidip gelirler. Fikir ayrılığı durumunda biri eve biri hayır denildiğinde istenilen davranışı bulmakta çok zorluk çekmektedir. Bu durumdan dolayı bu tarz yetiştirilen çocuklar sıklıkla eleştiri alırlar. Bu durum ise çocukta duygusal ve davranışsal bozukluğa neden olmaktadır. Bu konuyla ilgili yapılan alan yazılarına bakıldığında Anne ve babalar, çocuklarını yetiştirirken gösterdikleri davranış tutumları çocukların sosyal gelişimi, ahlaki gelişimi ve akademik başarısı gibi birden fazla alanda hem etkili hem de hızlı sonuçlar ortaya çıkmaktadır. (Bornstein ve Bornstein, 2014).

Aslında olması gereken en önemli tutumlardan biri **“demokratik anne baba tutumu”** dur. Her çocuk bir bireydir. Çocukların düşüncelerini dinleyerek neler istediğini dinleyerek hareket edilmelidir. Olumu yönlerini ve olumsuz yönlerini anlatarak anlamasını sağlamalıyız.

Okul öncesi çocuklarında özellikle anne babaların çocuklara karşı nasıl bir tutum sekiiledikleri ve çocukların bu tutum karşısında ebeveynlerine nasıl davranışlar sergiledikleri önemlidir. Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönemde ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarına yönelik içerik analizinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

- Okul öncesi öğretmenleri aile tutumlarına karşı neler yapabilirler?
- Aile tutumları arasındaki farklar nelerdir?
- Aile tutumlarını öğrenmek amaçlı okul öncesi öğretmenleri ne tarz aile katılımı etkinlikleri verebilir?
- Aile tutumları farklı olan çocuklar arasında ne tarz farklılıklar ortaya çıkmaktadır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizleri, amaçlarla bağlı olarak ele alınmıştır.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada amaca uygun olduğu düşünülen nicel veri içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çünkü içerik analizi elde edilen verileri, temaları bir araya getirmek ve bu verileri karşı tarafın anlaya bileceği şekilde açık ve anlaşılır bir biçimde yorumlayarak ortaya çıkarmaktır. İçerik analizi, iletişimin sunulan içeriğinin tarafsız, sistematik ve niceliksel tanımıdır (Berelson 1952: 17)

Veri Toplama Araçları

Anne baba tutumları ile ilgi yapılan araştırmalar YÖK Tezde bulunana 15 yüksek lisans tezi Google Akademikte bulunan 9 makale ele alınmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada analiz edilen tezler YÖK Ulusal Tez merkezinden PDF olarak 15 yüksek lisans tezine ulaşılmıştır, Google akademikten 9 Türkçe makaleye ulaşılmıştır. Makalelerin aşağıda bulunduğu gibi sınırlılıkları bulunmaktadır.

Sınırlılıkları

Google akademik veri tabanından araştırıldı. 2014-2024 yılları arasında araştırmalar yapıldı. Türkçe makaleler kullanıldı.

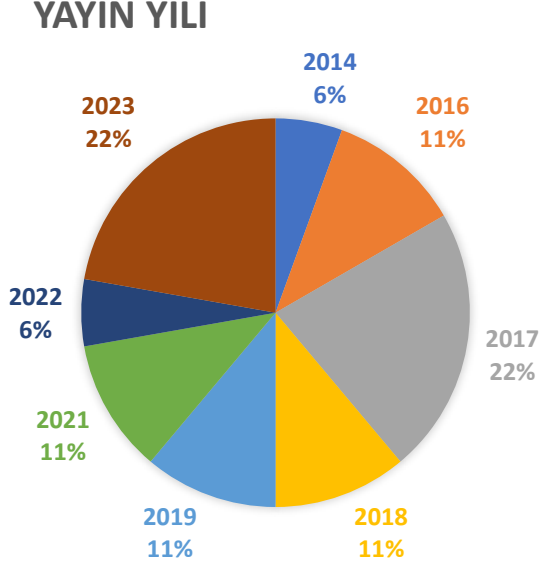
Veri Analizi

Bu çalışmada içerik analizinde kullanılan toplam 24 adet çalışma birden fazla okunarak içerik analizi yönergelerinde yer alan 7 soruya cevap alarak tek tek grafik haline getirilerek kodlandı.

Bulgular

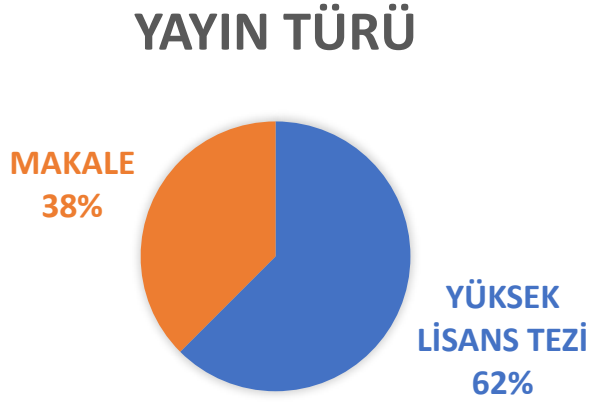
Araştırmanın bu bölümünde ortaya çıkan çalışmaların verileri doğrultusunda ortaya çıkan bulgular toplanarak pasta grafik şeklinde ortaya çıkmıştır.

Grafik 1



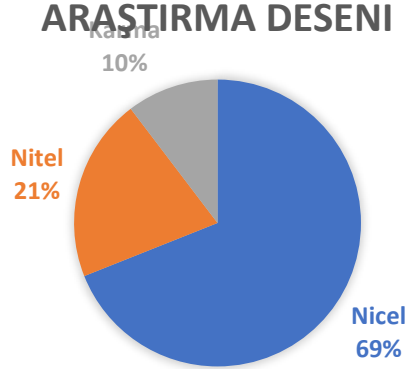
Grafik 1'e göre, yıllara göre %22 oranla 2023 ve 2017 yılında fazlasıyla yapılan bir araştırmadır fakat en az ise 2014 ve 2022 yıllarında %6 oranla araştırılmaktadır.

Grafik 2



Grafik 2'ye göre, Yayın türüne göre ise yüksek lisan tezi daha fazla oranla %62 şeklinde çıkarak %38 oranla makale daha az araştırılmıştır.

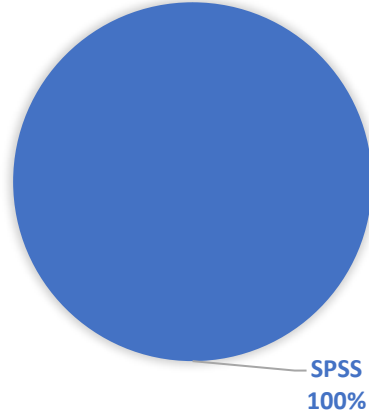
Grafik 3



Grafik 3'e göre, Nicel araştırma yöntemi %69 oranla en fazla kullanılan desen olarak ortaya çıkmaktadır. Karma araştırma yöntemi ise %10 oranla en az kullanılan desen olarak ortaya çıkmaktadır.

Grafik 4

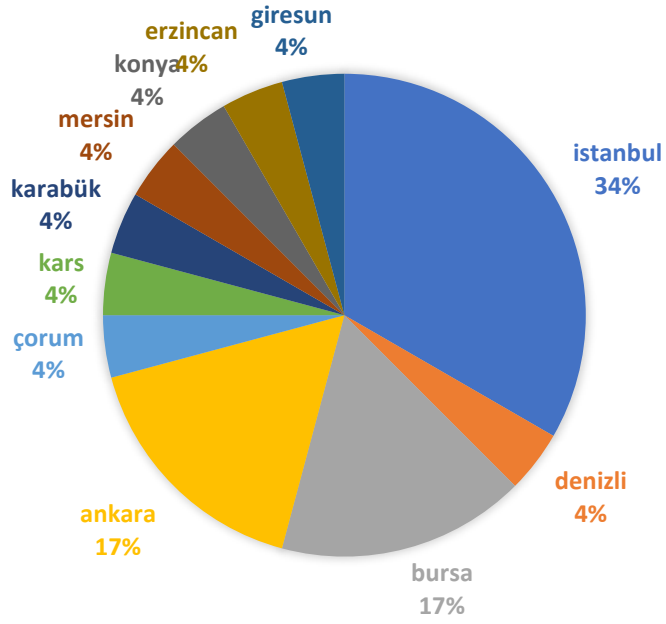
VERİ ÇÖZÜMÜ



Grafik 4'e göre, Yapılan tüm araştırmalarda "SPSS" programı kullanılarak istatistiksel veriler analiz edilmektedir.

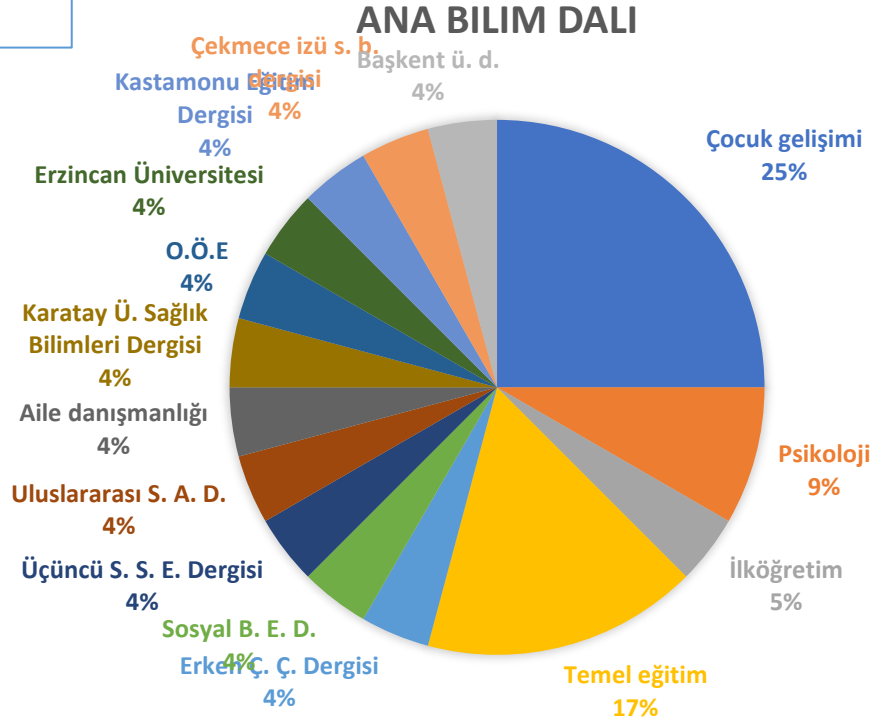
Grafik 5

İLLERE GÖRE



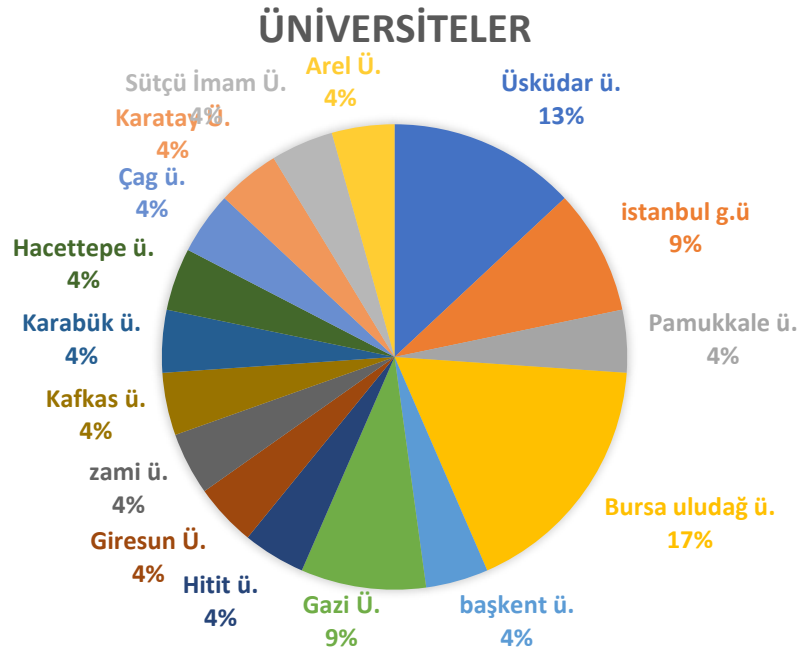
Grafik 5' göre; İllere göre dağılıma göre İstanbul'da %34 oranla en fazla yapılan il olarak ortaya çıkmaktadır, Denizli, Çorum, Kars, Karabük, Mersin, Konya, Erzincan, Giresun'da %4 oranla en az araştırma yapılan iller olarak ortaya çıkmaktadır.

Grafik 6



Grafik 6'ya göre; Ana bilim dalında en fazla %25 oranla Çocuk gelişimi ana bilim dalında araştırma yapılmaktadır.

Grafik 7



Grafik 7'ye göre Üniversiteler arasında %17 oranla Bursa Uludağ üniversitesi daha fazla bu konu üzerinde araştırma yapmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ebeveynlerin çocuk yetiştirmeye karşı tutumları ile ilgili yapılan içerik analizi yayın türüne göre yüksek lisans ve makale incelenmiştir. Anne baba tutumları ile ilgili yapılan

araştırmalar YÖK Tezde bulunana 15 yüksek yüksek lisans tezi Google Akademikte bulunan 9 makale ele alınarak içerik analizi yapılmıştır.

Yapılan araştırmalarda 7 aşamada incelenerek içerik analizi yapılmıştır. Bunlar; yayın yılı, yayın türü, araştırma deseni, veri çözümünün nasıl olduğu, hangi il, niversite ve ana bilim dalında yapıldığı ele alınarak incelenmiştir. oban, Bilgen, İdrisoğlu,Sönmez (2021) yaptıkları araştırmada araştırma desenleri, araştırma yöntemleri bulgularına ulaşmıştır. Karagöz, Uzunbacak (2023) yaptıkları araştırmada üniversitelere göre dağılımı, ana bilim dalına göre dağılımı, örneklem türüne göre, araştırma yöntemine göre, veri toplama araçları şeklinde bulgulara ulaşmıştır. Yılmaz, Rabia (2020) yaptıkları araştırmalara göre araştırma deseni dağılımı, örneklemine göre dağılımı, veri toplama araçlarının dağılımı bulguları ortaya çıkmaktadır. Bu temel bulgulara ulaşılmaktadırlar.

Yapılan içerik analizinde, konu 7 yönden incelenmektedir. Bunlar; yayın yılı, yayın türü, araştırma deseni, veri çözümünün nasıl olduğu, hangi il, niversite ve ana bilim dalında yapıldığı ele alınarak incelenmiştir.

Bu yapılan çalışmalara göre öneriler şu şekilde ifade edilebilir:

-Ailelere tutumlarıyla ilgili eğitimler verilmelidir.

-Çocukların nasıl yetiştirilmesi gerektiği hakkında bir oturum düzenlenmelidir.

-Araştırmalar daha çok aileler yöneliktir fakat çocuklara yönelik araştırmalarda olması gerekir.

Kaynakça

- Arendell, T. (2000). Conceiving and investigating motherhood: The decade's scholarship. *Journal of Marriage and the Family*, 62(4), 1192–1207
- Barcus F E (1959) *Communications Content: Analysis of the Research, 1900-1958*, Unpublished doctor's dissertation, University of Illinois.
- Bornstein, I ve Bornstein, M. H. (2014), Parenting Styles and Child Social Development. Encyclopedia on Early Childhood Development.
- Çağdaş, A. (2012). *Anne-baba-çocuk iletişimi*. Eğiten Kitap, Ankara.
- Çetinkaya, B. (2018). *Ruhsal açıdan sağlıklı aile sağlıklı çocuk* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çoban, A., Bilgen, Z., İdrisoğlu, Ö., Sönmez, İ., Türe Köse H. B. ve Bozkurt Ünlü H.(2021). Karşılaşılan duygusal ve davranışsal problemlerin ebeveyn tutumu ile ilişkisinin incelenmesi: İçerik analizi. *OPUS– Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4302-4335
- Demiriz, S., Öğretir, D.A. (2007). Alt Ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki 10 Yaş Çocuklarının Anne Tutumlarının İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 105-122.
- Demirutku, K. (2007). Parenting Styles, Internalization Of Values, And Self-Concept. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Saylık,F.Z. ve Yalçın,M.G. (2018). “Otoriter veya Demokratik Ebeveyn Tutumunun ve Ebeveyne Bağlanma Biçiminin Suçluluk ve Utanç Duygularına Etkisinin Yarı-Deneysel Yöntemle İncelenmesi” Yayınlanmamış Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güliden Bilal, "Demokratik ve Otoriter Olarak Algılanan Ana-Baba Tutumlarının Çocukların Uyum Düzeylerine Etkisi" *Eğitim ve Bilim Dergisi*, C:11/62, Ankara, 1986
- Günalp, A. (2007). Farklı anne baba tutumlarının okul öncesi eğitim çağındaki çocukların özgüven duygusunun gelişimine etkisi (Aksaray ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Haluk Yavuzer (1990), "Yaygın Ana-Baba Tutumları" Ana-Baba Okulu, İstanbul, 5.117
- Hills, V. (2005). *Preschool preparation: the importance of an early academic foundation*. The Free Library Articles and Books.
- Kochanska, G. (1997). Mutually responsive orientation between mothers and their young children: implications for early socialization. *Child Development*, 68(1), 94-112.
- Yılmaz,M.M(2020). *Okul Öncesi Fen Eğitimi Alanında Yapılan Çalışmaların Tematik İçerik Analizi: 2015-2019 Yılları Arası Çalışmalar*. Gazi Ü., Ankara
- Özdal, F. (2003). İlköğretim dört ve beşinci sınıfa devam eden, anne-babası ile yaşayan ve baba yoksunu olan çocukların kaygı düzeylerinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sümer, N., Gündoğdu Aktürk, E., ve Helvacı, E. (2010). Anne-baba tutum ve davranışlarının psikolojik etkileri: Türkiye’de yapılan çalışmalara toplu bakış. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13 (25), 42-59
- Karagöz, Ş. ve Uzunbacak,H.H. (2023). Türkiye’de Öz-Şefkat Alanında Yazılmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesine Yönelik Bir İçerik Analizi . *Journal of Organizational Behavior*, 5,1.
- Şanlı, D. & Öztürk, C. (2012). Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarını Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31-48
- Tercan, H. & Yıldız Bıçakçı, M. (2017). Sağlık Bilimlerinde Transdisipliner Yaklaşım İçerisinde Çocuk Gelişimcinin Rolü. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal ,II. Ulusal Sağlık Bilimleri Kongre Kitabı* , 157-168.



Hayata Kitap Arası: Okul Öncesi Öğretmen Adayları İçin Resimli Çocuk Kitapları Okuma Etkinlikleri

Gamze Bilir-Seyhan

Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü

e-mail: gamze.bilir.seyhan@ege.edu.tr, Orcid No: 0000-0002-9888-8612

Öz

Bu bildiride okul öncesi öğretmen adaylarının gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla gerçekleştirilen Hayata Kitap Arası konulu resimli çocuk kitapları okuma etkinlikleri ele alınmaktadır. Çocuk kitaplarının öneminin ve etkileyici gücünün farkında olan eğitimciler, bu etkinliklerin öğretmen adaylarının mesleki ve kişisel gelişimine olumlu katkılar sağlayabileceğini vurgulamaktadır. Resimli çocuk kitapları, çocukların duygusal, sosyal, bilişsel ve dil gelişimine katkı sağlar. Bu kitaplar, çocuklara farklı kültürleri tanıtmak, empati kurmayı öğretmek ve hayal güçlerini geliştirmek için önemli bir araçtır. Resimli çocuk kitapları genellikle farklı karakterlerin duygusal deneyimlerini ve yaşadıkları ilişkileri ele alır. Öğretmen adayları, bu kitapları okurken karakterlerin duygularını anlama ve empati kurma yeteneklerini geliştirebilir. Bu da öğretmenlerin öğrencilerle daha iyi ilişkiler kurmalarına ve duygusal olarak destek olmalarına yardımcı olabilir. Hayata Kitap Arası etkinlikleri ile okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk kitaplarını nasıl seçeceklerini, nasıl sunacaklarını ve çocuklarla nasıl etkili bir şekilde paylaşacaklarını öğrenmelerini sağlamak ve öğretmen adaylarını nitelikli çocuk kitaplarıyla tanıştırmak amaçlanmıştır. Bu etkinlikler, öğretmen adaylarının öğrencilere kitapları sevdirmeleri ve okuma alışkanlığı kazandırmaları için bir platform sağlamaktadır. Yürütülen bu etkinlikler de öğretmen adaylarının çocuk kitaplarını derinlemesine keşfetmeleri ve bu kitapları çocuklara daha etkili bir şekilde iletmeleri için informal bir öğrenme ortamı yaratılmıştır. Hayata Kitap Arası konulu resimli çocuk kitapları okuma etkinlikleri, okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki ve kişisel gelişimlerine önemli katkılar sağlayabilir. Bu etkinlikler, öğretmen adaylarını çocuk kitaplarının gücünü keşfetmeye teşvik eder ve onları gelecekteki sınıflarında daha etkili bir şekilde kullanmaya hazırlar. Eğitim ortamlarında “Pozitif Okullar” yaratmak ve “İyi Oluş” hareketini öğrenciler adına yaygınlaştırmak için Hayata Kitap Arası gibi ders dışı etkinliklerin kullanılabileceği düşünülmektedir. Bu tür etkinliklerde

öğrencilerin akademik başarısını artırmak ve genel iyi oluşlarını desteklemek için pozitif duygular, ilişkiler, kişisel güçlükler ve anlamlı yaşam unsurlarını ön plana çıkarılabilir. Resimli hikaye kitapları da bu bağlamda önemli bir araç olarak kullanılabilir.

Anahtar Kelimeleri: resimli çocuk kitabı, ders dışı etkinlik, iyi oluş, okul öncesi eğitimi

Abstract

This paper discusses the picture book reading activities titled "A Break for Life with Books," which are carried out to contribute to the development of pre-school teacher candidates. Educators, aware of the importance and influential power of children's books, emphasize that these activities can provide positive contributions to the professional and personal development of teacher candidates. Picture books contribute to children's emotional, social, cognitive, and language development. These books are an important tool for introducing children to different cultures, teaching empathy, and fostering their imaginations. Picture books typically address the emotional experiences and relationships of different characters. As teacher candidates read these books, they can develop their ability to understand and empathize with the characters' emotions. This can help teachers build better relationships with students and provide emotional support. The aim of the "A Break for Life with Books" activities is to help pre-school teacher candidates learn how to select, present, and effectively share children's books with children, and to introduce them to quality children's books. These activities provide a platform for teacher candidates to help students develop a love for books and reading habits. These activities create an informal learning environment for teacher candidates to deeply explore children's books and convey them to children more effectively. The picture book reading activities titled "A Break for Life with Books" can make significant contributions to the professional and personal development of pre-school teacher candidates. These activities encourage teacher candidates to discover the power of children's books and prepare them to use them more effectively in their future classrooms. It is thought that extracurricular activities like "A Break for Life with Books" can be used to create "Positive Schools" and promote the "Well-being" movement for students. In such activities, positive emotions, relationships, personal challenges, and meaningful life elements can be highlighted to support students' academic success and overall well-being. Picture storybooks can also be used as an important tool in this context.

Keywords: children picture book, extracurricular activity, well-being, preschool education

Giriş

Öğretmenlik yaşam boyu gelişimi gerekli kılan meslek dallarından biridir. Bu mesleğin üniversitede alınan lisans eğitimi ile bitmeyen bir süreç olduğu, öğretmenlerin gerekli hizmet

içi ve mesleki gelişim programlarıyla kendilerini geliştirmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin lisans eğitimleri esnasında edinecekleri deneyimler de öğretmen olduklarında kendilerine yapacakları yatırımlar için bir temel oluşturabilme gücüne sahiptir. Öğretmen yetiştirme lisans programlarında öğretmenlere sunulan ders dışı etkinlikler öğretmen adaylarının yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme alanlarında desteklenmeleri için bir alan açabilecektir. Bu noktadan hareketle, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı bünyesinde eğitim görmekte olan okul öncesi öğretmen adaylarına yönelik “Hayata Kitap Arası” ismi ile bir resimli çocuk kitapları okuma etkinlikleri serisi geliştirilerek uygulanmıştır.

Hayata Kitap Arası etkinliklerinde bu etkinliklerin öğretmen adaylarına sağlayabilecek katkılar üç temel başlık altında ele alınmıştır. Bu noktalar; çocuk edebiyatı, okul öncesi öğretmenliği lisans programı ve öğretmen adaylarının iyi oluşlarıdır. İlk olarak çocuk edebiyatı noktasındaki katkıları sunulacaktır. Resimli çocuk kitapları, çocuk edebiyatının temel taşlarından biridir. Bu kitaplar, çocukların dil ve bilişsel gelişimlerini desteklerken, aynı zamanda onların duygusal ve sosyal becerilerini de geliştirmektedir. "Hayata Kitap Arası" etkinlikleri, çocuk edebiyatının bu çok yönlü faydalarını öğretmen adaylarına tanıtmayı amaçlamaktadır. Çocuk edebiyatı, çocukların empati kurma, farklı kültürleri anlama ve hayal güçlerini geliştirme yeteneklerini artırmaktadır. Bu bağlamda, bu etkinlikler öğretmen adaylarının çocuk edebiyatının gücünü ve potansiyelini keşfetmeleri, onların çocuklara daha etkili ve anlamlı bir şekilde rehberlik etmelerini sağlayacaktır (National Early Literacy Panel, [NELP], 2008). İkinci olarak okul öncesi öğretmenliği lisans programı bağlamında bu etkinliklerin katkıları dikkate alınmıştır. Okul öncesi öğretmenliği lisans programları, geleceğin okul öncesi öğretmenlerine gerekli bilgi ve becerileri kazandırmayı hedeflemektedir. "Hayata Kitap Arası" etkinlikleri, bu programların müfredatına önemli bir katkı sağlama potansiyeline sahiptir. Okul öncesi öğretmen adayları, bu etkinlikler aracılığıyla çocuk kitaplarını seçme, sunma ve çocuklarla etkili bir şekilde paylaşma konusunda pratik deneyim kazanabilirler. Bu tür etkinlikler, öğretmen adaylarının teorik bilgilerini uygulamaya dönüştürmelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca, kaliteli çocuk kitaplarını tanıyarak ve bu kitapları sınıf ortamında nasıl kullanacaklarını öğrenerek, öğretmen adayları daha donanımlı ve bilinçli bir şekilde mesleğe hazırlanmaktadır (Gibbons, 2021; Lenhart, Dangel & Richter, 2020). Son olarak bu etkinlikler öğretmen adaylarının iyi oluşları bağlamında ele alınmıştır. Öğretmen adaylarının duygusal ve psikolojik iyi oluşları, onların mesleki performanslarını ve genel yaşam kalitelerini doğrudan etkilemektedir. "Hayata Kitap Arası" etkinlikleri, öğretmen adaylarının iyi oluşlarını desteklemek için güçlü bir araçtır. Bu etkinlikler, adayların empati yeteneklerini

geliştirmelerine, duygusal farkındalık kazanmalarına ve stresle başa çıkma becerilerini artırmalarına yardımcı olabilir. Ayrıca, öğretmen adaylarının çocuklarla kuracakları duygusal bağlar ve etkili iletişim becerileri, onların mesleki tatminlerini ve genel iyi oluşlarını olumlu yönde etkileyecektir (Khisbiyah, Prihartanti, Thoyibi, Purwanto & Izza, 2021). Bu tür etkinlikler, öğretmen adaylarının kendi duygusal ihtiyaçlarını da fark etmelerini ve bu ihtiyaçları karşılamak için gerekli stratejileri geliştirmelerini sağlayacaktır.

"Hayata Kitap Arası" konulu resimli çocuk kitapları okuma etkinlikleri, çocuk edebiyatının, okul öncesi öğretmenliği lisans programının ve öğretmen adaylarının iyi oluşlarının kesişim noktasında önemli bir rol oynamaktadır. Bu etkinlikler, öğretmen adaylarının mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağlar, onların çocuklarla daha etkili ve anlamlı ilişkiler kurmalarına yardımcı olur ve genel iyi oluşlarını destekler. Bu nedenle, bu tür ders dışı etkinliklerin öğretmen yetiştirme programlarının ayrılmaz bir parçası olarak değerlendirilmesi ve yaygınlaştırılması büyük önem taşımaktadır.

Yöntem

Nitel bir çalışma olarak planlanan bu araştırma kapsamında Hayata Kitap Arası etkinliklerinin amacı, içerikleri ve katkılarının incelenmesi hedeflenmiştir. Çalışma kapsamında üç temel soruya yanıt aranmıştır. Bunlar şu şekilde sıralanmaktadır: (1) "Hayata Kitap Arası" etkinliklerinin amacı nedir? (2) "Hayata Kitap Arası" etkinliklerinde sunulan içerikler nelerdir? ve (3) "Hayata Kitap Arası" etkinliklerinin katkıları nelerdir? Bu amaç doğrultusunda, Hayata Kitap Arası etkinliklerine ilişkin kaynaklar temel veri kaynakları olarak ele alınmıştır. Bu kaynaklardan elde edilmiş olan veriler ise doküman incelemesi yolu ile analiz edilmiştir.

Bulgular

Bu nitel çalışma, "Hayata Kitap Arası" etkinliklerinin amacı, içerikleri ve katkılarını incelemeyi hedeflemektedir. Çalışma kapsamında elde edilen bulgular üç alt problem altında detaylandırılmıştır.

"Hayata Kitap Arası" Etkinliklerinin Amacı:

1. Öğretmen Adaylarının Mesleki Gelişimi:

- Etkinliklerin temel amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerini artırmaktır. Öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına dair bilgi ve becerilerini geliştirmek, etkinliğin ana hedeflerinden biridir.

- Etkinliklerin öğretim stratejilerini zenginleştirilmesi ve sınıf içi uygulamalarda öğretmen adaylarının daha etkili olmalarını sağlaması hedeflenmektedir.

2. Empati ve Duygusal Farkındalık:

- o Etkinlikler, öğretmen adaylarının empati yeteneklerini geliştirmeyi ve duygusal farkındalık kazanmalarını amaçlamaktadır. Bu, öğretmen adaylarının çocuklarla daha derin ve anlamlı bağlar kurmalarını desteklemektedir.

- o Etkinlikler öğretmen adaylarının kitaplardaki karakterlerin duygusal deneyimlerini analiz etmelerine yardımcı olmak ve bu sayede çocukların duygusal ihtiyaçlarını daha iyi anlayabilmelerini sağlamak için bir ortam sunmaktadır.

3. Okuma Kültürünün Yaygınlaştırılması:

- o Etkinliklerin bir diğer amacı, okuma kültürünü yaygınlaştırmak ve öğretmen adaylarının çocuklara kitap sevgisi aşılamasını sağlamaktır.

- o Katılımcılar, okuma etkinliklerinin, öğrencilerin okuma alışkanlıkları kazanmasında önemli bir rol oynadığını ve bu alışkanlıkların çocukların akademik ve kişisel gelişimine katkıda bulunduğunu öğrenmektedirler.

"Hayata Kitap Arası" Etkinliklerinin İçerikleri:

1. Kitap Seçimi ve Analizi:

- o Etkinliklerde, farklı temalara sahip resimli çocuk kitapları seçilmekte ve bu kitapların içeriği detaylı bir şekilde analiz edilmektedir. Kitap seçiminde kültürel çeşitlilik, duygusal derinlik ve eğitici değerler göz önünde bulundurulmaktadır.

- o Kitapların çocukların gelişim düzeylerine uygun ve ilgi çekici olarak seçilmesine özen gösterilmektedir.

2. Okuma ve Tartışma Oturumları:

- o Etkinlikler, grup halinde okuma ve ardından tartışma oturumları şeklinde düzenlenmektedir. Bu oturumlar, öğretmen adaylarının kitapları derinlemesine anlamalarını ve farklı bakış açıları geliştirmelerini sağlamaktadır.

- o Tartışma oturumlarının kitapların sunduğu temalar üzerinde öğretmen adaylarının düşünmelerine ve bu temaları sınıf ortamında nasıl kullanacaklarına dair fikirler geliştirmelerine yardımcı olması beklenmektedir.

3. Uygulamalar:

- o Etkinlikler kapsamında, öğretmen adaylarının çocuk kitaplarını sınıf içinde nasıl sunacaklarına dair küçük uygulamalar düzenlenmektedir. Bu atölyelerde hikaye anlatma, drama ve yaratıcı etkinlikler gibi yöntemler kullanılmaktadır.

- o Bu küçük uygulamaların öğretmen adaylarının uygulama becerilerini geliştirmesi ve öğrendikleri yöntemleri sınıf ortamında kullanmak için kendilerine güven kazandırması beklenmektedir.

"Hayata Kitap Arası" Etkinliklerinin Katkıları:

1. Mesleki Yeterlilik ve Güven:

○ Etkinliklerin, öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerini ve özgüvenlerini artırması hedeflenmiştir. Katılımcıların, etkinlikler sayesinde kendilerini daha donanımlı ve hazır hissetmeleri için bir öğrenme ortamı sunulmuştur.

○ Katılımcıların öğrendikleri teknik ve yöntemleri meslek hayatlarında onlara önemli avantajlar sağlayacak bileşenlere dönüştürebilecekleri düşünülmektedir.

2. Empati ve İletişim Becerileri:

○ Etkinlikler, öğretmen adaylarının empati ve iletişim becerilerini geliştirme etkisine sahiptir. Katılımcıların çocukların duygusal ihtiyaçlarını daha iyi anlamaları ve onlarla daha etkili iletişim kurmaları beklenmektedir.

○ Bu tür becerilerin, öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde ve öğrenci-öğretmen ilişkilerinde olumlu etkiler yaratacağı da düşünülmektedir.

3. Kişisel ve Duygusal Gelişim:

○ Etkinlikler, öğretmen adaylarının kişisel ve duygusal gelişimlerine katkıda bulunma potansiyeline sahiptir. Etkinliklerin katılımcılara duygusal farkındalık kazandırması da beklenmektedir.

○ Bu tür etkinliklerin öğretmen adaylarının genel iyi oluşlarını destekleme ve mesleki tatminlerini artırma potansiyeline sahip olduğu düşünülmektedir.

"Hayata Kitap Arası" etkinlikleri, öğretmen adaylarının mesleki ve kişisel gelişimlerine kapsamlı katkılar sağlayan önemli bir eğitim aracı olarak ele alınabilir. Bu etkinlikler, çocuk edebiyatının gücünü ve etkisini vurgulayarak, öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerini, empati ve iletişim becerilerini, ayrıca kişisel iyi oluşlarını destekleyebilmektedir. Ayrıca, bu tür ders dışı ve uygulamalı çalışmalar, öğretmen yetiştirme programlarının etkinliğini artırmak ve öğretmen adaylarının daha donanımlı bir şekilde mezun olmalarını sağlamak adına büyük önem taşımaktadır.

Tartışma ve Sonuç

"Hayata Kitap Arası" etkinlikleri, öğretmen adaylarının mesleki ve kişisel gelişimlerine kapsamlı katkılar sağlayan önemli bir eğitim aracıdır. "Hayata Kitap Arası" etkinlikleri, öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerini artırmada büyük rol oynar. Bu etkinlikler sayesinde öğretmen adayları, çocuk edebiyatına dair geniş bir bilgi birikimi kazanırlar. Kitap seçiminden sunuma kadar çeşitli aşamalarda pratik deneyim elde eden adaylar, sınıf içi uygulamalarda daha etkili ve yaratıcı olurlar. Resimli çocuk kitaplarının analizi ve bu kitapların eğitimde kullanımı konusundaki bilgi ve beceriler, öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerini önemli ölçüde artırır.

Etkinliklerin bir diğerk önemli katkısı, öğretmen adaylarının empati ve iletişim becerilerini geliştirmesidir. Resimli çocuk kitapları, genellikle karakterlerin duygusal deneyimlerini ve yaşadıkları ilişkileri ele alır. Bu durum, öğretmen adaylarının karakterlerin duygularını anlamalarına ve empati kurma yeteneklerini geliştirmelerine olanak tanır. Bu tür etkinlikler, adayların çocuklarla daha derin ve anlamlı bağlar kurmalarını sağlar ve duygusal olarak destekleyici bir eğitim ortamı yaratmalarına yardımcı olur. Ayrıca, grup tartışmaları ve atölye çalışmaları, adayların iletişim becerilerini pekiştirir ve iş birliği yapma yeteneklerini geliştirir (Roskos & Neuman, 1998).

"Hayata Kitap Arası" etkinlikleri, öğretmen adaylarının kişisel gelişimlerine de önemli katkılar sağlar. Bu etkinlikler, adayların duygusal farkındalık kazanmalarına ve stresle başa çıkma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Ayrıca, etkinlikler sırasında elde edilen olumlu deneyimler, öğretmen adaylarının özgüvenlerini artırır ve genel iyi oluşlarını destekler. Kendi duygusal ihtiyaçlarını fark eden adaylar, bu ihtiyaçları karşılamak için gerekli stratejileri geliştirme konusunda da adım atarlar (Bruner, 2021).

"Hayata Kitap Arası" etkinlikleri, öğretmen adaylarının mesleki ve kişisel gelişimlerine önemli katkılar sağlayan etkinliklerdir. Bu tür etkinlikler, öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerini, empati ve iletişim becerilerini, ayrıca kişisel iyi oluşlarını desteklemektedir. Akademisyenler ve öğretmenler, bu etkinlikleri daha geniş bir çerçevede değerlendirmeli ve eğitim süreçlerine entegre etmelidir. Bu sayede, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin gelişimine daha kapsamlı ve etkili bir katkı sağlanabilir. Bu araştırma bağlamında bazı öneriler getirilmiştir. Bu öneriler şöyle sıralanabilir:

- "Hayata Kitap Arası" gibi etkinlikler öğretmen yetiştirme programlarının müfredatına entegre edilebilir.
- Bu tür etkinlikler, öğretmen adayların teorik bilgilerini pratikte uygulamalarına olanak tanıyabilir.
- Bu etkinliklerin etkisini ve faydalarını sürekli olarak değerlendirmek ve geliştirmek adına nitel ve nicel araştırmalar yapılabilir.
- Farklı temalar ve kültürel çeşitlilik içeren kaliteli çocuk kitapları etkinliklerde kullanılmak üzere seçilebilir.
- Bu tür uygulamalarda empati ve iletişim becerilerini kullanarak öğretmen adaylarıyla daha güçlü bağlar kurulabilir. Bu, öğrencilerin duygusal ve akademik gelişimlerine olumlu katkıda bulunabilir.
- Öğretmen adaylarına okuma alışkanlığı kazandırmak için bu tür okuma faaliyetleri kullanılabilir.
- Bu tür etkinlikler öğretmen adaylarının kitaplarla olan ilişkilerini güçlendirebilir ve onların okuma sevgisini artırabilir.

Kaynaklar

Bruner, L. (2021). A well-Rounded diet: Fueling children's vocabulary development. *The Reading Teacher*, 74(6), 797-805.

Gibbons, H. (2021). Reading with our heads and our hearts to build empathy. *Michigan Reading Journal*, 53(2), 5.

Khisbiyah, Y., Prihartanti, N., Thoyibi, M., Purwanto, A., & Izza, Y. H. (2021). The influence of environmental psychoeducation on children's empathy skill in community reading park. *Linguistics and Culture Review*, 5(S3), 1010-1019.

Lenhart, J., Dangel, J., & Richter, T. (2020). The relationship between lifetime book reading and empathy in adolescents: Examining transportability as a moderator. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/aca0000341>

National Early Literacy Panel. (2008). Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. National Institute for Literacy. <http://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>

Roskos, K., & Neuman, S. (1998). Play as an opportunity for literacy. *Multiple Perspectives on Play in Early Childhood Education*, 100-115.



Bebeklik Dönemindeki Bağlanmanın Yetişkin İlişkilerine Etkisinin İncelenmesi

Ayşe Mortaş

Kıbrıs Sağlık ve Toplum Bilimleri Üniversitesi, Güzelyurt ayse.mortas@kstu.edu.tr
[Orcid:0009-0001-0135-4674](https://orcid.org/0009-0001-0135-4674)

Özet

Bağlanma, anne ile bebek veya bakıcı arasında gelişen duygusal bir süreçtir. Bağlama fiziksel temas, yüz yüze iletişim, yumuşak konuşma ve dokunarak bebeği keşfetmeyi içermektedir. Olumsuz bağlanma sürecinde ise kişi bebekle yakınlık kuramaz, onun yaşamına katılım sağlamamaktadır. Böylelikle anne ve çocuk sağlığı durumu, gebelik sayısı, anne-baba ilişkisi, aile bağları, kültürel yapı, planlı gebelik, doğum sonu depresyon varlığı, sosyoekonomik durum, yüksek riskli gebelikler ve ilk gebelik deneyimi gibi birçok faktör bağlanmayı doğrudan veya dolaylı yoldan etkileyebilmektedir. Bu araştırmada bebeklerdeki bağlanma sürecinin yetişkin ilişkilerine yansımalarının incelenmesi ve ortaya koyulması hedeflenmiştir.

Araştırma verilerinin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile veriler ortaya koyulmuştur. Araştırma sürecine katılan katılımcılar ise 14'ü kadın, 14'ü ise erkek katılımcı olmak üzere toplamda 28 katılımcı ile birlikte yürütülmüştür. Yapılan araştırmada, bebeğin bağlanmasını etkileyen faktörler, bağlanma stilleri ve anne-bebek arasındaki bağlanmanın gelişiminden ve bu bağlanmadaki ebeveynin rolü ve bağlanmadan dolayı oluşan kaygıyı etkileyen faktörler incelenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde, bebeklik döneminde bakım veren kişiyle oluşan bağlanmadan kaynaklı oluşan bir takım sorunlar, yetişkin ilişkilerinde oluşabilecek sorunların bu kişilerarası ilişkileri olumlu ya da olumsuz etkilediği bu araştırmada incelenmiştir. Sonucunda ise katılımcıların görüşleri anne babalarına güvenli bağlanma konusunda olumlu görüşler bildirdiklerini ifade etmektedirler.

Anahtar Kelimeler: Bebeklik dönemi, bağlanma, yetişkin ilişkileri.

Investigating the Effect of Attachment in Infancy on Adult Relationships

Abstract

Attachment is an emotional process that develops between a mother and a baby or caregiver. Bonding includes physical contact, face-to-face communication, soft talking, and exploring the baby through touch. In the negative attachment process, the person cannot establish closeness with the baby and does not participate in his/her life. Thus, many factors such as maternal and

child health status, number of pregnancies, parent-father relationship, family ties, cultural structure, planned pregnancy, presence of postpartum depression, socioeconomic status, high-risk pregnancies and first pregnancy experience can directly or indirectly affect attachment. This research aims to examine and reveal the reflection of the attachment process in babies on adult relationships. In collecting the research data, data were revealed using the semi-structured interview technique, one of the qualitative research methods.

The participants who participated in the research process were 28 participants in total, 14 of whom were female and 14 were male. In the study, the factors affecting the baby's attachment, attachment styles, the development of the attachment between mother and baby, the role of the parent in this attachment, and the factors affecting the anxiety caused by attachment were examined. When the research findings are examined, a number of problems arising from attachment to the caregiver during infancy and problems that may occur in adult relationships have been examined in this research, which affect these interpersonal relationships positively or negatively. As a result, the participants' opinions indicate that they have positive opinions about secure attachment to their parents.

Keywords: Infancy, attachment, adult relationships.

Giriş

Bağlanma bireylerin kişilik gelişiminin ve kişiler arası ilişkilerin temelini oluşturulduğu en önemli etkenlerden birisidir. Bu bağlanma bireyin hayatı boyunca insanlarla olan ilişkilerini etkileyebilmekte ve bebeklikte oluşan bağlanma bireyin çevresindeki insanlarla, ailesiyle, arkadaşlarıyla, eşiyle, çocuklarıyla ve akrabalarıyla olan tüm ilişkilerini etkileyebilmektedir. Bu etkenlerle bireyin hayatının ilk sosyal davranışı da anne ve bebek arasındaki bağlanmayla birlikte kurulmaktadır (Ak, 2021). Bağlanma sürecinde anne ve babanın rolü büyük önem taşımaktadır. Çocuğun bağlanmasının sağlıklı bir şekilde gelişebilmesi için özellikle annenin bebek üzerindeki rolü çok önemlidir. Bebeğin doğduğu anda ilk iletişim ve bağının kurulmasını sağlayan kişi genellikle anne olmaktadır. Annenin çocuğunu sevmesi bunu hissettirebilmesi ve emzirmesi çocukta güvenli bağlanmanın oluşmasını sağlaylamaktadır (Gümüştepe, 2019). Burada annenin psikolojik sağlık durumunda önemli bir unsur oluşturmaktadır. Annenin çocuğu reddetmesi, emzirmemesi sevgisini göstermemesi, onunla ilgilenmemesi çocukta güvensiz bağlanmaya yol açabilmektedir.

Çocukla anne arasındaki ilişki ve etkileşim ne kadar güçlü olursa çocuğun kişilik gelişimi de o yönde artacaktır. Bebeklikte güvensiz bağlanma geliştiği zaman bu çocuklar sevgiyi hissedemeyebilirler ve karşısındaki insanları sevededikleri için onları kendi çıkarları doğrultusunda kullanabilmektedir (Subaşı ve Kazan, 2020). Güvenli bağlanmanın temelleri

bebeklik döneminde doğru atılmadığı taktirde bağlanmanın oluşmadığı kişiler insanlara karşı sevgi duyguları geliştiremedikleri için aile kurmada ve bir ilişki kurmada sorunlar yaşayabilmektedirler. Bağlanma iki insan arasındaki duygusal bağın yakınlığı sonucu ortaya çıkan bağ olarak tanımlanmıştır (Santrock, 2012: 191; Budak, 2005: 105). Bebeklikteki bağlanma, belirli bir bireye olumlu davranışlar sergilendiğinde bu kişiden olumlu tepkiler alındığında birey o kişiyle daha fazla vakit geçirmek ister, herhangi bir kaygı veya korku durumunda bu kişiyi arar, bağlanılan kişinin yanında olmasını o kişinin yanında kendini daha rahat hissetmesi gibi duygu ve davranışların hepsini kapsamaktadır (Tüzün ve Sayar, 2006: 31; Soysal vd., 2005:89).

Bebekler kendisiyle yakınlık kuran kişilere bağlanma gerçekleştirebilirler bu kişiler baba, bakıcı, kardeş, büyük anne, büyük baba, teyze gibi kişiler olabilir ama genellikle bu kişi anne olmaktadır. Bu bağlanma ilişkisinde yakınlık sağlanırsa bebekte güven ve sevgi duyguları gelişir eğer bir kopukluk yaşanırsa kaygı, üzüntü ve kızgınlık duyguları oluşmaktadır (Trawick Smith, 2013; Yalom, 2014). Bağlanma sistemi tabiatta bütün memeli çeşitlerinde görülen doğuştan gelen yeni doğanın hayatta kalmasını sağlayan sistemdir. Bağlanmanın iki temel amacı vardır. İlki tehlikelerden korunmak, ikincisi ise bağlanmanın verdiği güvenle çevreyi keşfedebilmektir. Bağlanma ilişkisi çeşitli şekillerde gruplaştırılabilir.

Bowlby bu davranışların yaşam boyu sürmesini (içsel çatışma modeli) ile açıklamıştır. Bu model bir tehdit anında kişinin ve diğerlerinin davranışlarını tahmin ederek uygun davranışı belirlemeyi sağlayan şema olarak tanımlanabilir. Bireylerin bağlanma şekilleri kişilerin karakter özelliklerinin bir parçasını oluşturmaktadır. Burada bebeğin sağlıklı bir kişilik gelişiminin oluşabilmesi için aileyle olan güven ilişkisi çok önemlidir. Güvenli bağlanmanın olduğu çocuklar korktuklarında ya da endişelendiklerinde bağlandıkları kişiden teselli ararlar. Bu çocuklar bağlandıkları yetişkinin onları rahatlatmak, korumak ve ihtiyaçlarını karşılamak için her zaman yanında olduklarını bilirler. Kaygılı-karasız bağlanmış çocuklar, bağlandıkları kişiden ayrıldıklarında çok huzursuzlaşırlar ve stres oldukları görülmüştür (Kılıç, 2019).

Kırca, (2016)'ya göre bebeklik döneminde güvenli bağlanma oluşmadığında, bireylerin hayatlarında sağlık sorunları (riskli ergen davranışları vb.) görülebilmektedir. Bebek ve anne arasındaki bağlanmanın kurulması, hamilelik öncesinden başlar, hamilelik, doğum ve doğum sonrası gibi geniş bir dönemi etkilemektedir. Genetik etmenlerde buna dahildir ve sağlık personelleri, bu dönemler içerisinde bağlanmayı etkileyebilecek durum ve risklerin farkında olmalıdırlar. Saptanan risk faktörlerine uygun, değerlendirilmelerin ve gerekliliklerin yapılması anne ve bebeğe uygun desteğin ve hizmetin sağlanmasını amaçlar.

Bowlby insanların bağlanma ilişkisinin; etrafı incelerken geri dönülebilecek bir yer olma, fiziksel ihtiyaçlarını karşılama ve yaşama ilişkin güvenlik duygusunun oluşturulması ve geliştirilebilmesi için bu üç temel işlevin olduğunu vurgulamıştır. (Tüzün & Sayar, 2006: 27). Bebeklik döneminde güvensiz bağlanan kişilerin ileriki hayatlarında duygusal ve davranışsal yönden problem yaşamaları olağandır. (Yalom, 2014). Bebeklik döneminde davranışları engellenen ve güvensiz bağlanan çocukların yetişkin dönemlerinde endişe seviyelerinin yüksek olduğu bulunmuştur. (Shamir-Essakow, Ungerer, & Rapee, 2005). Bağlanma güvenliği ilgili her iki ebeveyne de güvensiz bağlanan çocukların en az bir ebeveyne güvenli bağlanan çocuklara oranla daha az dışa dönük oldukları saptanmıştır. (Kochanska, & Kim, 2013). Güvensiz bağlanan çocukların oranı kaygılandırıcı derecede yüksektir. Güvensiz bağlanan çocuğun duygusal ve sosyal yönünün olumsuz gelişmesi risklerden biridir. Bu bilgi bize ebeveynlerin çocuk ile etkileşimlerinin iyi olmadığını olumsuz olduğunu düşündürebilir. Çocuk ile anne arasındaki güvenli bağlanmanın gerçekleşmemesine ebeveynlerin çocuğun gereksinimlerine karşı duyarsız, tutarsız olmaları neden olabildiği bilinmektedir (Both, & Jernberg, 2014).

Bebeğin temel gereksinimleri her ortaya çıktığında, annenin bebeğinin yanında olması ve bu gereksinimlerini gidermesi bebeğin bilişsel alandaki sürekliliği olan bir nesne şemasının ve bir nesne ilişkisinin oluşumuna yol açmaktadır. Üç altı aylarda bebek anneye bağımlı hale gelmekle kalmaz, ona karşı bağlanma duygusu da zamanla arttığı bilinmektedir (Kırca, 20216). Altıncı aylarda, artık bağlanma duygusu öylesine yerleşmiştir ki ortaya zaman zaman belirgin olarak algılanan anneden ayrılma bunaltısı da ortaya çıkmaktadır. Bebeklerin anneleriyle nasıl bağlanmalar geliştirdikleri ve kurdukları annenin davranışlarına göre değişebilmektedir. Annenin, beslenmesi ve yemek yeme biçimi bebeğiyle oluşturduğu bedensel temas ve onu rahatlatma şekli, bebeğin gereksinimlerine duyarlılığı, bebeğe duygusal yakınlığı ve onun yanında olduğuna dair verdiği güven hissi gibi bazı özelliklerinin bebeklerin bağlanma şekilleriyle yakından ilişkilidir (Sayıl, 2012).

Bebeklik ve erken çocukluk döneminde anneleri tarafından sevilen, sevildiğini hisseden, ihtiyaçları hemen karşılanan çocuklarda güvenli bağlanma gelişebilir ve benlik algıları olumlu yönde etkilenebilmektedir. Kaygı, bebeklerin gelişimlerinden dolayı doğal olarak karşı karşıya kaldıkları duygulardandır. Bu durum ileriki dönemlerde kişinin uyum sağlanmasına engel olabilmektedir (Akman, 2014). Bunlara ek olarak, bebeklik döneminde güvenli çocukların daha az kaygı sorunu yaşadıklarına dayalı önemli bulgular vardır (Bowlby, 1973; Sroufe, 1996; Warren ve diğerleri, 1997).

Bağlanmanın stresli durumlarda rahatlık arama eğilimi olduğu düşünüldüğünde, bağlanmanın kararsız ve tutarsız tutumları bebekte ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmadığı konusunda kaygıya yol açmakta (Manassis and Bradley ,1994; Warren et al., 1997; Akt:Shamir-Essakow et al., 2005) olduğu sonucu ortaya koyulmaktadır. Bu nedenle güvensiz bağlanma ile yüksek kaygı arasındaki ilişki literatüründe beklenen bir durum olarak kabul edilmektedir. Ancak bağlanma ile kaygı arasındaki ilişkiyi yansıtan bazı özelliklerin incelenmesinde fayda olacaktır (Nolte ve ark. 2011). Böylelikle, bebeklik dönemindeki bağlanmanın, erken çocukluk döneminde içselleştirilen sorunların güvensiz bağlanma ile ilişkili olduğu ve bu güvensiz bağlanmanın bireyin daha kaygılı davranış sergilemesine neden olduğu saptanmaktadır (Colonna ve ark., 2011; aktaran Nolte ve ark., 2011).

Bu çalışmada bebeklik döneminde oluşan bağlanmanın yetişkin ilişkilerine etkisinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

a. Bebeklik döneminde bağlanmanın yetişkin ilişkilerine etkisi ile ilgili olan görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmanın desenini nitel araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel araştırma modeli ile tasarlanmıştır. Bu yöntemde araştırmanın ilişkilerini, durumlarını ve araç gereçlerini inceleyen çalışmalara genellikle nitel araştırma yöntemi denilmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu araştırmanın incelenmesinde bebeklik döneminde oluşan bağlanmanın yetişkin ilişkilerine etkisinin tespit edilmesi amaçlanmış olan bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden betimsel olarak veriler toplanarak çözümlenmiştir. Bu araştırmanın örnekleme ise seçkisiz olmayan örnekleme ile uygun örnekleme yapılarak belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu çalışma Şubat 2024- Mayıs 2024 tarihleri arasında KKTC’ de yürütülmüştür. Çalışmanın örneklemini ise Kıbrıs Sağlık ve Toplum Bilimleri Üniversitesinde Lisans eğitimi gören öğrencilerin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Ayrıca çalışma sürecine lisans eğitimine kayıtlı olan toplam 28 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin 14’ü kadın ve 14’ü erkektir. Çalışma sürecine katılan öğrencilerin yaşı 19 – 30 aralığını kapsamaktadır.

Veri Toplanması ve Analizi

Üniversite öğrencilerinin bebeklik döneminde bağlanmanın yetişkin ilişkilerine etkisi ile ilgili olan görüşlerini belirlemeye yönelik olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmadan önce yapılan literatür taramasında makaleler incelenmiştir. Bu literatür

taraması sonucunda yarı yapılandırılmış görüşme formu elde edilmiş ve 3 uzman görüşleri alındıktan sonra forma son şekli verilmiştir. Görüşmeler yüz yüze yapılmıştır. Araştırmaya toplam 28 katılımcı ile gerçekleşmiştir. Araştırmaya 14 kadın katılımcı öğrenci ile 14 erkek katılımcı öğrenci katılarak görüşmeler sonlandırılmıştır. Görüşmeler ortalama 2 dakika sürmüştür. Bu çalışmada toplanan veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiş olup, temalara ilişkin değerler sayı ve yüzde olarak betimsel olarak da ifade edilmiştir.

Bulgular

Bu çalışmada üniversitede eğitim alan erkek ve kadın öğrencilerin baba ve annelerine olan güvenli bağlanma düzeylerinin kişilerarası ilişkilere etkisi araştırılmıştır.

Tablo 1: Bebeklik dönemindeki bağlanmada Kadınların annelerine bağlanmadaki görüşleri

Kategori	Tema	N	%
Kadınların anneye bağlılığı	Güven duygusu	6	%54,54
	Annemi seviyorum	2	%20
	Annemle daha yakınım	2	%20
	Annem daha meraklı	2	%20
	Annem daha konuşkan	2	%20

Tablo 1’de araştırma kapsamına alınan kadın katılımcıların görüşleri annelerine bağlılığına yönelik görüşlerin analizi sunulmuştur.

Belirtme sıklıkları dikkate alındığında “güven duygusu” (N=6, %54,54), en yüksek olduğu görülmektedir. “Annemi seviyorum” (N=2, %20), “Annemle daha yakınım” (N=2, %20), “Annem daha meraklı” (N=2, %20), “Annem daha konuşkan” (N=2, %20), olarak belirtmişlerdir.

Ortak görüşler aşağıda belirtilmektedir.

(K1) “Anneme olan güvenim daha yüksektir”

(K4) “Annemi çok seviyorum”

(K6) “Anneme, babamdan daha yakınım”

(K8) “Annem her konuşmamızda çok meraklı bir şekilde beni dinliyor”

(K12) “Annem babamdan daha konuşkan”

Tablo 2. Bebeklik dönemindeki bağlanmada erkeklerin anneye bağlılığına ilişkin görüşleri

Kategori	Tema	N	%
Erkeklerin anneye bağlılığı	Güven verici	5	%50
	Annayle daha çok zaman	4	%40
	Annayle daha iyi anlaşıyorum	3	%30
	Anne daha sakin	2	%20

Tablo 2 İncelendiğinde Bebeklik dönemindeki bağlanmada erkeklerin anneye bağlılığına ilişkin görüşlerinin analizleri aşağıda belirtilmektedir.

Belirtme sıklığı incelendiğinde erkek öğrencilerin anneye bağlılığında, “Güven verici” (N=5, %50), en yüksek yüzdeler olduğu görülmektedir. “Annayle daha çok zaman” (N=4,

%40), “Anneyle daha iyi anlaşıyorum” (N= 3, %30), “Anne daha sakin” (N=2, %20) olarak veriler analiz edilmiştir.

Katılımcıların ortak görüşleri aşağıda açıklanmaktadır.

(K2) “Annemle birlikte olmak daha güven vericidir”

(K4) “Annem bana daha çok zaman ayırıyor”

(K8) “Annemle, babamdan daha iyi anlaşıyorum”

(K6) “Annem bana karşı daha sakin davranıyor”

Katılımcıların bakımını üstlenen kişi çoğunlukla anne olmuştur. Anneye olan bağlılık düzeyleri daha fazla bulunmuştur. Genel olarak yapılan çalışmada sonuçlardan elde edilen bulgular beklenen yönde ve önceden yapılan araştırmalarla tutarlı çıktığı söylenebilmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bu kısmında, araştırmanın amacına ulaşmak için elde edilen veriler ile ilgili literatür çerçevesinde tartışılmıştır. Dökmen (1997) erkeklerin ve kadınların anne ve babalarına olan bağlanmaların benzerliklerinin, babalarının ve kişilerin kendi özelliklerini farkına varabileceğini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında babayla ve anneyle benzerlikleri fark edilmesi ve cinsiyet arasında anlamlı ilişkilere rastlanmadığı, bu çalışmada görüldüğü üzere tamamına bakıldığında annelere benzerlik algısının daha fazla olduğu ortaya koyulmuştur. Dökmen (1997) baba ve anneyle algılanan benzerliğin babaya ya da anneye kendini daha yakın hissetme derecesiyle açıklandığını göstermektedir. Çocuklar, hem baba hem anne tarafından yakın hissedildiğini fark edince benzer olarak algılandığı görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde, yakınlık hissedilen kişiyle paylaşımın da fazla olduğu, yakınlık durumunun anneyle olan ilişkilerde önemli olduğu, annelerin çocuklara daha çok sevgi ve yakınlık gösterdikleri kişilerin de kendilerini annelerine daha fazla yakın hissettikleri sonucuna ulaşılmaktadır (Dökmen, 1997).

Bu hissedilen yakınlık güvenli bağlanma düzeyiyle yakın bir ilişkisi olduğu fikri geldiğinde çalışma verileri Dökmen (1997)’nin araştırması ile paralel olduğu görülmektedir. Böylelikle anneye olan yakınlık düzeyinin artışı anneye olan bağlılık seviyesinin artmasına sebep olduğu bilinmektedir. Kişiler babalarına ve annelerine bağlandıkların da kendilerini güvenli bağlandığı ve kendilerini iyi hissettiklerini belirtmişlerdir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, yapılacak olan diğer çalışmalar bu farklılıkları ortaya koymayı sağlayacaktır. Gelecekte yapılacak olan çalışmalarla ilgili daha çok çalışmanın yapılması için kişilerarası ilişkiler ve bağlanma arasındaki ilişkilerin iyi anlaşılabilmesi açısından literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın sınırlılığı Kıbrıs Sağlık ve Toplum Bilimleri Üniversitesi öğrencileriyle sınırlı olmasıdır.

Kaynakça

- Ak, G. (2021). *Evli bireylerde bağlanma stillerinin benlik saygısı, toplumsal cinsiyet rolleri ve ayrılık anksiyetesi üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesi* (Master's thesis, İstanbul Kent Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü).
- Berk, L. (2013). Çocuk gelişimi. (Çev: Ali Dönmez), Ankara: İmge Kitabevi.
- Berk, L. (2013). *Bebekler ve Çocuklar Doğum Öncesinden Orta Çocukluğa*. (çev. Ed. Nesrin Işıkoğlu Erdoğan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Budak, S. (2005). Psikoloji sözlüğü. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Budak, Selçuk (2005). Psikoloji Sözlüğü, Ankara: Bilim Sanat Yayınları.
- Cassidy, J. (2016). The Nature of the Child's Ties. In Hanbook of Attachment Theory, Research, and Clinical Applications (third edition) (pp. 3–24). Retrieved from <http://ezproxy.muni.cz/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,cookie,uid&db=psyh&AN=2008-13837-025&lang=cs&site=eds-live&scope=site>
- Cirhinlioğlu, F, G. (2015). *Çocuk gelişimi ve ruh sağlığı*. (3.baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Cüceloğlu, D. (2007). İnsan ve Davranışı. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Dökmen, Z.Y. (1997). Anne ve babaya benzerlik algısı: Anne, baba ve kişi özelliklerinin rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 12(40), 19-37.
- Eagle, M. N. (2013). Attachment and Psychoanalysis: Theory, Research, and Clinical Implications. New York: The Guilford Press.
- Erskine, R. G. (2015) Relational Patterns, Therapeutic Presence “*Concepts and Practice of Integrative Psychotherapy*”, London: Karnac Books Ltd.
- Geçtan, E. (2019). İnsan Olmak. Metis Yayınları, İstanbul.
- Graham, T. F. Ve Crow, L. D. (2003). Human Development and Adjustment. Little Field, Adams andCo.
- Gümüştepe, H. (2019). *Çocukların bağlanma kaygısı ile bağlanma kaçınmasının okula bağlanma ve akran ilişkilerine etkisinin incelenmesi* (Master's thesis, Sağlık Bilimleri Enstitüsü).
- Grossman KE (2006), Grossman K, Waters E. Attachment from Infancy to Adulthood. New York: Guilford Publications.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2006). How to design and evaluate research in education: 6th Ed. New York, The McGraw-Hill
- Keser, C. Ç. (2006). *Annenin Bağlanma Düzeyi ve Çocuk Yetiştirme Sürecinin Çocuğun Bağlanma Düzeyine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bursa.
- Kılıç, K. M. (2019). Evlat edinilen çocuklarda bağlanma. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 9 (1), 223-240.
- Kırca, B. (2016). Erken dönemde bağlanma ilişkileri. *Erken çocukluk dönemine disiplinler arası bakış*.
- Keser, C.Ç. (2006). *Annenin bağlanma düzeyi ve çocuk yetiştirme sürecinin çocuğun bağlanma düzeyine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Keskin, G., Çam, M.O. (2009). Ergenlik ve Bağlanma Süreci: Ruh Sağlığı Açısından Literatürün Gözden Geçirilmesi, *Yeni Symposium Dergisi*, İstanbul, 2, 52-59.
- Kring, A. M. Johnson, S. L. (2015) Anormal Psikoloji, Muzaffer Şahin (Çev. Ed.), Ankara: Nobel.
- Last (2001) CG. Somatic complaints in anxiety disordered children. *J Anxiety Disorders*, 5:125–38
- Oktay, A. (2000). Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem, Epsilon Yayıncılık, İstanbul.

- Pietromonaco, P. R., & Barrett, L. F. (2000). The internal working models concept: What do we really know about the self in relation to others? *Review of General Psychology*, 4 (2), 155–175. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.4.2.155>.
- Santrock, John (2012). *Yaşam Boyu Gelişim: Gelişim Psikolojisi*, (G. Yüksel, Çev.), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sayıl, M. (2007). Erik Erikson: Psikososyal gelişim dönemleri ve kimlik. In *Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları*, İstanbul.
- Soysal, A. Şebnem, Bodur, Ş., İşeri, E., & Şenol, S. (2005). *Bebeklik Dönemindeki Bağlanma Sürecine Genel Bir Bakış*. *Klinik Psikiyatri*, S. 8, s. 88-99.
- Steinberg, Laurence (2007), *Ergenlik*, (Çev. Cem Satman), Ankara: İmge Kitapevi Yayınları
- Sümer, N. ve Güngör, D. (2009). Yetişkin Bağlanma Stilleri Ölçeklerinin Türk Örneklemini Üzerinde Psikometrik Değerlendirmesi ve Kültürlerarası Bir Karşılaştırma. *Türk Psikoloji Dergisi*, 14 (43), 71-106.
- Subaşı, N. G., & Kazan, H. (2020). Çocukluk dönemi bağlanma stillerinin yetişkin iletişimindeki etkisi. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 10 (2), 147-162.
- Tüzün O, Sayar K. (2006). Bağlanma kuramı ve psikopatoloji. *Düşünen Adam*;19(1):24–39.
- Waters, E, Merrick, S., Treboux, D., Crowell, J. ve Albershein, L. (2000). Attachment Security in Infancy and Early Adulthood: A Twenty-Year Longitudinal Study. *Child Development*. 71,(3). 684-689



Eğitimde Yenilikçi Yaklaşımların Uygulanması: 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı Temelli Etkinlik Atölyeleri

Gamze Bilir-Seyhan

Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü
e-mail: gamze.bilir.seyhan@ege.edu.tr, Orcid No: 0000-0002-9888-8612

Öz

Ege Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programında, öğretmen adaylarının mesleki becerilerini güçlendirmek amacıyla 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı Temelli Etkinlik Atölyeleri düzenlenmektedir. Bu atölyeler, haftada bir gün ders dışı etkinlik olarak gerçekleştirilmekte olup, güncellenen okul öncesi eğitim programının incelenmesi ve bu programın gerektirdiği etkinlik planlarının geliştirilmesi üzerine odaklanmaktadır. Bu bildiride, 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı Temelli Etkinlik Atölyeleri'nin içeriği ve amacı detaylı bir şekilde incelenmiştir. Atölyelerin yapısı, yöntemleri ve elde edilen sonuçlar ele alınarak, öğretmen adaylarının mesleki gelişimine sağladığı katkılar vurgulanmıştır.

Atölyeler, 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'na dayalı olarak düzenlenmektedir. Bu yaklaşım, öğretmen adaylarının mesleki becerilerini güçlendirirken aynı zamanda güncel eğitim trendlerine uyum sağlamalarına da olanak tanımaktadır. Atölyelerde, okul öncesi eğitim programının belirlediği öğrenme alanları ve kazanımları doğrultusunda etkinlikler geliştirilmektedir. Bu etkinlikler, öğretmen adaylarının çocukların farklı gelişim alanlarını destekleyen ve onların öğrenme süreçlerini teşvik eden pratik uygulamaları keşfetmelerini sağlamaktadır. Atölyeler, eğitimde yenilikçi yaklaşımların uygulanması ve öğretmen adaylarının yaratıcılıklarını geliştirmeleri üzerine odaklanmaktadır. Bu, öğretmen adaylarının gelecekteki sınıflarında çocukları daha etkili bir şekilde desteklemelerine ve motive etmelerine yardımcı olacaktır.

2024 Okul Öncesi Eğitim Programı Temelli Etkinlik Atölyeleri, Ege Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü'nde öğretmen adaylarının eğitimlerine yenilikçi ve uygulamaya yönelik bir yaklaşım sunmaktadır. Bu atölyeler, öğretmen adaylarının güncel eğitim programlarını anlamalarını ve

onlara uygun etkinlikleri geliştirmelerini sağlayarak, gelecekteki sınıflarında etkili bir şekilde öğretim yapmalarına katkıda bulunmaktadır.

2024 Okul Öncesi Eğitim Programı Temelli Etkinlik Atölyeleri, okul öncesi öğretmen adaylarının iyi oluşlarını desteklemek için de önemli bir araçtır. Bu atölyeler, öğretmen adaylarının mesleki becerilerini güçlendirirken aynı zamanda kişisel ve profesyonel gelişimlerine katkıda bulunmaktadır. Programın temelinde yer alan pozitif eğitim ve öğretim yaklaşımları, öğretmen adaylarının duygusal zekalarını güçlendirmekte, empati kurma yeteneklerini geliştirmekte ve olumlu ilişkiler kurmalarını teşvik etmektedir. Atölyelerdeki etkinlikler, öğretmen adaylarının özgüvenlerini artıracak, stresle başa çıkma becerilerini geliştirecek ve motivasyonlarını yükseltecektir. Bu sayede, öğretmen adayları kendilerini daha hazır hissedebileceklerdir.

Anahtar Kelimeleri: okul öncesi eğitim programı, ders dışı etkinlik, iyi oluş, okul öncesi eğitimi

Abstract

In the Early Childhood Education undergraduate program at the Department of Primary Education at Ege University, 2024 Early Childhood Education Program-Based Activity Workshops are organized to strengthen the professional skills of teacher candidates. These workshops are conducted once a week as an extracurricular activity, focusing on the examination of the updated early childhood education program and the development of activity plans required by this program. This paper will examine the content and purpose of the 2024 Early Childhood Education Program-Based Activity Workshops in detail. By discussing the structure, methods, and outcomes of the workshops, the contributions to the professional development of teacher candidates will be highlighted.

The workshops are organized based on the 2024 Early Childhood Education Program. This approach allows teacher candidates to enhance their professional skills while also adapting to current educational trends. In the workshops, activities are developed in line with the learning areas and outcomes determined by the early childhood education program. These activities enable teacher candidates to discover practical applications that support various developmental areas of children and encourage their learning processes. The workshops focus on the implementation of innovative approaches in education and the development of creativity among teacher candidates. This helps teacher candidates to support and motivate children more effectively in their future classrooms.

The 2024 Early Childhood Education Program-Based Activity Workshops offer an innovative and practice-oriented approach to the education of teacher candidates at the Department of Primary Education at Ege University. By ensuring that teacher candidates understand the current educational programs and develop appropriate activities, these workshops contribute to effective teaching in their future classrooms.

The 2024 Early Childhood Education Program-Based Activity Workshops are an important tool for supporting the well-being of early childhood teacher candidates. These workshops not only strengthen the professional skills of teacher candidates but also contribute to their personal and professional development. The positive education and teaching approaches embedded in the program enhance the emotional intelligence of teacher candidates, develop their empathy skills, and encourage them to build positive relationships. The activities in the workshops increase the self-confidence of teacher candidates, develop their stress management skills, and boost their motivation. As a result, teacher candidates feel more prepared.

Keywords: early childhood education curriculum, extracurricular activity, well-being, early childhood education

Giriş

Okul öncesi öğretmenliği lisans programında öğrenim gören üniversite adaylarına yönelik gerçekleştirilecek ders dışı etkinliklerin katkıları, hem akademik hem de kişisel gelişim açısından çok değerlidir. Bu tür etkinlikler, geleceğin öğretmenlerine birçok yönden fayda sağlar (Spodek, 1996). Mesleki gelişim açısından, seminerler ve atölye çalışmaları, erken çocukluk eğitimi konularında uzmanların katılımıyla düzenlenerek öğrencilere yeni öğretim yöntemleri ve pedagojik yaklaşımlar hakkında bilgi sağlanabilir. Ayrıca, anaokullarında gözlem yapma fırsatı, öğrencilere gerçek sınıf ortamlarını tanıma ve teorik bilgilerini pratiğe dökme imkanı sunacaktır. Pratik deneyim kazanımı ise, öğrencilerin çeşitli anaokullarında veya erken çocukluk eğitimi merkezlerinde staj yapmalarıyla gerçekleşir. Bu tür uygulamalar, öğrencilere gerçek öğretim deneyimi kazandırır ve sınıfta karşılaşılabilecekleri durumları yönetme becerisi geliştirir. Ayrıca, çeşitli senaryolar üzerinden canlandırmalar üzerinde çalışarak kriz yönetimi ve problem çözme becerilerini geliştirebilirler.

Kişisel gelişim açısından, liderlik kampları gibi öğrencilerin liderlik becerilerini geliştirebilecekleri kamplar düzenlenebilir. Bu kamplar, takım çalışması ve etkin iletişim becerilerini pekiştirmelerine yardımcı olacaktır. Drama ve tiyatro etkinlikleri ise, çocuklarla çalışırken duygusal ifade ve empati becerilerinin gelişmesine katkı sağlar. Toplumsal ve kültürel farkındalık konusunda, topluma hizmet projelerinde yer almak, öğrencilerin toplumsal

duyarlılıklarını arttırır ve öğrencilere çocukların yaşadığı farklı sosyo-ekonomik durumları anlama becerisi kazandırır. Farklı kültürleri tanıtan etkinlikler ise, öğrencilere çeşitlilik ve kültürel farkındalık kazandırır.

Akademik ve bilimsel gelişim açısından, öğrencilerin erken çocukluk eğitimi üzerine kendi araştırma projelerini yürütmeleri, akademik düşünme ve yazma becerilerini geliştirir. Ulusal ve uluslararası konferanslara katılmak ise, öğrencilere alanlarındaki en son araştırmaları ve gelişmeleri takip etme fırsatı sunacaktır. Son olarak, teknolojik yeterlilik kazanımı, eğitim teknolojilerini kullanma becerisinin geliştirilmesi açısından önemlidir. Eğitim teknolojileri atölyeleri, eğitimde kullanılan yeni teknolojiler ve dijital araçlar hakkında bilgi sahibi olmalarını ve bu araçları kullanma becerisi kazanmalarını sağlar. Bu etkinliklerin tümü, okul öncesi öğretmen adaylarının hem profesyonel hem de kişisel olarak gelişmelerine önemli katkılar sağlar. Bu sayede, mezun olduklarında daha donanımlı ve etkili öğretmenler olarak çocukların eğitimine katkıda bulunabilirler (Katz, 1977).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı (Milli Eğitim Bakanlığı, 2024) ile çocukların hedeflenen kazanım ve göstergeleri gerçekleştirmeleri, programda yer alan kavramları kazanmaları, yaşlarına ve bireysel özelliklerine uygun olarak öğrenmeleri ve gelişim göstermeleri beklenmektedir. Uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programı ile eğitim kurumundaki tüm çocuklara ulaşılması hedeflenmelidir. Özellikle, okul öncesi eğitim ile dezavantajlı çocuklar ile yaşlıları arasındaki farkların kapanarak tüm çocukların eşit bir eğitim alması sağlanmaktadır. Böylelikle, okul öncesi dönemdeki çocukların aralarındaki farklar kapatılmaya çalışarak hayata daha eşit koşullarda başlamaları için bir ortam yaratılabilir.

Ulusal çapta tüm ülkede uygulanmakta olan MEB 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı okul öncesi öğretmenleri için bir rehber niteliği taşımaktadır. Böylelikle, öğretmenlere genel bir çerçeve sunan eğitim programı ile ülke çapındaki tüm çocukların benzer bir eğitim alması sağlanmaktadır. Öte yandan, bu programın öğretmenlere bir çerçeve sunduğu, ellerindeki olanaklara ve çocuklarının ilgi ve ihtiyaçlarına göre gerekli düzenlemeleri yapması gerektiği unutulmamalıdır.

2024 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından güncellenen ve uygulamaya koyulan Okul Öncesi Eğitim Programı'nın Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı öğrencileri ile ele alınarak tartışılması, program bağlamında etkinlikler geliştirmeleri öğretmen adaylarını uygulamaya hazırlayabilecek en önemli etmenlerdendir. Ayrıca, programa hakim olan öğretmen adaylarının teorik olarak öğrendikleri bilgileri daha rahat uygulamaya dökebilecekleri de düşünülmektedir. Bu noktadan

hareketle, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı 3.sınıf öğrencilerine yönelik olarak “Öğretmen Adayları Güncellenen 2024 Okul Öncesi Eğitim Programını Tartışıyor” projesi geliştirilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bu proje ile öğretmen adaylarının güncellenen 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı hakkında bilgi sahibi olmaları ve programdan yola çıkarak etkinlik planı hazırlama deneyimi kazanmaları için bir ders dışı eğitim ortamı yaratılması hedeflenmiştir. Bu bilgiler ışığında, bu çalışma kapsamında 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı Temelli Etkinlik Atölyeleri'nin içeriği ve amacı detaylı bir şekilde incelenmiştir. Atölyelerin yapısı, yöntemleri ve elde edilen sonuçlar ele alınarak, öğretmen adaylarının mesleki gelişimine sağladığı katkılar vurgulanmıştır.

Yöntem

Nitel bir çalışma olarak planlanan bu araştırma kapsamında “Öğretmen Adayları Güncellenen 2024 Okul Öncesi Eğitim Programını Tartışıyor” projesinin amacı, içeriği ve katkılarının incelenmesi hedeflenmiştir. Çalışma kapsamında üç temel soruya yanıt aranmıştır. Bunlar şu şekilde sıralanmaktadır: (1) “Öğretmen Adayları Güncellenen 2024 Okul Öncesi Eğitim Programını Tartışıyor” projesinin amacı nedir? (2) “Öğretmen Adayları Güncellenen 2024 Okul Öncesi Eğitim Programını Tartışıyor” projesinde sunulan içeriği nelerdir? ve (3) “Öğretmen Adayları Güncellenen 2024 Okul Öncesi Eğitim Programını Tartışıyor” projesinin katkıları nelerdir? Bu amaç doğrultusunda, “Öğretmen Adayları Güncellenen 2024 Okul Öncesi Eğitim Programını Tartışıyor” projesine ilişkin kaynaklar temel veri kaynakları olarak ele alınmıştır. Bu kaynaklardan elde edilmiş olan veriler ise doküman incelemesi yolu ile analiz edilmiştir. Aynı zamanda, öğretmen adaylarının metaforları da analiz edilmiştir.

Projenin hedef kitlesini Ege Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programında öğrenim görmekte olan 3.sınıf okul öncesi öğretmen adayları oluşturmaktadır. Projeye dahil edilmiş 25 öğrenciden oluşan çalışma grubunda 20 kadın öğrenci ve 4 erkek öğrenci bulunmaktadır. Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programını tercih eden öğrencilerin kadın ağırlıklı olması nedeniyle çalışma grubunda da bu şekilde bir dağılım oluşmuştur. Ayrıca, öğrencilerin proje bittikten sonra öğretmen adaylarının bu eğitim kapsamında ele alınan etkinlikleri uygulayabilmeleri için de bir alan tanınmıştır.

Bu projede okul öncesi öğretmen adaylarına yönelik bir atölye programı içeriği hazırlanmış ve uygulanmıştır. Çalışmanın başında katılımcılara Okul Öncesi Eğitim Programı Metafor Testi ön-test olarak uygulanmıştır. Daha sonra güncellenen 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı bağlamında okul öncesi eğitimin ve süreçlerin önemi tartışılmıştır. Güncellenen 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı tüm detaylarıyla öğrencilere tanıtılmış ve farklı etkinlik türleri ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Ayrıca farklı etkinlik türlerinin benzer ve farklılıkları

tartışılmıştır. Bu etkinlikler arasından okul öncesi eğitimde sıklıkla kullanılan etkinlikler üzerinde daha detaylı durulacak ve katılımcılarla örnek etkinlik planları paylaşılmıştır.

Projenin ilerleyen kısımlarında öğretmen adaylarıyla etkinlik yazımı atölyeleri yapılmıştır. Proje katılımcısı olan öğretmen adayları küçük gruplar halinde çalışmış ve kendilerine verilen kazanım, göstergeler ve kavramlar doğrultusunda etkinlik geliştirme deneyimi elde etmişlerdir. Etkinliklerin hazırlanması esnasında beyin fırtınası, soru cevap, tartışma gibi yöntemlerle etkinlikler üzerinde birlikte çalışılmıştır. Son hali verilen etkinlikler arasından seçilenler Kampüs Anaokulu ile görüşülerek oradaki çocuklarla birlikte uygulanabilecektir. Böylelikle, öğretmen adaylarının geliştirmiş oldukları etkinliklerin uygulamada nasıl işlediğini görmeleri sağlanabilir. Uygulamalı etkinlikler sonrasında projenin başında uygulanan veri toplama aracı son-test olarak uygulanmıştır. Projenin sonunda toplanan veriler analiz edilmiş ve katılımcıların Okul Öncesi Eğitim Programı'na yönelik algılarındaki değişiklikler belirlenmiştir. Ayrıca katılımcılardan proje ile ilgili dönütleri alınmış ve bu dönütler ışığında projede gerekli iyileştirmeler yapılarak gelecek projeler için temel oluşturulmuştur.

Bulgular

Bu nitel çalışma, “Öğretmen Adayları Güncellenen 2024 Okul Öncesi Eğitim Programını Tartışıyor” projesinin amacını, içeriğini ve olası katkılarını incelemeyi hedeflemektedir.

Projenin Amacı

Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı 3.sınıf öğrencilerine yönelik olarak 2023-2024 bahar döneminde “Öğretmen Adayları Güncellenen 2024 Okul Öncesi Eğitim Programını Tartışıyor” projesi geliştirilmiştir. Geliştirilmiş olan bu proje ile öğretmen adaylarının güncellenen 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı hakkında bilgi sahibi olmaları ve programdan yola çıkarak etkinlik planı hazırlama deneyimi kazanmaları için bir ders dışı eğitim ortamı yaratılması hedeflenmiştir. Böylelikle de öğretmen adaylarına sınıf dışı bir öğrenme ve etkileşim ortamı yaratılmak istenmiştir.

Projenin İçeriği

1-Planlama

Öğretmen adaylarının ve proje ekibinin programları doğrultusunda projenin uygulamasının yapılacağı gün ve saatler belirlenmiştir. Ayrıca kullanılacak malzemelerin temin edilmesi, uygulama yapılacak yerin düzenlenmesi gibi işler bu süreçte tamamlanmıştır.

2. Ön Testlerin Uygulanması

Projenin etkililiğini belirlemek için katılımcılardan projenin başında ve sonunda veri toplanması planlanmıştır. İlk hafta proje tanıtılmış ve katılımcılardan formları doldurmaları istenmiştir.

3. Güncellenen 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı

Bu kapsamda katılımcılara 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı ile ilgili bilgilendirme sunumu yapılmıştır. Programın doğası ve tanımlamaları üzerinden gidilmiş ve okul öncesinde programın önemi tartışılmıştır.

4. Etkinlik Planlama Atölyeleri

Katılımcılara farklı etkinlik türleri ve iyi etkinlik planı örnekleri sunulmuştur. Okul öncesi dönemi için önerilen etkinlik türleri üzerinde durulmuş ve katılımcılarla örnek etkinlik planları paylaşılmıştır. Kullanılmış olan etkinlik türleri şunlardır; matematik etkinliği, drama etkinliği, erken okuryazarlık etkinliği, sanat etkinliği, Türkçe etkinliği, oyun etkinliği, müzik etkinliği, fen etkinliği, hareket etkinliği, okul dışı öğrenme etkinliği.

5. Etkinlik Uygulamaları

Öğretmen adaylarının bir önceki basamak olan Etkinlik Planlama Atölyeleri'nde geliştirdikleri etkinlik planlarından seçilenler anaokulu çocuklar ile birlikte uygulanmıştır. Bu şekilde teorik ve uygulamanın bir araya getirilmesi sağlanmıştır.

7. Son testlerin uygulanması

Bu aşamada ön test olarak uygulanan veri toplama aracının son test olarak uygulanması gerçekleştirilmiştir. Sürecin öğretmen adaylarının program hakkındaki düşünceleri üzerinde değişiklik yapıp yapmadığı değerlendirilmiştir. Böylelikle öğretmen adaylarının programa ve bu projeye ilişkin düşüncelerini ortaya koyabilmeleri için bir fırsat yaratılmıştır.

8. Değerlendirme:

Projenin genel olarak değerlendirmesi yapılmış, katılımcılardan projenin iyileştirilmesine yönelik öneriler alınmıştır. Bu öneriler doğrultusunda projede iyileştirmeler yapılması ve erken çocukluk eğitiminde etkinlik geliştirme konusunda yapılacak proje için temel oluşturulması planlanmıştır.

Projenin Katkıları

Ege Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programında düzenlenen 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı Temelli Etkinlik Atölyeleri, öğretmen adaylarının mesleki becerilerini güçlendirmede çeşitli katkılar sağlayabilir. Bu proje ile hem teorik bilgilerin pratiğe dökülmesi hem de mesleki ve kişisel gelişim açısından önemli faydalar ortaya çıkmaktadır. Öncelikle, bu atölyeler, öğretmen adaylarının teorik bilgilerini pratiğe

dökme fırsatı sunar. Öğrenciler, eğitim süresince öğrendikleri pedagojik yöntemleri ve erken çocukluk eğitimine dair teorileri, atölye çalışmaları sırasında uygulama şansı bulurlar.

Atölye çalışmaları, yaratıcı ve yenilikçi öğretim yöntemlerini deneme imkanı tanır. Öğretmen adayları, farklı etkinlik türlerini ve materyalleri kullanarak ders planları hazırlayabilir ve bu planları atölye ortamında test edebilirler. Bu süreç, onların yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Ayrıca, atölyeler, öğrencilerin iş birliği ve takım çalışması becerilerini geliştirmelerine katkı sağlar. Grup çalışmaları ve ortak projeler, öğretmen adaylarının birlikte çalışma, fikir alışverişinde bulunma ve ekip içinde etkin bir şekilde rol alma becerilerini artırır. Bu, gelecekte sınıf içinde ve meslektaşlarıyla iş birliği yaparken faydalı olacaktır.

Atölyelerde gerçekleştirilen pratik uygulamalar, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerini de geliştirir. Çeşitli sınıf senaryoları ve simülasyonlar üzerinden çalışarak, farklı öğrenci davranışlarıyla başa çıkma ve etkin sınıf yönetimi stratejileri geliştirme konusunda deneyim kazanırlar. Bu atölyeler, öğretmen adaylarının iletişim becerilerini artırır. Hem çocuklarla hem de yetişkinlerle etkili iletişim kurma pratikleri yaparak, öğrencilerin sözlü ve sözsüz iletişim becerileri gelişir. Bu, onların çocuklarla daha iyi bağlantı kurmalarına ve ailelerle etkili iletişim sağlamalarına yardımcı olur.

Atölye çalışmaları, öğretmen adaylarının kendine güvenlerini artırır. Gerçekleştirilen etkinliklerde başarılı oldukça, kendilerine olan güvenleri artar ve mesleki yetkinliklerine olan inançları güçlenir. Bu, onların öğretmenlik kariyerlerine daha sağlam adımlarla başlamalarını sağlar. Son olarak, bu atölyeler, öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini geliştirmelerine katkı sağlar.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, Ege Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programında düzenlenen 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı Temelli Etkinlik Atölyeleri'nin öğretmen adaylarının mesleki becerilerini güçlendirme üzerindeki etkilerini incelemiştir. Elde edilen bulgular, bu tür atölyelerin, öğretmen adaylarının hem teorik bilgilerini pratiğe dökmelerine olanak tanıdığı hem de çeşitli mesleki becerilerini geliştirdiğini göstermektedir.

Öğretmen adaylarının atölye çalışmaları sırasında teorik bilgilerini uygulama fırsatı bulmaları, onların öğretim becerilerini somut deneyimlerle pekiştirmelerine yardımcı olmuştur. Özellikle erken çocukluk eğitimi konularında öğrendikleri teorik bilgileri, atölye ortamında pratik uygulamalara dönüştürebilmeleri, öğretmen adaylarının ders planlama ve uygulama konusundaki özgüvenlerini artırmıştır. Bu bulgu, literatürde pratik uygulamaların öğretmen

eğitimi üzerindeki olumlu etkilerini vurgulayan çalışmalarla örtüşmektedir (Johnson & Johnson, 2017).

Atölyelerin yaratıcı ve yenilikçi öğretim yöntemlerini deneme imkanı sunması, öğretmen adaylarının problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamıştır. Öğretmen adaylarının çeşitli etkinlik türlerini ve materyalleri kullanarak ders planları hazırlayıp uygulamaları, onların öğretim yöntemlerinde yenilikçi yaklaşımlar benimsemelerine olanak tanımıştır. Bu durum, onların gelecekteki meslek yaşamlarında daha esnek ve yaratıcı öğretim stratejileri geliştirmelerine zemin hazırlamaktadır. Grup çalışmaları ve ortak projeler, öğretmen adaylarının işbirliği ve takım çalışması becerilerini kullanmalarını sağlamıştır. Atölye çalışmaları sırasında gerçekleştirilen grup aktiviteleri, öğretmen adaylarının birlikte çalışma ve ortak hedeflere ulaşma konusunda deneyim kazanmalarına yardımcı olmuştur. Bu beceriler, öğretmen adaylarının mezuniyet sonrasında meslektaşlarıyla ve okul topluluklarıyla daha etkili işbirliği yapmalarını sağlayacaktır.

Atölye çalışmaları, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ve iletişim becerilerini de olumlu yönde etkilemiştir. Çeşitli sınıf senaryoları ve simülasyonlar üzerinden çalışmak, öğretmen adaylarının farklı öğrenci davranışlarını yönetme ve sınıf içinde etkin bir öğrenme ortamı oluşturma becerilerini geliştirmiştir. Ayrıca, çocuklarla ve yetişkinlerle etkili iletişim kurma pratiği yapmak, onların iletişim becerilerini artırmış ve gelecekteki öğretim ortamlarında daha etkili iletişim kurmalarına yardımcı olmuştur.

Bu projenin sonunda okul öncesi eğitimde kullanılabilecek çeşitlik etkinlik türlerindeki etkinlik planları ortaya çıkmıştır. Katılımcılar bu etkinlik planlarını uygulama derslerinde kullanarak uygulama yapabilirler. Aynı zamanda, tüm katılımcılar iş birliği içinde geliştirdikleri planlardan oluşan bir etkinlik havuzuna sahip olma şansı edinmişlerdir.

Birleşmiş Milletler'in Türkiye Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları arasında yer alan Nitelikli Eğitim amacı bağlamında “kapsayıcı ve hakkaniyete dayanan nitelikli eğitimi sağlamak ve herkes için yaşam boyu öğrenim fırsatlarını teşvik etmek” amaçlanmaktadır. Bu bağlamda, okul öncesi eğitimin nitelikli hale gelmesi için okul öncesi öğretmen adaylarının nitelikli etkinlikler planlayabilmeleri için ve etkinlik tasarlama konusunda bilgi ve deneyim kazanmaları için bir eğitim ortamı sağlanmış ve bu projede edindikleri bilgileri gelecek sınıflarında kullanmalarının teşvik edilmesi planlanmaktadır.

Genel olarak, Ege Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programında düzenlenen 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı Temelli Etkinlik Atölyeleri, öğretmen adaylarının mesleki bilgi ve becerilerini güçlendirerek, onların daha donanımlı ve

etkili öğretmenler olarak mezun olmalarına önemli katkılar sağlar. Bu araştırma bağlamında bazı öneriler getirilmiştir. Bu öneriler şöyle sıralanabilir:

- Katılımcıların küçük gruplar şeklinde proje süresinde geliştirdikleri etkinlik planları ve ilgili materyaller tüm öğrencilere açık olacak şekilde sergilenebilir.
- Proje ile ilgili sosyal medya hesabı açılarak, süreç ve ortaya çıkan ürünlerle ilgili paylaşım yapılarak projenin daha geniş bir kitleye hitap etmesi sağlanabilir.
- Katılımcılar 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı ile ilgili bir poster hazırlayarak bu poster ile arkadaşlarına bilgilendirme paylaşımları yapabilirler.
- Bu tür etkinlik geliştirme odakları sınıf dışı çalışmalar öğretmen yetiştirme programlarının müfredatına entegre edilebilir.
- Bu etkinliklerin etkisini ve faydalarını sürekli olarak değerlendirmek ve geliştirmek adına nitel ve nicel araştırmalar yapılabilir.
- Bu tür uygulamalarda empati ve iletişim becerilerini kullanarak öğretmen adaylarıyla daha güçlü bağlar kurulabilir. Bu, öğrencilerin duygusal ve akademik gelişimlerine olumlu katkıda bulunabilir.
- Gelecekte, benzer atölye çalışmalarının daha geniş kapsamlı ve farklı öğretim yöntemleriyle zenginleştirilerek devam ettirilmesi, öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine daha fazla katkı sağlayabilir.

Kaynaklar

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2017). The use of cooperative procedures in teacher education and professional development. *Journal of Education for Teaching*, 43(3), 284-295.

Katz, L. G. (1977). Teachers' developmental stages. In *Talks with teachers: Reflections on early childhood education*, Edited by: Katz, L. G. 7 – 13. National Association for the Education of Young Children.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Okul öncesi eğitim programı*. MEB.

Spodek, B. (1996). Selecting professional development activities for early childhood teachers. *Early Child Development and Care*, 117(1), 113–121. <https://doi.org/10.1080/0300443961170108>



Öğretmen Adaylarının İnovasyon Kavramına Yönelik Metaforik Algıları

Gülşen İşisag

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bil. Enst., gulsen.isisag@usr.aku.edu.tr,

Orcid id: 0000-0002-9534-0336

Ramazan Yurtseven

Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ryurtseven@aku.edu.tr

Orcid id: 0000-0001-9963-8642

Özet

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının inovasyon kavramına ilişkin metaforlarını ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olan, bireylerin yaşadıkları olgulara ilişkin anlamlarını ve deneyimlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, eğitim fakültesinde öğrenim gören 83 öğretmen adayından oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak hazırlanan “İnovasyon... gibidir. Çünkü...” ifadesini içeren bir form ile öğretmen adaylarından inovasyon kavramını bir metaforla ifade etmeleri ve bu metaforun gerekçesini açıklamaları istenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntem ile analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmen adayları inovasyon kavramına ilişkin yedi (7) farklı kategoride 67 farklı metafor üretmişlerdir. “En sık kullanılan metafor, “Teknoloji” kategorisinde bulunmuş ve öğretmen adayları, inovasyonu sürekli büyüme, gelişme ve değişimle ilişkilendirmişlerdir. Bu kategorideki metaforlar, inovasyonun teknolojik gelişmelerle benzerlik gösteren bir süreç olarak tasvir etmektedir. İkinci sırada “İnsan” kategorisi gelmektedir; bu kategorideki metaforlar, inovasyonun insan bedeni, psikolojik durumlar ve yaşam döngüsü ile ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Diğer kategoriler arasında “Doğa”, “Toplum”, “Ekonomi”, “Sanat” ve “Tarih” bulunmaktadır, her biri inovasyonu farklı açılardan anlatan metaforlar içermektedir. Bu kategorilerdeki metaforlar, inovasyonun toplumsal, doğal, ekonomik, sanatsal ve tarihsel boyutlarını göstermektedir. Araştırmanın sonuçları, öğretmen adaylarının inovasyon algılarının zengin ve çeşitli olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: İnovasyon, metafor, öğretmen adayı.

Metaphorical Perceptions of Teacher Candidates on the Concept of Innovation

Abstract

This study aims to reveal the metaphors of teacher candidates related to the concept of innovation. In the research, the phenomenological design, which is one of the qualitative research methods and aims to reveal the meanings and experiences of individuals related to the phenomena they experience, was used. The study group of the research consists of 83 teacher candidates studying at the faculty of education. A form containing the statement “Innovation is like... Because...” was prepared as a data collection tool and teacher candidates were asked to express the concept of innovation with a metaphor and explain the reason for this metaphor. The data obtained were analyzed with the content analysis method. According to the findings of the research, teacher candidates have produced 67 different metaphors in seven (7) different categories related to the concept of innovation. “The most frequently used metaphor was found in the “Technology” category and teacher candidates associated innovation with continuous growth, development, and change. The metaphors in this category depict innovation as a process similar to technological developments. The “Human” category comes second; the metaphors in this category emphasize that innovation is related to the human body, psychological states, and the life cycle. Other categories include “Nature”, “Society”, “Economy”, “Art”, and “History”, each containing metaphors that describe innovation from different perspectives. The metaphors in these categories demonstrate the social, natural, economic, artistic, and historical dimensions of innovation. The results of the research reveal that the perceptions of innovation of teacher candidates are rich and diverse.

Keywords: Innovation, metaphor, teacher candidate.

Giriş

İnovasyon, “yeni bir ürün, hizmet, süreç, organizasyon veya pazarlama yöntemi geliştirme veya mevcut birini önemli ölçüde iyileştirme” olarak tanımlanmaktadır (TÜBA, 2019). İnovasyon, günümüzde küresel rekabetin, ekonomik büyümenin ve sosyal refahın anahtarı olarak görülmektedir. İnovasyon, aynı zamanda eğitim alanında da önemli bir rol oynamaktadır. Öğrencilerin yaratıcı ve inovatif bir bakış açısına sahip olarak yetiştirmek, günümüz dünyasında gerekli olan becerileri edinmeleri için eğitim sisteminin öncelikli hedeflerinden biri olmaktadır. Bu bakış açısının öğrencilerde geliştirilmesinde, öğretmenler eğitim-öğretim sürecinin en önemli unsurlarıdır. Bu nedenle, öğretmenlerin öncelikle bu bakış açısıyla yetiştirilmesi gerekmektedir (Özmuş, 2012). Ayrıca eğitimde inovasyon, öğrencilerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerini geliştirmek, öğrenme motivasyonlarını artırmak, öğrenme

süreçlerini zenginleştirmek, öğrenme çıktılarını iyileştirmek ve eğitim kalitesini yükseltmek için gereklidir.

Eğitimde inovasyonun gerçekleştirilmesinde öğretmenlerin rolü büyüktür. Zira öğretmenler, inovasyonun hem üreticisi hem de uygulayıcısı konumundadırlar. Öğretmenler, eğitim süreçlerinde yeni fikirler, yöntemler, araçlar ve ortamlar geliştirebilir, bunları sınıflarında uygulayabilir ve meslektaşlarıyla paylaşabilirler. Öğretmenlerin inovatif etkinlikler gerçekleştirebilmesi için, inovasyon kavramına yönelik olumlu bir algıya sahip olmaları, inovasyonu destekleyen bir eğitim kültürünün oluşmasına katkı sağlamaları ve inovasyon becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının inovasyon kavramına yönelik algılarının belirlenmesi, öğretmen yetiştirme programlarının inovasyon odaklı olarak tasarlanması ve geliştirilmesi için önemlidir.

Öğretmen adaylarının inovasyon kavramına yönelik algılarını belirlemek için birçok farklı yöntem olmakla birlikte metafor analizi yöntemi de kullanılabilir. Metafor, “bir kavramı, nesneyi veya olayı başka bir kavram, nesne veya olayla ilişkilendirerek anlamlandırma” olarak tanımlanabilir (Lakoff ve Johnson, 1980). Metafor, bireylerin zihinsel modellerini, bakış açılarını ve tutumlarını yansıtan güçlü bir araçtır. Metafor analizi, bireylerin soyut, karmaşık veya yeni kavramlara yönelik algılarını ortaya çıkarmak için sıkça kullanılan bir yöntemdir. Metaforik algı, bir kavramı veya durumu başka bir kavram veya durumla anlatmak şeklinde tanımlanabilir. Metaforik algı, temelde “ilişkili olma” halini yansıtır. Bir dil ögesi olarak aynı kavram veya terimin farklı bağlamlar arasında bir bağlantı olarak kullanılması bakımından metafor kavramları değiştirir (Sezer, 2003; Kemal, 2003). Bu bağlamda metaforik algının kavramların, durumların ve süreçlerin anlaşılmasına ve yorumlanmasına katkı sağladığını, eğitimdeki sorunların, ihtiyaçların ve beklentilerin ortaya çıkarılmasına yardımcı olduğu söylenebilir. Ayrıca metaforik algıların eğitimdeki bireylerin zihinsel modellerini, bakış açılarını ve tutumlarını yansıttığını, bireylerin kendilerini, başkalarını ve çevrelerini nasıl algıladıklarını ve değerlendirdiklerini gösterdiğini söylemek de mümkündür.

Eğitim alanında, öğrencilerin, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çeşitli kavramlara yönelik metaforik algılarını inceleyen çalışmalar yapılmıştır (Yıldırım ve Şahin, 2011; Saban, 2008; Saban, 2009; Leavy, McSorley ve Bote, 2007). Bu çalışmalar, metaforların, bireylerin düşüncelerini ve deneyimlerini anlamada güçlü bir araç olduğunu göstermiştir. Özellikle eğitim bağlamında, öğretmenlerin ve öğrencilerin kendi rollerini ve eğitim sürecini anlamalarına yardımcı olabilirler. Yıldırım ve Şahin (2011) örneğin, öğretmen adaylarının “öğretmen” ve “öğrenci” kavramlarına yönelik metaforik algılarını incelemiş, araştırma sonuçları adayların genellikle öğretmenleri bir “rehber” olarak ve öğrencileri bir “tomurcuk” olarak algıladıklarını

göstermiştir. Benzer şekilde, Leavy, McSorley ve Bote (2007) öğretmenlerin “öğretim” kavramına yönelik metaforik algılarını incelemiş ve elde edilen bulgular, öğretmenlerin genellikle öğretimi bir “sanat” olarak algıladıklarını göstermiştir. Bu çalışmalar, metaforların eğitim alanında önemli bir araç olduğunu göstermektedir. Ancak, daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir çünkü metaforik algılar bireyden bireye değişebilir ve kültürel, sosyal veya kişisel deneyimlerden etkilenebilir. Bu nedenle, bu alanda gelecekte yapılacak çalışmalar, farklı kültürel ve sosyal bağlamlarda metaforik algıların nasıl değişebileceğini daha iyi anlamamıza yardımcı olabilir.

Alanyazın “inovasyon” ve “metaforik algı” başlıkları tarandığında, çalışmaya benzer makaleler bulunmuştur. Öğretmen adaylarının inovasyon kavramına yönelik metaforik algıları üzerine yapılan çalışmalar, bu alandaki literatürün henüz yeterince gelişmediğini göstermektedir. Örneğin; Bal-İncebacak, Sarışan-Tungaç ve Yaman (2018), sınıf öğretmenlerinin eğitime yenilik ve inovasyon kavramına ilişkin bakış açılarını belirleyerek, bu kavramların eğitim sürecinde kullanımına yönelik algılarını incelemiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Karadeniz Bölgesinde orta büyüklükteki bir il merkezindeki ilkokullarda görev yapan 121 sınıf öğretmenidir. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin yenilik ve inovasyon kavramlarını birbirinden farklı kavramlar olarak gördükleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin inovasyon kavramını çok daha geniş ve yenilik kavramını da kapsayıcı şekilde yapılandırdıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, Koçak (2018) tarafından yapılan çalışma, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yenilikçilik kavramına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma yöntemleri ve içerik analizi kullanılarak yapılan çalışmada, adayların yenilikçi düşüncenin bireysel ve toplumsal gelişimi desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, eğitim programlarının yenilikçi ve yaratıcı düşünceyi teşvik etme ihtiyacını vurgulamaktadır. Benzer şekilde, çalışmadaki belirtilen inovasyonun sürekli bir gelişim ve yenilenme süreci olduğu vurgulanmaktadır.

Öğretmen adaylarının inovasyon kavramına yönelik metaforik algılarını inceleyen çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının inovasyon kavramına yönelik metaforik algılarını araştırmaktır. Bu amaçla, aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adayları inovasyon kavramını hangi metaforlarla ifade etmektedirler?
2. Öğretmen adaylarının inovasyon kavramına yönelik metaforları hangi kategoriler altında toplanabilir?

Yöntem

Araştırma, öğretmen adaylarının inovasyon kavramına yönelik metaforik algılarını ortaya çıkarmak için nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim, bireylerin yaşadıkları olguları nasıl algıladıklarını, anlamlandırdıklarını ve yorumladıklarını inceleyen bir yaklaşımdır (Creswell, 2012). Araştırmada, öğretmen adaylarının inovasyon kavramına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Metaforlar, soyut kavramları somutlaştırmak, anlamak ve anlatmak için kullanılan bir dil aracıdır. Öğretmen adaylarının inovasyon kavramına ilişkin metaforlar belirlenerek onların inovasyon hakkındaki düşünce ve tutumları ortaya konmaya çalışılacaktır.

Bulgular

1. *Öğretmen adayları inovasyon kavramını hangi metaforlarla ifade etmektedir?* alt amacı doğrultusunda yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının inovasyon kavramına yönelik belirttikleri metaforlar aşağıdaki tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının “inovasyon” kavramına yönelik ürettiği metaforlar

Kategori: Olumlu görüşler					
Kod	f	Kod	f	Kod	f
Yılan dersi	1	Hücre	1	Cep Telefonu	2
Güneş	2	Öğretmen	1	Teknoloji	4
Yağmur	2	Kalp	1	Yazılım	1
İlkbahar	2	Yemek yapma	1	Bilgisayar	1
Nehir	1	Yaş	1	Uçlu kalem	1
Kış	2	Yeni gün	1	Bilgisayar oyunu	1
Polen	1	Yeni arkadaş	1	Yapay zekâ	2
Kertenkele	2	Sakal	1	İnternet tarayıcısı	1
Yol	1	Tren	2	Sürücüsüz araç	1
Mikrop	1	Hayat	1	Drone	1
Vergi	2	İnsan ömrü	2	Akıllı ev	1
Dizi film	1	Psikoloji	1	Sanal gerçeklik gözlüğü	1
Enerji	1	Gözyaşı	1	Sosyal medya platformu	1
Bilim	1	Tablo	1	3D yazıcı	1
Kripto para	1	Melodi	1	Çamaşır makinesi	1
Bebek	2	Heykel	1	Osmanlı sonu-Türkiye kuruluşu	1
Fikir	1	Şiir	1	Devrim	1
Deri	1	Tiyatro	1	Tarihi olay	1
Dil	1	Halk oyunu	1	Altın	1
Aile	3	Futbol takımı	1	Zaman	1
Topluluk yolu	1	Mahalle	1	Şehir	1
Pazar yeri	1	Okul	1	Festival	1
Fransız ihtilali	1				

Toplam Katılımcı Sayısı: 83

Toplam Üretilen Metafor Sayısı: 67

Tablo 2’de görüldüğü üzere öğretmen adayların inovasyon kavramına ilişkin 67 farklı metafor üretmişlerdir. Bunlardan teknoloji (f:4), aile (f:3) en çok üretilen metafor olup güneş (f:2), yağmur (f:2), ilkbahar (f:2), nehir (f:2), kış (f:2), kertenkele (f:2), vergi (f:2), bebek (f:2), cep telefonu (f:2) ve yapay zeka (f:2) metaforları ise ikişer kez belirtilen metaforlar olmuştur.

2. *Öğretmen adaylarının inovasyon kavramına yönelik metaforları hangi kategoriler altında toplanabilir?* alt amacı doğrultusunda yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının

inovasyon kavramına yönelik ürettikleri metaforik imgelerin kategorik dağılımları belirlenmiş, metafor sayısı, yüzdesi ve frekansı sunulmuştur. Öğretmen adayları, inovasyon kavramına ilişkin toplam 67 farklı metaforik imge, 7 kategori altında toplanmış ve Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının inovasyon kavramına yönelik ürettiği metaforların kategorik dağılımı

Kategori	Metafor Sayısı	Yüzdesi
Teknoloji	21	%25.3
İnsan	19	%22.9
Doğa	15	%18.1
Toplum	11	%13.3
Sanat	6	%7.2
Ekonomi	6	%7.2
Tarih	5	%6.0

Tablo 3’ten görülebileceği gibi, öğretmen adayları inovasyon kavramına yönelik en çok metafor ürettikleri kategoriye “Teknoloji” olarak belirlemişlerdir. Toplamda 21 adet metafor, %25.3’lük bir oranla bu kategori altında yer almaktadır. İnovasyonun teknolojik gelişmelerle ilişkilendirildiği bu metaforlar, inovasyonun teknoloji odaklı bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. İkinci sırada “İnsan” kategorisi bulunmaktadır. Öğretmen adayları, inovasyonu insan bedeni, psikolojik durumlar ve yaşam döngüsü ile benzerlik gösteren bir olgu olarak nitelendirdikleri 19 adet metafor, toplamda %22.9’luk bir orana sahiptir. Üçüncü sırada “Doğa” kategorisi gelmektedir. İnovasyonun doğal olaylar, canlılar ve bitkiler ile ilişkilendirildiği 15 adet metafor, toplamda %18.1’lik bir orana sahiptir. Dördüncü sırada “Toplum” kategorisi bulunmaktadır. İnovasyonun toplumsal değişim, gelişim ve etkileşim ile ilişkilendirildiği 11 adet metafor, toplamda %13.3’lük bir orana denk gelmektedir. Beşinci sırada “Sanat” ve “Ekonomi” kategorileri yer almaktadır. İnovasyonun sanatsal yaratıcılık, estetik ve ifade ile ilişkilendirildiği 6 adet metafor, toplamda %7.2’lik bir orana sahiptir. Aynı zamanda, inovasyonun ekonomik faaliyet, rekabet ve değer ile ilişkilendirildiği 6 adet metafor da toplamda %7.2’lik bir orana denk gelmektedir. Son sırada “Tarih” kategorisi bulunmaktadır. İnovasyonun tarihsel süreç, dönüm noktası ve devrim ile ilişkilendirildiği 5 adet metafor, toplamda %6.0’lik bir orana sahiptir.

Bu kategoriler, inovasyonun farklı alanlarla ilişkili olduğunu ve farklı bakış açılarıyla anlaşılabilceğini göstermek için kullanılmıştır. Bu kategorilerin açıklamaları şöyledir:

- **Doğa:** Doğal olaylar, fenomenler, canlılar, bitkiler, vb. ile ilgili metaforlar. Bu kategori, inovasyonun doğanın bir parçası olduğunu veya doğadan ilham alındığını gösterir.

Örneğin, “İnovasyon güneş gibidir” metaforu, inovasyonun ışık saçan, hayat veren, sıcak veya yakıcı olabilen bir doğal güç olduğunu ifade eder.

- **Ekonomi:** Para, maaş, vergi, kumar, ticaret, vb. ile ilgili metaforlar. Bu kategori, inovasyonun ekonomik bir değer olduğunu veya ekonomiyle etkileşim içinde olduğunu gösterir. Örneğin, “İnovasyon borsa gibidir” metaforu, inovasyonun dalgalı, riskli, kazançlı veya kaybettiren bir ekonomik faaliyet olduğunu ifade eder.
- **İnsan:** İnsanın fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal, kültürel, vb. özellikleri ile ilgili metaforlar. Bu kategori, inovasyonun insanın bir özelliği olduğunu veya insanla ilişkili olduğunu gösterir. Örneğin, “İnovasyon fikir gibidir” metaforu, inovasyonun insanın zihinsel bir ürünü olduğunu veya insanın fikirlerine bağlı olduğunu ifade eder.
- **Sanat:** Müzik, şarkı, espri, resim, vb. ile ilgili metaforlar. Bu kategori, inovasyonun sanatsal bir ifade olduğunu veya sanatla bağlantılı olduğunu gösterir. Örneğin, “İnovasyon yemek yapmak gibidir” metaforu, inovasyonun malzemeleri bir araya getirerek lezzetli bir sonuç yaratan bir sanatsal eylem olduğunu ifade eder.
- **Teknoloji:** Teknolojik cihazlar, programlar, güncellemeler, vb. ile ilgili metaforlar. Bu kategori, inovasyonun teknolojik bir gelişme olduğunu veya teknolojiyle ilgili olduğunu gösterir. Örneğin, “İnovasyon son model bir çamaşır makinesi gibidir” metaforu, inovasyonun yeni, kullanışlı, verimli bir teknolojik ürün olduğunu ifade eder.
- **Toplum:** Toplumsal olaylar, ilişkiler, gruplar, kültür, vb. ile ilgili metaforlar. Bu kategori, inovasyonun toplumsal bir olgu olduğunu veya toplumla etkileşim içinde olduğunu gösterir. Örneğin, “İnovasyon bir aile gibidir, sürekli büyüme ve gelişme faaliyeti gösterir” metaforu, inovasyonun toplumsal bir yapıya benzer şekilde, bir aile gibi sürekli büyüme ve gelişme sergileyen bir faaliyet olduğunu ifade eder.
- **Tarih:** Geçmiş olaylar, dönemler, önemli kişiler, tarihi buluşlar, vb. ile ilgili metaforlar. Bu kategori, inovasyonun tarihin bir parçası olduğunu veya tarihten etkilenip onu şekillendirdiğini gösterir. Örneğin, “İnovasyon, Fransız ihtilali gibidir” metaforu, inovasyonun geçmişi anlamamıza ve geleceği şekillendirmemize olanak tanıyan bir araç olduğunu ifade eder. Ayrıca, “İnovasyon Türkiye kuruluşu gibidir” metaforu, inovasyonun keşfedilmemiş alanlara yol gösteren ve bilinmeyene rehberlik eden bir bilgi kaynağı olduğunu vurgular.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, öğretmen adaylarının inovasyon kavramına yönelik metaforik algılarını incelemektedir. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılarak yapılan çalışmada, öğretmen adaylarından inovasyon kavramına ilişkin bir metafor oluşturmaları

istenmiş ve elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, öğretmen adaylarının inovasyon kavramına ilişkin 7 farklı kategori altında toplam 67 farklı metafor geliştirdikleri belirlenmiştir. Bu kategoriler, inovasyonun “doğa, insan, teknoloji, toplum, ekonomi, sanat ve tarih” gibi farklı alanlarla ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu metaforlar, inovasyonun öğretmen adayları için önemli ve anlamlı bir kavram olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmen adayları, inovasyon kavramını farklı metaforlarla anlatarak çeşitli ve yaratıcı bir bilgi dağarcığı oluşturmuşlardır. Bu sonuç, Bal İncebacak, Sarişan Tungaç ve Yaman (2018), çalışmasıyla da uyumludur. Çalışmada, sınıf öğretmenlerinin eğitimde yenilik ve inovasyon kavramlarına ilişkin metaforlarının, eğitim sürecinde kullanımına yönelik algılarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu bağlamda, Bal İncebacak, Sarişan Tungaç ve Yaman (2018)’ın çalışmasında sınıf öğretmenleri, yenilik ve inovasyon kavramlarını 7 farklı kategori altında toplam 102 metaforla anlatmışlardır. Bu metaforlar, yenilik ve inovasyonun doğal, insan, teknolojik, toplumsal, ekonomik, sanatsal ve tarihsel yönlerini vurgulamaktadır. Çalışma, inovasyon kavramının eğitim sürecinde önemli bir rol oynadığını ve öğretmenlerin bu kavrama ilişkin zengin bir metaforik repertuar geliştirdiklerini göstermektedir. Ayrıca bu araştırmanın sonuçları, Koçak (2018) tarafından yapılan çalışmayla da uyumludur. Koçak (2018), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yenilikçilik kavramına ilişkin görüşlerini fenomenolojik bir yaklaşımla ele almıştır. Çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının çağın gerektirdiği yenilikçi ve yaratıcı düşünce becerilerine sahip olup olmadıklarını ortaya çıkarmaktır. 115 öğretmen adayı ile yürütülen çalışmanın sonucunda, öğretmen adaylarının yenilikçi düşünceyi bireysel ve toplumsal gelişim için önemli buldukları ancak eğitim sisteminin bu düşünceyi desteklemediği tespit edilmiştir.

Araştırma, literatüre, öğretmen adaylarının inovasyon kavramına yönelik metaforik algılarını ortaya koyarak bir katkı sağlamaktadır. Öğretmen adaylarının metaforik algıları, inovasyonun özellikleri, işlevleri ve sonuçları hakkında zengin ve çeşitli bilgiler içermektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının çok geniş bir yelpazeye sahip birçok alanda etkisini gösteren inovasyon kavramını yaratıcı bir şekilde ele aldıklarını göstermektedir.

Kaynakça

- Creswell, W. J. (2012). Educational research: Plannig, conducting and evaluating quantitave and qualitative research (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- İncebacak, B. B., Tungaç, A. S., & Yaman, S. (2018). Sınıf öğretmenlerinin gözünden eğitimde yenilik ve inovasyon kavramlarına bir bakış: Metafor analizi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 3(2), 19-29.
- Kemal, M. (2003). Buddhist Türk çevresi eserlerinde metafor. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Koç, E. S. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 47-72DOI: 10.17679/iuefd.79408
- Koç, E. S., & Erdem, A. (2020). Öğretmen adaylarının öğretim yöntemi kavramına ilişkin metaforik algıları. *International Anatolia Academic Online Journal / Sosyal Bilimler Dergisi* 6/1.
- Leavy, A. M., McSorley, F. A., & Bote, L. A. (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1217-1233.
- Özdemir, G. ve Clark, D. B. (2007). An overview of conceptual change theories. [Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education](#), 3(4), 351-361
- Özdemir, S. M. (2008). İnovasyon kavramı ve eğitimde inovasyon. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(1), 3-20.
- Özgün, B. B., Gürkan, G., & Kahraman, S. (2018). Öğretmen adaylarının bilim ve bilim insanı kavramlarına ilişkin algılarının metafor analizi aracılığıyla incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 204-225.
- Özmuş, M. (2012). Öğretmen Eğitiminde Yaratıcılık ve İnovasyon. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 731-746.
- Patton, M. Q. (1987). How to use qualitative methods in evaluation. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Saban, A. (2008). Okula İlişkin Metaforlar. *Eğitim ve Bilim*, 33(150).
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326
- Sezer, E. (2003) Dilde ve edebiyatta "yol" metaforu. <https://kutuphane.tdk.gov.tr/details?id=53767>
- Şahin, A., Ayar, M. C., & Adıgüzel, T. (2014). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik içerikli okul sonrası etkinlikler ve öğrenciler üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 1-26
- TÜBA (Türkiye Bilimler Akademisi). (2019). Türkiye inovasyon ekosistemi raporu. http://www.tuba.gov.tr/files/images/2019/raporlar/turkiye_inovasyon_ekosistemi_raporu.pdf.
- Yıldırım, İ. H., & Şahin, M. (2011). Öğretmen adaylarının “öğretmen” ve “öğrenci” kavramlarına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Turkish Studies*, 6(3), 1308-5082.



Türkiye’de Geleneksel Oyunun Bölgelere Göre Dağılımı ve Çocuk Oyunları

Belgin Parlakyıldız

Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, KKTC,

e-posta: bparlakyildiz@ciu.edu.tr , Orcid No: 0000-0002-5094-1779

Sümeysa Timur

Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü,

KKTC, e-posta: sumeyratimur22@gmail.com

Irmak Parlakyıldız

e-posta: irmak_parlakyildiz@hotmail.com , Orcid No: 0000-0001-8439-6118

Özet

Geleneksel oyunlar tüm kültürlerde olduğu gibi çocukların büyüdüğü dünyasında ve yetişkinlerin yaşamında önemli bir yer tutmaktadır. Oynamak çocuğun yaratıcı olmasının yanında bütüncül gelişim alanlarını da etkilemektedir. Oyun oynarken çocuk, ailesinin ve toplumun bir bireyi olduğu için, oyun topluluğunun da eşit bir üyesi olmaktadır. Toplumsal kültürün aktarılmasının yollarından biri olan ve çocuğun yaşamında önemli yeri bulunan oyun, bir bakıma kültürün çocuk için somutlaştırılması anlamına gelmektedir. Çocuk oyunu, kendini kanıtlama, doygunluk sağlama ve eğlenme aracı olarak kullanır. Öte yandan oyunun çocuğu yetişkin yaşamına hazırlayan, etkin kılan bir yanı olduğu da bilinmektedir. Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden e-görüşme tekniği kullanılarak farklı bölgelerdeki yetişkinlere ulaşılmıştır. Üç uzman kanısı alınarak nihai görüşme soruları e-posta yolu ile gönderilerek dönüt sağlanmıştır. Çalışmada şu anda orta yaş ve orta yaş üstü yetişkinlerle görüşme yapılarak oynanan oyunlarla ilgili veriler elde edilmiştir. Çalışma ile yetişkinlerin çocukluk yıllarında oynadıkları oyunların coğrafi bölgelere göre kültürlerarası farklılıkları ve zenginliklerini ortaya çıkarmak hedeflenmektedir. Bu yolla, Türkiye’nin yedi farklı bölgesinden rastgele (random) seçilmiş beş ilin her birinden birer oyun olmak üzere, geçmiş yıllarda çocuklar tarafından oynanan oyunlardan toplam 35 oyun bulunmuştur. Çocuk oyunları Türkiye’nin her bölgesinde farklılık göstermektedir. Çocuklar, oyunlar yoluyla sosyal becerilerini geliştirir, yaratıcılıklarını ortaya koyar ve kültürel değerlerini öğrenirler. Türkiye’de çocuk oyunları da yerel kültürden etkilenecek değişim göstermektedir. Bu oyunlarda isim benzerlikleri olmasına rağmen oyun içerikleri ve oynama şekillerinde farklılıklar görülmektedir. Geçmiş yıllarda Türkiye’nin yedi bölgesinde oynanan oyunların bireysel değil grup oyunları olduğu ve oyun oynayan kişi

sayısının fazla olduğudur. Bu oyunların evde değil; bahçede, sokakta, mahallede ve boş alanlarda oynanan oyunlar olarak görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Geleneksel çocuk oyunları, oyun, çocuk oyunları, çocuk eğitimi.

The Distribution of Traditional Games and Children's Games By Region in Turkey

Abstract

Traditional games, as in all cultures, hold a significant place in both the magical world of children and the lives of adults. Playing not only fosters creativity in children but also impacts their holistic development areas. While playing games, a child, being a member of both the family and the community, becomes an equal participant in the game community. Games, which are one of the means of transmitting societal culture and hold an important place in a child's life, essentially embody the culture for the child. Children use games as a means of self-expression, satisfaction, and entertainment. Moreover, it is known that games have an aspect that prepares children for adult life and makes them active participants. This study utilized the e-interview technique, one of the qualitative research methods, to reach adults in different regions. After obtaining the opinions of three experts, the final interview questions were sent via email to gather feedback. In the study, data were collected about the games played by interviewing currently middle-aged and older adults. The aim of the study is to reveal the intercultural differences and richness of the games played by adults during their childhood years according to geographical regions. Through this method, a total of 35 games that were played by children in past years were identified, with one game from each of five randomly selected provinces from Turkey's seven different regions. Children's games vary across different regions of Turkey. Through games, children develop their social skills, express their creativity, and learn cultural values. Children's games in Turkey also change under the influence of local culture. Although there are similarities in the names of these games, differences are observed in their content and the way they are played. In past years, the games played in Turkey's seven regions were not individual but group games, and the number of participants was high. These games were played not indoors but in gardens, streets, neighborhoods, and open areas.

Key Words: Traditional children's games, games, children's games, child education.

Giriş

Çocukluğumuzun en güzel anılarında yer alan oyunlar, sadece eğlence aracı olmamaktadır. Oynamak çocuğun yaratıcı olmasının yanında bütüncül gelişim alanlarını da etkilemektedir. Oyun oynarken çocuk, ailesinin ve toplumun bir bireyi olduğu için, oyun topluluğunun da eşit bir üyesi olmaktadır. Oyunlar sadece zaman geçirmek için değildir aynı zamanda birçok beceriyi beraber yaşayacağı bir ortam da hazırlar. Çocuk oyunu kendini,

kanıtlama, doygunluk sağlama ve eğlenme aracı olarak kullanır. Öte yandan oyunun çocuğu yetişkin yaşamına hazırlayan, etkin kılan bir yanı olduğu da bilinmektedir. Her oyunun bir kuralı vardır. Oyun oynamanın kuralları ile birlikte çocuğun zekasını, sosyal becerisini geliştiren bir araç olarak tanımlanabilmektedir (Özer ve diğerleri, 2006). Hayal ile gerçek arasında bağlayıcı bir köprü görevini üstlenen oyunlar sayesinde çocuk, toplumun kurallarını öğrenerek hayata hazırlanır (Özdemir ve Töret, 2021). Oyun çocuğun en etkili iletişim dili olup kendi dünyasını yansıtmaktır. Çünkü oyun aslında çocuğa göre gerçek yaşamdır ve oyunda yer alan her şey onun dünyasında gerçekliği olan konulardan oluşmaktadır (Arslan, 2017). Aynı zamanda her çocuğun yaşamı için gerekli olan bir etkinliktir (Ataman, 1983). Çocuğu tanımak ve onun oyun yoluyla eğiterek kendini geliştirebilmesine izin vermek için kullanılabilir en elverişli araçlarda biri, çocuğun oynadığı oyunlardır (Sağlam, 1997). Dolayısıyla oyun, hem çocukların dünyayı nasıl yorumladıklarını dile getiren, hem de çocuk gelişimi ve eğitime katkıda bulunan bir etkinlik olduğu için, Erikson, Piaget, Vygotsky gibi önemli birçok kuramcının dikkatini çekmiştir (Göncü, 2001). Gelişim psikolojisi alanında önemli katkılar sunan Erikson, Piaget ve Vygotsky gibi ünlü psikologlar, oyunun çocukların yaşamlarındaki merkezi rolünü anlamak için önemli bakış açıları sunmaktadırlar. Erik Erikson'a göre; oyun çocukların sosyal ve duygusal gelişimde kritik bir rol oynar. Özellikle, erken çocukluk dönemi için tanımladığı güven ve güvensizlik aşamasında, çocuklar oyundan gelen güven duygusuyla dünyayı keşfederler. Oyun, çocukların kimliklerini ve benlik saygılarını geliştirmelerine yardımcı olur. Jean Piaget'e göre; oyun, çocukların bilişsel

gelişiminde önemli bir rol oynar. Çocukların dünyayı anlama ve problem çözme becerilerini geliştirmelerini sağlar. Lev Vygotsky'e göre; oyun çocukların sosyal ve bilişsel gelişim arasındaki ilişkiyi vurgular. Çocukların sosyal etkileşimlerini ve dil becerilerini geliştirmelerini sağlar. Oyun, çocuğun gelişimindeki etkisi yalnızca psikoloji değildir. Oyun aynı zamanda fiziksel sağlık, motor becerileri, takım çalışmaları, empati, problem çözme ve yaratıcılık gibi bir sürü önemli yeteneğe de destek olmaktadır.

Oyun çocukların yaşamlarındaki merkezi rolleri keşfetmelerine; ebeveynlerin, eğitimcilerin ve toplumun oyunu çocukların gelişiminde etkili bir araç olarak kullanmasının en önemli yoludur. Çocuğun yaşamında tartışılmaz bir yeri olan oyunun sayısız faydasının yanında içinde yer aldığı toplumun kültürüne ait öğeleri kazanır (Sapsağlam, 2018). Genellikle belirli bir kültür veya toplum içinde uzun yıllar oynanan ve genellikle nesilden nesile aktarılan oyunlara geleneksel oyunlar denir. Geleneksel oyunlar, belirli bir bölgenin veya topluluğun kültürel mirasın bir parçası olarak görülür. Genellikle toplumun geçmişinden günümüze uzanan kültürel bağlamda önemli olan oyunlardır. Geleneksel oyunlar bir toplumun değerlerini,

inançlarını ve sosyal sınıflarına göre şekillenir ve nesilden nesile aktarılır. Geleneksel oyunlar, geçmişten günümüze uzanan zengin bir kültürel mirası temsil eder. Geleneksel oyunlar; bir toplumun tarihini, değerlerini ve sosyal yaşamını yansıtan önemli bir parçadır. İnsanların bir araya gelmesini, sosyal bağların güçlenmesini ve toplumsal kimliğin korunmasında geleneksel oyunların çok büyük payı vardır. Toplumsal kültürün aktarılmasının birçok yolundan biri olan ve çocuk dünyasında önemli yeri bulunan oyun, bir bakıma kültürün çocuk için somutlaştırılması anlamına gelmektedir (Sallabaş, 2020). Geleneksel oyunlar bir toplumu diğerlerinden ayıran unsurları taşımaktadır ve geleneksel oyunların unutulmaya yüz tutması bu unsurların da unutulmaya başlanması demektir. Ortak unsurlar taşıyan bu geleneksel oyunların farklı coğrafyalarda bulunulmasına rağmen Türk kültürüne ait duygu, düşünce ve inanışların ortak bir araç olduğu görülmektedir (Apak, 2022). Bu anlamda bütünlüğü sağlaması açısından geleneksel oyunların kişiliğin, gelişimin başladığı okul öncesi dönemden itibaren verilmesi gerekmektedir (Bay, 2019). Geleneksel oyunların ele alındığı ortamlarda yetişkin ve çocukların ortak isteklerine göre yapılmaktadır. Nesilden nesile aktararak değer verilen geleneksel oyunlarla birlikte birçok nesil yetişmiştir. Geleneklerin oyunlarla yansıtılması, geçmiş ve gelecek neslin korunmuş geleneklere sahip olması için gerekli görülmektedir. Geleneksel oyunlar değer verilmeli ve korunması gereken bir kültürel hazine gibidir ve eğitim açısından da çok güçlü bir araçtır. Petrovska ve diğerleri, 2013). Geleneksel oyunlar, bir toplumun beraberlik duygusunu güçlendirmek, dayanışma yapmasına teşvik etmek ve kültürel kimliğini korumak için önemli rol oynar. Kültürün önemli bir taşıyıcısı olan geleneksel oyunlar değişen coğrafik ve kültürel şartlara göre farklılık göstermektedir (Apak, 2022). İsimleri değişse bile oynanışların aynı kalması, yetişkin ile çocuk oyunları arasında benzerliklerin bulunması geleneksel oyunun birleştirici gücü ortaya koymakta ve kuşaklar arasında benzerliklerin bulunması geleneksel oyunun birleştirici gücünü ortaya koymakta ve kuşaklar arasında köprü görevi üstlendiğini göstermektedir (Bay, 2019). Geleneksel oyunlar hareketin ön planda olduğu, oyun araçları, kuralları ve oyun mekanlarına oyuncuların yaratıcılıklarını kattıkları, kişiler arası iletişimin önemli olduğu bir olgudur. Geleneksel oyunlar, bilişsel, psikomotor, duyuşsal ve sosyal becerilerin bir arada gelişmesini sağlar. *Bilişsel Gelişim*; geleneksel oyunlar, çocukların gelişimlerine yardımcı olur. Oyun oynarken strateji geliştirme, problem çözme ve planlamada kendi çözümlerini üretirler. *Psikomotor Gelişimi*; geleneksel oyunlar, çocukların fiziksel gelişimleri ve motor becerilerini geliştirmelerine olanak sağlar. Oyun sırasında çocuklar, koordinasyon, denge, hız ve güç gibi motor becerileri gelişir. *Duyuşsal Gelişim*; geleneksel oyunlar, çocukların duygusal gelişimini destekler. Oyun sırasında çocuklar, duygusal kontrol, empati ve sabır gibi becerileri gelişir. Oyunlar çocukların zorluklarla başa

çıkmanın yollarını, kendilerine güven duygusunun artmasına ve bağlarının güçlenmesine olanak sağlar. *Sosyal Gelişim*; geleneksel oyunlar, sosyal becerilerinin gelişmesine yardımcı olur. Oyun oynarken çocuklar, işbirliği, takım çalışması, iletişim ve empati gibi sosyal becerileri gelişir. Türk kültüründe de önemli bir yere sahip olan oyun kavramı, bireysel ya da toplu olarak bir araya gelindiğinde keyifli vakit geçirmek, eğlenirken öğrenmek amacıyla bir takım kurallar çerçevesinde gerçekleştirdikleri bir faaliyet olarak karşımıza çıkmaktadır (Apak, 2022).

Geleneksel oyunlar çocuklar üzerinde birçok yararlı etki yapabilir. Bazılar:

Fiziksel gelişimi teşvik eder: Geleneksel oyunlar çoğunlukla açık havada oynandığı için çocukların hareket etmelerini, uyumlarını geliştirmelerini ve daha güçlü ve sağlıklı olmalarını sağlar. *Sosyal becerilerini geliştirir*: Geleneksel oyunlar çoğunlukla grup halinde oynandığı için çocuklar arasında iletişim kurmayı, işbirliği yapmayı, kurallara uymayı ve problem çözme becerilerini geliştirmeyi öğretir. *Yaratıcılığı teşvik eder*: Geleneksel oyunlar, çocukların hayal güçlerini kullanmalarını teşvik eder. Oyun esnasında çocuklar kendi oyun senaryolarını oluşturabilir, role bürünebilir ve kendi kurallarını koyabilirler. *Kültürel değerleri aktarır*: Geleneksel oyunlar, çocuklara kendi kültürel mirasının bir parçası olduğunu öğretir. Bu oyunlar, çocuklarda aidiyet duygusu, kültürel kimlik ve değerlerin korunması için bir anlayış oluşturur. Geleneksel oyunlar, bir toplumun kültürel değerini yansıtan ve kuşaktan kuşağa aktarılan önemli bir parçasıdır. Türkiye'nin coğrafi konumu ve tarihi geçmişi, çeşitlilik açısından oldukça zengin bir oyun kültürüne sahip olmasını sağlamıştır. Bu oyunlar, genellikle belirli bölgelerde kendine has bir şekilde oynanmaktadır. Çocuk oyunları da Türkiye'nin her bölgesinde farklılık göstermektedir. Çocuklar, oyunlar yoluyla sosyal becerilerini geliştirir, yaratıcılıklarını ortaya koyar ve kültürel değerlerini öğrenirler. Türkiye'de çocuk oyunları da yerel kültürden etkilenecek değişim göstermektedir.

Araştırmanın Amacı

Geçmiş yıllarda, Türkiye'nin yedi bölgesi ve otuz beş şehrinde çocuklar tarafından oynanan eski oyunların belirlenmesini sağlamak ve tanıtmaya çalışılmaktadır. Zengin bir kültürel miras olarak karşımızda duran ve özellikle eğitsel amaçlarla kullanılabilecek bu oyunları tanıtmak ve değerlendirmek, çocuğun hayal gücü ve yaratıcılığını oyunlar sayesinde geliştirmek amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma ile Türkiye'nin yedi bölgesinde eskiden oynanan çocuk oyunları belirlenip tanıtılmaktadır. Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden e-görüşme tekniği kullanılarak farklı bölgelerdeki yetişkinlere ulaşılmıştır. Üç uzman kanısı alınarak nihai görüşme soruları e-posta yolu ile gönderilerek dönüt sağlanmıştır.

Bu araştırma 2023-2024 yılında Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi kız yurdunda okuyan kız öğrencilere doğdukları şehirleri ve halen ailelerinin yaşadıkları ilçelerde; ailede yaşça en büyük kişilere, aile dostlarına ve yakın akrabalarına çocukken oynadıkları oyunların sorulması ve alınan cevapların e-görüşme tekniğiyle geri dönüt sağlanması istenmiştir. Çalışmada şu anda orta yaş ve orta yaş üstü yetişkinlerle görüşme yapılarak oynanan oyunlarla ilgili veriler elde edilmiştir. Çalışma ile yetişkinlerin çocukluk yıllarında oynadıkları oyunların coğrafi bölgelere göre kültürlerarası farklılıkları ve zenginliklerini ortaya çıkarmak hedeflenmektedir. Bu yolla, Türkiye'nin yedi farklı bölgesinden rastgele (random) seçilmiş her bölgeye ait beş ilin her birinden birer oyun olmak üzere, geçmiş yıllarda çocuklar tarafından oynanan oyunlardan toplam 35 oyun bulunmuştur.

Bulgular

Türkiye'nin yedi ayrı bölgesinden (Karadeniz, Marmara, Ege, Akdeniz, Güneydoğu Anadolu, Doğu Anadolu ve İç Anadolu) rastgele seçilen illerden (Amasya, Bolu, Kastamonu, Ordu, Trabzon, Balıkesir, İstanbul, Edirne, Bursa, Çanakkale, Aydın, Denizli, Manisa, Muğla, Kütahya, Antalya, Burdur, Isparta, Mersin, Osmaniye, Diyarbakır, Kilis, Gaziantep, Mardin, Şanlıurfa, Elazığ, Malatya, Erzurum, Kars, Muş, Aksaray, Ankara, Eskişehir, Karaman, Sivas) eski yıllarda çocuklar tarafından oynanan oyunlar verilmektedir.

Karadeniz Bölgesi

Oyunun adı: Aşık Kemiği

Oyun nerde oynanıyor: Amasya/Merzifon

Oyunu kim anlattı: Babası

Oyun hangi tarihlerde oynandı: 1950

Oyun; *En az iki çocukla oynanan bir oyundur. Koyunların diz kapağından çıkan aşık kemiği ile oynanır. Yere bir çizgi çizilir, üzerine oyuncular yan yana, dik şekilde, bir santimetre aralıklarla kendi aşıklarını dizerler. Bu çizginin iki buçuk metre ötesine ayrı uzunlukta bir çizgi çizilir. Oyuncular, aşıkların bulunduğu yerden çizgiyle en yakın gelecek şekilde aşıkla atış yaparlar. Baş parmakla orta parmak arasında aşık tutulup çizgiye atılır. Aşıkların çizgiye yakınlık mesafesine göre, oyuncular uzun çizgi üzerinde sıralanır. Bu sıralamada birinci olan ilk atışı yapmaya başlar. Atış, beş parmakla orta parmak arasında aşık tutularak, yere eğilerek ve yere paralel olarak dönecek şekilde aşıklara, aşıkları devirmek için atılır. Devirme devam ettiği müddetçe, aynı oyuncu atışa devam eder. Devirme bittiğinde diğer oyuncu devreye girer. Önceki oyuncu kaç adet aşık devirdiyse, o kadar aşık kazanmış olur. Bu şekilde oynanmaktadır.*



Oyunun adı: Orman

Oyun nerde oynanıyor: Bolu/Mengen

Oyunu kim anlattı: Eniştesi

Oyun hangi tarihlerde oynandı: 1940

Oyun; *Bu oyun için her oyuncunun elinde bir sopa olması gerekmektedir. Sopalar bir sıra şeklinde ve birbirine ikişer adım mesafeyle oyun alanının ortasında yere dikilir. Bu sopalar oyuncuların geçmesi gereken ormandır. Oyuncular iki takıma ayrıldıktan sonra, takımlar oyunun kenarların da sıra oluşturacak şekilde beklerler. Her takım kendine bir takım kaptanı seçer. Takım kaptanına “Boz Bey” denir. Boz Beylerin birbirlerine seslenmesiyle oyun başlar.*

Birinci grubun Boz Bey’i;

Ulu orman boranlı,

Ortası da dumanlı,

Bir yiğit sal ormana,

Varsın gelsin bu yana.

İkinci grubun Boz Bey’i yanıt verir;

Ulu orman meşedir,

İçi dolu köşedir,

Ormandadır emeklerim,

Bir yiğidi beklerim.

Bu konuşmanın ardından takımların ilk oyuncularını ormanın iki ucuna gelir ve oyuncularından birinin vereceği işaretle, ormanı sopaların arasından zikzak şeklinde koşarak geçerler. Hangi takımın oyuncusu ormanı sopalara çarpmadan ve daha hızlı geçerse o turu kazanır. Oyuncu sopalardan birine çarparak düşürürse ceza olarak sopanın yerine geçer ve oyunun sonuna kadar düşürdüğü sopanın yerinde ağaç gibi dikilmek durumundadır. Bütün çocuklar sıra ile ormandan geçtikten sonra en çok oyunu kazanan takım oyunun kazananı olur. Bu şekilde oynanmaktadır.

Oyunun adı: Çanak Çömlek

Oyun nerde oynanıyor: Kastamonu/Devrekani

Oyunu kim anlattı: Babaannesi

Oyun hangi tarihlerde oynandı: 1920

Oyun; İki grup halinde oynanan bir oyundur. Sokaktan toplanan çanak, çömlek parçaları, ebe seçilen grup tarafından üst üste konur. Diğer grup da belirlenen mesafeden ellerindeki bir topla yapılan kuleye vurmaya çalışırlar. Vuramazsa ebe değişikliği olur. Kuleyi topla yıkan grup, hemen koşup çanak çömlek parçalarını yeniden üst üste koymaya çalışır. Ebenin kuleyi yıkan topu en kısa mesafede yakalayıp çanakları üst üste kaymaya çalışanları vurması gerekir. Birinci grup çanakları yıkmadan ve vurulmadan üst üste koymayı başarırsa oyun kazanılmış olur. Bu şekilde oynanmaktadır.

Oyunun adı: Arabistan Buğdayları

Oyun nerde oynanıyor: Ordu/Kumru

Oyunu kim anlattı: Akrabaları

Oyun hangi tarihlerde oynandı: 1940

Oyun; Çocuklar iki gruba ayrılır. Birinci grup ile ikinci grup karşı karşıya durur. İki grup arasında yaklaşık iki, iki buçuk metre mesafe bulunur. Birinci grup el ele tutuşarak diğer gruba doğru yürür ve beş satırlık şarkıyı söylemeye başlarlar.

Arabistan Buğdayları,

Severler sevdiğini,

Kız seni almaya geldik,

Halini sormaya geldik,

Çık dışarıya.

Bu şarkıyı söyleyerek ikinci gruptan bir çocuğu seçerler. Seçilen çocuk, birinci grup şarkıyı söyleyerek geri geri giderek yerine geçince, hızla onlara doğru koşar ve el ele tutuşmuş çocuklardan ikisinin ellerine ortadan yumruğu ile vurur. Eğer el ele tutuşan çocuklar ellerini ayırırsa, o gruptan bir çocuğu seçerek kendi grubuna geri döner. Eğer elleri ayıramazsa o

grupta kalır. Oyun karşılıklı iki grup arasında bu şekilde devam eder. En sonunda yere bir çizgi çizilir. Gruplar karşılıklı olarak çekişir. Çizgiyi geçen grup oyununu kaybeder. Bu şekilde oynanmaktadır.



Oyunun adı: Fisil

Oyun nerde oynanıyor: Trabzon/Akçaabat

Oyunu kim anlattı: Öğretmeni

Oyun hangi tarihlerde oynandı: 1950

Oyun; Mısırların hasat zamanı, mısırların kabuk kısımları “Meci” yani imce usulüyle soyulur. Komşular ve tanıdıklar, toplanan mısırların etrafına otururlar ve mısırların kabuklarını soyarlar. Bu sırada ev sahibi, soyulan mısır kabuklarının ortasına geçer. Mendil veya havlu kullanarak “Topuz” yapılmaya çalışılır. Genellikle kabukların etrafında on beş ya da yirmi kişi olur. Ellerini kabukların altına koyarlar. Bir kişi topuzla ortada ayakta duran ev sahibinin sırtına vurur ve topuz hızlıca kabukların içinde elden ele dolaştırılır. Ortadaki kişi, topuzu yakalayana kadar ona vurmaya çalışırlar ve bu esnada hızlı bir şekilde topuzu kabukların içinde dolaştırırlar. Vururken yakalanan ortaya geçer ve oyun bu şekilde devam eder. Bu şekilde oynanmaktadır.

Marmara Bölgesi

Oyunun adı: Endemturna 1, 2, 3...

Oyun nerde oynanıyor: Balıkesir/Bandırma

Oyunu kim anlattı: Komşusu

Oyun hangi tarihlerde oynandı: 1943

Oyun; Genellikle 10 ile 15 çocukla boş bir alanda oynanan bir oyundur. Çocuklar, kendi aralarında sayışmaca ile ebe seçerler. Ebe, bir duvara veya ağaca yüzünü döner ve arkasındaki

arkadaşlarının hepsi tek sıra olur. Ebe, “Edemturna 1, 2, 3 güzellik” der ve ebenin dışındaki herkes en güzel hali almaya çalışır. Ebe, arkadaşlarına dönerek arkadaşlarının en güzelini seçer ve bu oyun en güzel, en çirkin, en yaramaz, en güleç, en ağlayan, en komik denilerek devam eder. Oyuncular, yaptıkları mimikler ile ebe tarafından seçilmek için uğraşırlar ve seçilen çocuk yeni ebe olur. Oyun bu düzende devam eder. Bu şekilde oynanmaktadır.



Oyunun adı: Al Gülüm Ver Gülüm

Oyun nerde oynanıyor: Bursa/Yenişehir

Oyunu kim anlattı: Dedesi

Oyun hangi tarihlerde oynandı: 1976

Oyun; Bir grup çocuk bir araya gelir. Çocuk sayısı eğer fazla olursa çocuklar birkaç gruba ayrılır. Her çocuk biriktirmiş olduğu Teksas, Tom miks dergilerini (bu dergiler, 1960'lı yıllarda çocukların okudukları en yaygın dergilerdir.) getirir. Bir evin duvarının dibine bu dergiler üst üste dizilir. Çocuklarda duvardan üç metre uzakta yan yana dizilir. Her çocuk eline üç çakıl taşı alır ve sırasıyla duvara doğru atar. Taç önce duvara çarpıp sonra derginin üstüne düşmek zorundadır. Bunu başaran çocuk dergiyi alır. Çocuklar istedikleri süre boyunca oyuna devam ederler. Böylece çocuklar güzel vakit geçirmiş olurlar.

Ayrıca bu oyun gazoz kapaklarıyla da oynanabilmektedir. Duvar dibine dergiler yerine gazoz kapakları kule gibi üst üste dizilir. Çocuk gazoz kapaklarına taş atarak yere düşürdüğü gazoz kapaklarını kazanmış olur.

Oyunun amacı çocukların güzel vakit geçirmeleri ve dergilerin çocuklar arasında değişmesini sağlayarak daha çok dergi okuma şansının verilmesini sağlamaktadır. Bu şekilde oynanmaktadır.

Oyunun adı: Yattı Kalktı

Oyun nerde oynanıyor: Çanakkale/Biga

Oyunu kim anlattı: Anneannesi

Oyun hangi tarihlerde oynandı: 1955

Oyun; *Odanın içinde özellikle erkekler tarafından oynanan bir oyundur. Oyun oynayacak kişiler dizleri üzerine oturarak bir halka oluştururlar. Oyunculardan biri oyuna başlayacağını haber vererek herkesin kendisine bir sebze adı vermesini söyler. Oyuncular kendilerine bir sebze ismi seçerler ve yüksek sesle söylemeye başlarlar. Böylece herkesin ismi belli olmuş olur. Oyuna başlayacak olan kişi takma adını sesli bir şekilde söyleyerek elleri başının üzerinde eğilip kalkarak bir başka oyuncunun adını söyler (Bu isimler sebze isimleridir). Adı söylenen oyuncu da aynı şekilde elleri başının üzerinde eğilip kalkarak başka bir arkadaşının adını söyleyerek yatar kalkar. Örneğin; yattı kalktı biber yatsın domates diyerek domates olan oyuncu kalkarak yattı kalktı domates yatsın patlıcan diyerek oyun devam eder. Bu oyunun hızı oyuncular alıştıktan sonra artmaya başlar. Oyun içinde yanlış isim söyleyen, geç kalkıp geç oturan ve söyleyeceği kelimeleri karıştıran oyundan çıkar. Bu şekilde oyunu hatasız bir şekilde bitiren oyunu kazanmış olur. Bu şekilde oynanmaktadır.*

Oyunun adı: Alay

Oyun nerde oynanıyor: Edirne/Havsa

Oyunu kim anlattı: Büyük Dedesi

Oyun hangi tarihlerde oynandı: 1938

Oyun; *Kızlar karşılıklı el tutuşarak iki sıra olurlar. Birbirlerine doğru yürüyerek kendilerine ait tekerlemeleri söylerler.*

Alaylar bulaylar, top top saraylar,

Ne istersin ne istersin bizim alaydan?

Bir güzel gördük bir hanım gördük sizin alayda.

O güzeli o hanımı sizden isteriz.

O güzelin o hanımın ismini cismini bize bildirin.

O güzelin o hanımın ismi de cismi de Fatma Hanım'dır.

Okumayı bilsin dokumayı bilsin otuz iki mandayı sağmayı bilsin yaya yürüsün.

Okumayı bilmez dokumayı bilme otuz iki mandayı sığmayı bilmez yaya yürümez.

Ağa bizi yolladı, bey bizi yolladı kız almaya tuz almaya.

Biz gene geldik kız almaya.

Okumayı bilsin dokumayı bilsin otuz iki mandayı sağmayı bilsin yaya yürüsün.

Okumayı bilmez dokumayı bilme otuz iki mandayı sığmayı bilmez yaya yürümez.

Neden?

Ayakları bağı,

Çözün.

Çözülmez.

Neden?

Ayakları kınalı,

Altın araba, gümüş tekerlek,

Bindirin gelini görsün güveyi.

Kızlar karşılıklı olarak ellerini kenetler, gelini bindirip götürürler. Bir tarafta hiç kız kalmayınca kadar oyun devam eder. Bu şekilde oynanmaktadır.

Oyunun adı: Çaydanlık

Oyun nerde oynanıyor: İstanbul/Çatalca

Oyunu kim anlattı: Komşusu

Oyun hangi tarihlerde oynandı: 1957

Oyun; *Bir grup genç ve çocukla oynanan bu oyunda ebe olan oyuncu önce bulunan odadan çıkarılır. Oyuncular tarafından iki anlamı olan bir kelime seçilir, bu kelime atlet olabilir. Ebe olan oyuncun içeri girmesine izin verdikten sonra ebe içeri girer ve oturan oyunculardan bir kelime söylemelerini ister. Herkes bir cümle kurmak zorundadır. Oyuncuların kullanacağı cümlelerde atlet yerine çaydanlık demeleri gereklidir. Bu şekilde ebe gizli kelimeyi bulmaya çalışacaktır. Atlet kelimesi tutulduğu için ilk oyuncu “Annem bana pazardan yeni çaydanlık aldı.” ikinci oyuncu “Türk çaydanlığı yarışmada birinci oldu.” üçüncü oyuncu “Kışın içime mutlaka çaydanlık giyerim.” Buna benzer cümleler kurarlar. Oyuncuların hepsi içinde atlet yerine çaydanlık kuracakları cümleler kurarlar. Her oyuncu bir öncekinin kullandığı anlamda değil başka bir anlamda cümle kullanmalıdır. Ebe olan oyuncunun cevabı bulması için üç hakkı vardır. Ebe doğru cevabı verirse oyunu kazanır ama yanlış cevap verirse ceza alır. Bu cezalar şarkı söylem, horoz gibi ötme, takla atma vb. gibi gülünç cezalar olur. Bu şekilde oynanmaktadır.*

Ege Bölgesi

Oyunun adı: Aç Kapıyı Bezirgan Başı

Oyun nerde oynanıyor: Aydın/Germencik

Oyunu kim anlattı: Babası

Oyun hangi tarihlerde oynandı: 1968

Oyun; *Oyun en az 5 çocukla oynanır. Oyunda iki ebe seçilir. Bu ebeler el ele tutuşarak kollarını havaya kaldırıp köprü oluştururlar. Diğer çocuklar köprüünün önünde arka arkaya sıra olurlar. Çocuklar ebelere “Aç kapıyı bezirganbaşı” adlı şarkıyı söylemeye başlarlar.*

*Aç kapıyı Bezirganbaşı, Bezirganbaşı,
Kapı hakkı ne verirsene, ne verirsene,
Bir sıçan, iki sıçan, üç sıçan*

Sıra olan çocuklar, ebe şarkıyı söylerken onların oluşturdukları köprüünün altından geçmeye başlarlar. Şarkının sonunda, ebelerin önünden geçmeye başlayan çocuklardan sonda kalan üç çocuk için bir sıçan, iki sıçan, üç sıçan ve kapanı kısılan olarak onu kapana kısırlar. Diğer çocuklardan uzaklaşarak iki ebenin kendilerine belirledikleri sözcükleri söylerler. Kısırdıkları çocuk hangisini seçerse o tarafın arkasına geçer. Bu sözcükler; altın mı gümüş mü gibi iki sözcükten oluşur. Ebelerden biri altın diğeri gümüştür. Çocuk hangisini seçerse o ebenin takımına geçer. Oyun bu şekilde bütün çocuklar bitene kadar devam eder. Arkasındaki kişi sayısı fazla olan kişi oyunu kazanmış olur. Oyun bu şekilde bitmez her ebenin arkasındaki kişiler ebenin belini sıkıca tutarak bir kuyruk olurlar ve iki ebe başta olarak bir çizgi çizerler ve ellerindeki halatı çekerek diğer takımdaki arkadaşları kendi takımına dahil etmeye başlarlar. Oyunda hangi takım fazlaysa o takım kazanır. Bu şekilde oynanmaktadır.



Oyunun adı: Çömleğinde Ne Var?

Oyun nerde oynanıyor: Denizli/Sarayköy

Oyunu kim anlattı: Annesi

Oyun hangi tarihlerde oynandı: 1933

Oyun; Çocuklar halka olurlar ve içlerinden biri ebe olur. Ebe, halkanın dışında dolaşır ve istediği bir çocuğun yanında durarak ona soru sormaya başlar.

Ebe: çömleğinde ne var?

Çocuk: yağ var, bal var.

Ebe: satar mısın?

Çocuk: satmam

Ebe: tattırır mısın?

Çocuk: tattırmam.

Ebe oturan çocuğun eline vurur ve “ Al öyleyse sen o yoldan ben bu yoldan” der ve çemberin etrafından koşarak aynı yere gelmek üzere koşmaya başlarlar. Eline vurulan çocuk da hemen kalkar ve ebenin ters yönünden koşmaya başlar. Koşan iki çocuğun amacı boşalan yere önce gelip oturmaktır. İlk gelen çömelir ve geriye kalan çocuk ebe olur oyun bu şekilde devam eder. Bu şekilde oynanmaktadır.



Oyunun adı: Ceviz

Oyun nerde oynanıyor: Manisa/Gölmarmara

Oyunu kim anlattı: Büyük Babası

Oyun hangi tarihlerde oynandı: 1943

Oyun; Yere bir daire çizilir. Ortasına sağdan sola bir çizgi çizilir. Herkesin en az iki veya daha çok cevizi olması gerekiyor. Bu cevizlerden düzgün olanlar ayrılır. Ayrılan düzgün cevize “Atak” adı verilir ve atış için kullanılacak cevizdir. Çocukların sayılarına göre yere ceviz konur. Çizilen daireden de altı adım uzakta yatay bir çizgi çizilir. Daha sonra direnin içinden çizilen çizgiye cevizler atılır. Çizgiye en yakın birinci olur ve bu yakınlığa göre ikinci, üçüncü, ...diye devam eder. Daha sonra herkes cevzinin yanına gider ve sırayla dairenin içindeki cevizlere atış yapılır. Bu şekilde dairedaki cevizi çıkarmaya çalışırlar. Oyunda ilk sıradaki cevizi çıkaramayınca sıra ikinciye geçer ve oyunda dairede ceviz kalmayana kadar devam eder. Oyun sonunda en çok cevizi olan oyunu kazanmış olur. Bu şekilde oynanmaktadır.



Oyunun adı: Yedi kiremit

Oyun nerde oynanıyor: Kütahya/Domaniç

Oyunu kim anlattı: Halası

Oyun hangi tarihlerde oynandı: 1929

Oyun; *Bu oyun bir takım oyunu olduğu için çocuklar önce takım oluştururlar. Bu takımlar; A takımı ve B takımı olurlar. Beş veya yedi kiremit üst üste konur ve bir kule oluşur. Kulenin etrafı daire çizilir. A takımı taşların etrafında beklerken B takımından biride taşlara top atmak için beklemektedir. Topu attığı gibi taşlar düşerse koşmaya başlayacak ama taşlar düşmezse sıra A takımına gider. B takımı topu attığında taşlar düştüğü gibi B takımındaki çocuklar koşmaya başlar. A takımı taşların başına bir bekçi bırakarak B takımındaki çocukları yakalamak için koşmaya başlar. B takımı da bu sırada taşları düzeltmek için taşlara doğru koşar ama bekçi hemen arkadaşlarına seslenir. Taşların düzeltilmesine izin vermez. Bu oyunda taşların başındaki bekçinin elinde top olmadığı için gelen B takımından taşları düzeltmek için gelen kişiye temas etmez sadece arkadaşlarına seslenmekle ilgilenir. Bu oyunda elinde top olan kişi görevlidir. Topu kime atarsa diğer grupta o ebe olur. Sıra diğer takıma geçer. Oyun bu şekilde çocuklar sıkılana kadar devam eder. Bu şekilde oynanmaktadır.*



Oyunun adı: Çatlak Patlak

Oyun nerde oynanıyor: Muğla/Fethiye

Oyunu kim anlattı: Komşusu

Oyun hangi tarihlerde oynandı: 1941

Oyun; Kış günlerinde oynanan bir oyundur. Bu oyunun oynanması için en az üç çocuk olmalıdır. Çocuklar daire şeklinde otururlar. Aralarında boşluk olur ve elleri üst üste koyarlar. Oyuna başladıklarında bu tekerlemeyi söyleyerek başlarlar;

Mutfakta neler oluyor, hayırdır inşallah hey,

Fasulye bakla, bakla bakla yanında kızartma,

Kızartmıyor bana bakıyor, hayırdır inşallah,

Çatlak patlak yüssüğü yuvarlak, kremalı börek

Sütlü çörek çek dostum çek, amanın dostum elini yoldan çek!

Yukarıdaki tekerlemedeki her virgül aralığında çocuklar ayrıca, “Mutfakta neler oluyor?” diyerek yanındaki çocuğun elinin üzerine elini koyuyor. Bundan sonraki bölüm okunur. Diğer çocuk yanındaki arkadaşının elinin üzerine elini bırakır. Oyun böyle devam eder. Tekerlemenin sonunda, “Amanın dostum elini yoldan çek” dizesi söylenirken elini arkadaşının elinin üstünden çekmeyen oyundan çıkar. Diğer çocuklar oyuna devam eder. Bu şekilde oynanmaktadır.



Akdeniz Bölgesi

Oyunun adı: Polis-Suçlu Kovalamaca

Oyun nerde oynanıyor: Antalya/Elmalı ve Çevresi

Oyunu kim anlattı: Annesi

Oyun hangi tarihlerde oynandı: 1966

Oyun; *Bu oyun en az sekiz çocukla ve iki takım olarak oynanır. Oyunda oynayacak kişi sayısı ne kadar çok olursa oyunda o kadar zevkli olur. İki takım olacakları için birinci takım “Polis” olurken diğer takımda “Suçlu-Kaçaklar” olarak gruplar oluşur. Yere oyundaki bütün çocukların sığabileceği büyüklükte bir daire çizilir. Polis takımındaki oyuncular “komiser, polis ve bekçi” dir. Suçlu-Kaçak takımındaki oyuncular ise “çete başı ve çete üyesi” dir. Komiser ve çete başı kendi takımlarının organize eder. Her takımında bulunan üyeler kendi komiser ve çete başlarını beraber seçerler.*

Oyuna başlamak için stratejilerini belirlemeye başlayan polis takımı çizdikleri dairenin içine girerek beş dakikalık bir bekleme süreleri başlar. Polis takımı dairenin içinde beklerken Suçlu-Kaçaklar takımı da saklanmaya başlar. Bu oyunda başlamadan önce süre tutular. Oyunun kazananı en kısa sürede oyunu bitiren olacağı için. Polislerin süresi dolduğu için dairenin başına bekçiyi bırakıp Suçlu-Kaçaklar grubundaki üyeleri yakalamaya başlamak için dairenin içinden çıkıp etrafa doğru koşmaya başlarlar. Bu oyunda saklanmak için belli bir kural yok yakalanmadığın sürece istediği kadar uzağa gidebilir. Polis takımı bulduğu üyeleri dairenin içine getirmeye devam ediyor. Dışarıda kalan Suçlu-Kaçaklar grubundan biri gelip dairenin

içindeki arkadaşlarını kurtarabilir. Kurtarması için dairenin yanına gelip elinden tutarak dairenin dışına çekmesi gerekiyor. Polis takımı diğer gruptaki tüm üyeleri yakaladığı zaman oyunda oynadıkları süreye bakılır. Oyunun başında sürenin önemi burada kendini belli ediyor.

Polis takımı kendi görevini bitirmiş olur.

Oyunun ilk aşaması bu şekilde bittiği için ikinci aşamada oyuncular yer değiştirir. Polis takımındaki üyeler Suçlu-kaçaklar grubuna, Suçlu-Kaçaklar grubundakiler ise polis grubuna girmeye başlar. Oyun aynı şekilde devam eder oyunun sonunda en kısa sürede oyunu bitiren takım oyunu kazanmış olur. Bu şekilde oynanmaktadır.

Oyunun adı: Ayak Bağı

Oyun nerde oynanıyor: Burdur/Gölhisar

Oyunu kim anlattı: Büyük Dayı

Oyun hangi tarihlerde oynandı: 1942

Oyun; Bu oyun dışarıda oynana bir oyundur. Bahçede bir ağacın yanında oynanması gerekiyordur. Oyunda ebe olan çocuğun bir ayağı ipe bağlanır ve ipin diğer ucu ağaca bağlanır. Ebe bu şekilde koşmasına izin verilmez. Oyunda oynayan çocukların hepsi ayaklarındaki ayakkabıları çıkarıp ağacın dibine bırakırlar. Ebe çocukların ayakkabılarını almalarına izin vermez. Çocuklar ayakkabılarını almak için hızlı davranmaları gerekiyor. Ayakkabısını alamaya gelen çocuk ebeye yakalanırsa yeni ebe kendisi olur. Oyunda ebe ayakkabıların hepsini çocuklara kaptırırsa oyunu kaybetmiş olur. Ebe oyunu kaybederse ceza verilir. Ceza tüm çocukların belirlediği gülünç bir ceza olur. Bu şekilde oynanmaktadır.

Oyunun adı: El Ele Epelek

Oyun nerde oynanıyor: Isparta/Senirkent

Oyunu kim anlattı: Komşusu

Oyun hangi tarihlerde oynandı: 1959

Oyun; Ev ortamında oynanan şarkılı bir oyundur. İlk olarak çocuklar ayaklarını açarak, daire şeklinde yere otururlar. Oyundaki çocuklar kendi aralarından seçtikleri kişi oyunu yönetmeye başlar. Şarkıyı hep beraber söylemeye başlarlar.

El ele epelek,

Elden çıkan topalak,

Topalağın yarısı,

Sarı koyun derisi,

İp ip ılgıdır,

Dedem beni kaldırır,

Salla getir,

*Bulla getir,
Çek şunu,
Çıkar şunu...*

Oyunda belirledikleri temsilci oyun esnasında sırayla oyundaki çocukların ayaklarına dokunur. Bu sırada çocuklar şarkıyı söylemeye devam ederler. Şarkı bittiğinde temsilci en son hangi ayağı tutmuşsa o ayak oyundan çıkmış olur. Ayağın sahibi çocuk temsilcinin tuttuğu ayağın üstüne oturarak tek ayak oyuna devam eder. Bu oyun sonda tek ayak kalana kadar devam eder. Kazanan kişiye temsilci sorular sormaya başlar.

T: Yolda deve gördün mü?

O: Gördüm.

T: Çullu muydu, çulsuz muydu?

O: Çulsuzdu

T: Çulunu nereye attın?

O: Kör kuyuya

T: Sen benim devemi öldürecek miydin?

O: Öldürecektim...

T: Büyük kapıdan mı geçirdin, küçük kapıdan mı?

O: Küçük kapıdan.

T: Sen benim devemi öldürecek miydin?

O: Öldürecektim...

T: İğne mi batırdın, çuvaldız mı?

O: Çuvaldız.

T: Sen benim devemi öldürecek miydin?

O: Öldürecektim...

T: Değirmende dedenin tabakası kalmış, haydi al da gel...

Soruları bitirir ve çocuğun ayağını geriye doğru iterek oyunu sonlandırır. Bu şekilde oynanmaktadır.



Oyunun adı: Esir Ol Oyunu

Oyun nerde oynanıyor: Mersin/Bozyazı

Oyunu kim anlattı: Ninesi

Oyun hangi tarihlerde oynandı: 1970

Oyun; *Bu oyun açık havada oynana bir oyundur. Oyunda çocuk sayısı en az altı olmalıdır. Çocuklar bahçenin farklı yerlerine doğru koşarlar. Karşılaştıklarında il kim “Esir ol” ders o oyunda kalır diğer arkadaşı oyundan çıkar. Bu oyunda hızlı davranmak avantajdır. Oyun esnasında tüm çocukların ellerinde uzun birer sopa olur. Esir ol diye bağırdıklarında sopaları kılıç olarak yukarıya kaldırmaları gerekiyor. Oyun bu şekilde sona kalan oyuncuya kadar devam eder. Oyun çocuklar sıkılmaya başlayana kadar devam eder. Bu şekilde oynanmaktadır.*

Oyunun adı: Kim Düşe

Oyun nerde oynanıyor: Osmaniye/Kadirli

Oyunu kim anlattı: Büyük Halası

Oyun hangi tarihlerde oynandı: 1980

Oyun; *Çocuklar iki grup olarak karşılıklı beklerler. Çocuklar ele ele tutuşarak karşılıklı beklemeye başlarlar ilk grup bu dizeyi söylemeye başlar. “Menekşe mendilin yere düşe, bizden size kim düşe?” der ve ardından kendi grubundan bir çocuğun adını söyler. Grubundan kalkan çocuk diğer gruba gelir. Grupta ele ele tutuşmuş çocuklardan iki kişinin arasına girerek tek yumrukla ellerini ayırmaya çalışır. Ayırmayı başarında iki kişiden istediğini eski grubuna gönderir. Ayıramazsa o gruptaki çocukların ellerini tutmaya başlar. Bu oyun her seferinde bir*

grubun dizeleri söylemesi ve çocukların karşıya geçmesiyle devam eder. Bir grupta oyuncu kalmayana kadar oyun devam eder. Bu şekilde oynanmaktadır.



Güneydoğu Anadolu Bölgesi

Oyunun adı: Ayağını Taştan Kes

Oyun nerde oynanıyor: Diyarbakır/Çınar

Oyunu kim anlattı: Büyük Amcası

Oyun hangi tarihlerde oynandı: 1961

Oyun; Çocuk sayısı altı olmaktadır. Geniş bir dairenin çevresine beşgen şeklinde olacak beş tane taş konur. Beş çocuk taşlara basılı bir şekilde beklerler. Ebe dairenin ortasında bekler. Taşların üstüne basan çocuklar diğer taşlara geçmeye çalıştıklarında dairenin çizgisinden koşarlar. Taşlardaki çocuklardan biri “Ayağını taştan kes” diyerek tüm arkadaşlarıyla yer değiştirmeye başlar. Bu sırda ebe boş bir taşın üstüne çıkmaya çalışır. Ebe boş taşa çıkarsa ebeliği bitmiş olur. Bu yüzden taşın sahibi ayağını taşa deşdirdiği gibi ebe, ebe olmaya devam eder. Oyun bu şekilde sürmeye devam eder. Bu şekilde oynanmaktadır.

Oyunun adı: Lotuk Lotuk

Oyun nerde oynanıyor: Kilis/Cengin Köyü

Oyunu kim anlattı: Komşusu

Oyun hangi tarihlerde oynandı: 1923

Oyun; Bu oyunda oynayan çocuklar erkektir. On iki erkek tarafından bahçede oynana bir oyundur. Oyuna başlamadan önce ebe seçilir. Oyunu başlatan bir taş olur. Bu taşa oyunculardan biri ayağıyla vurarak uzağa atar. Ebe taşı alıp gelene kadar oyuncular saklanmaya başlar. Ebe taşı yerine bırakır ve saklanan oyuncuları aramaya başlar. Ebe oyuncular bulunda taşa üç kere vurur. Oyuncular ebeden önce taşa gelip vurdıklarında ebenin

de duyması için taşa “Lotuk Lotuk” diye yüksek sesle bağırlar. Ebe bütün oyuncuları yakalayana kadar oyun devam eder. Bu şekilde oynanmaktadır.

Oyunun adı: Aşık

Oyun nerde oynanıyor: Gaziantep/Nizip

Oyunu kim anlattı: Babası

Oyun hangi tarihlerde oynandı: 1962

Oyun; Aşık kemiğiyle oynanan bir oyundur. Kurban bayramlarında kesilen koyunlardan çocuklar bu kemiği alıp oyun oynarlarmış. Bu oyunda bir çember çizilir ve aşık kemiği üst üste konmaya başlanır. Oyundaki diğer çocukların ellerindeki aşık kemiklerinde ise önceden içlerine kurşun döktükleri için daha ağır olurmuş. Çocuklar ellerindeki kurşunlu aşıkları çemberin içinde üst üste duran aşıklara atarak çemberin dışına çıkmaya çalışırlar. Atış yapan kişi çemberin dışına attığı tüm aşıkları kazanmış olur. Oyun sonunda en çok aşığı kim kazandıysa oyunu o kazanmış olur. Oyun çocuklar istedikleri kadar devam eder. Bu şekilde oynanmaktadır.



Oyunun adı: Saplatmaç

Oyun nerde oynanıyor: Mardin/Kızıltepe

Oyunu kim anlattı: Babaannesi

Oyun hangi tarihlerde oynandı: 1945

Oyun; Çocuklar tarafından oynana bir sokak oyunudur. Bu oyun hamur kıvamında çamurla oynana bir oyundur. Bu oyunda ilk oynayan kişi dezavantajlıdır. Çünkü rakipleri onun çivisine göre yön alırlar. Bu oyunda kaç kişi oynayacaksa oyundan önce belirlenmelidir. Oyun içinde sonradan oyuna dahil olma yoktur. Oyuncular kendi sınırlarını çizmeye çalışırlar.

Etrafını sardıkları kişinin çivisini kurtarmasına izin vermezler. Oyunda çivini istediğin yere atmak bazen zor olabiliyor. Oyundaki kişi sayısına göre çıkışlar belirlenir bu oyun iki, üç ve dört kişiyle oynayabilir iki kişi oynadığı zaman çıkış “V” harfi ile gösterilir. Oyun üç kişi ise “Y” harfi ile gösterilir. Oyun dört kişi ise oyun “X” ile gösterilir. Bu şekiller çamurda yazılarak her oyuncunun çıkışı belirlenir. Her oyuncu diğer arkadaşını merkezine doğru çekmeye çalışır. Bu şekilde oyundaki kişiyi hapsetmiş olur. Her oyuncunun yapmak istediği kendi alanını belirlemek. Sınırın dışına çıkan oyunu kaybeder. Bu şekilde oynanmaktadır.



Oyunun adı: Kalakala

Oyun nerde oynanıyor: Şanlıurfa/Siverek

Oyunu kim anlattı: Babaannesi

Oyun hangi tarihlerde oynandı: 1975

Oyun; Bu oyun küçük çocuklarda oynana bir oyundur. Çocuklar bu oyunla büyüdükları için bu oyunu yaşları büyüdükları de de oynamaktan zevk alırlar. Bu oyun genellikle babayla oynanır. Baba çocuğun göğsüne ayaklarını koyarak çocuğu yukarı kaldırır. Çocuk havada babasına baktığı için çok mutlu olur. Baba bu sırada çocuğu tekerlemeler söyler. Çocuğun gülüşlerini izlerken şakalaşır. Bu oyunda çocuklar babalarıyla daha fazla vakit geçirdikleri için baba yorulana kadar çocuk oyundan sıkılmaz. Çocuk babanın ayaklarındayken baba sürekli “Kalakala” diyerek yavaşça havaya fırlatmaya çalışır. Bu oyunda çocukların yaşları daha küçüktür. Bu şekilde oynanmaktadır.

Doğu Anadolu Bölgesi

Oyunun adı: Don Ateş

Oyun nerde oynanıyor: Elazığ/Harbut

Oyunu kim anlattı: Eniştesi

Oyun hangi tarihlerde oynandı: 1930

Oyun; Bu oyun bir grup çocukla oynanır. Bu oyunda bir ebe seçilir ve seçilen ebe koşan çocukları yakalamaya başlar. Ebe çocuklara yaklaştığı zaman tam yakalayacağı an çocuk “Don” diyerek yerinde sabit kalır. Koşan bir arkadaşı ona dokunup “Ateş” diyene kadar robot gibi hareket etmeden öyle durması gerekiyor. Ebe don diyen çocuğun etrafından diğer çocuklara yaklaşmaya çalışır. Bu şekilde bütün çocuklar don olursa ebe kazanmış olur ve ebeliği bitmiş olur. Bu oyunlarda oynayan çocuk sayısı ne kadar azla ise oyun o kadar zevkli oluyor. Çünkü don olan arkadaşını başka bir arkadaşı ateş diyerek kurtarabilir. Bu oyunda ebinin dikkatli olması gerekiyor çünkü don olan çocuklar belli bir süre sonra hareket etme ihtimaline karşı dikkatli olunmalıdır. Bu şekilde oynanmaktadır.



Oyunun adı: Goje

Oyun nerde oynanıyor: Erzurum/Uzundere

Oyunu kim anlattı: Annesi

Oyun hangi tarihlerde oynandı: 1967

Oyun; Bu oyunda oynayacak çocuk sayısı 10'dur. Bu çocuklar iki takım oluştururlar. Oyuna başlamadan önce küçük bir kuyu açarlar. 10 çocuğun elinde taşları kuyuya atmak için uzun sopalar olması gereklidir. Çocuklar sopa yardımıyla taşları kuyuya atarlar. Oyuna başlamadan önce iki takım beraber bir sayı belirler. Belirledikleri sayı kuyuya atacakları sayıdır. Oyuna başladıklarında belirledikleri sayıdan ilk hangi takım atarsa o takım kazanmış olur. Oyuna başladıklarında sopalarla taşları atma kolay olmadığı için belirledikleri sayıya gelmeleri daha uzun sürdü. Oyunun sonunda bir takım oyunu kazandı. Çocuklar isteklerine bağlı oyunu tekrar edebilirler. Bu şekilde oynanmaktadır.

Oyunun adı: Deveye Binecek Misin?

Oyun nerde oynanıyor: Kars/Akkaya

Oyunu kim anlattı: Annesi

Oyun hangi tarihlerde oynandı: 1937

Oyun; *Bu oyun bir parmak oyunudur. Bu oyunda bir çocuk ve bir yetişkin beraber oynar. Oyunda iki elin yüzük ve orta parmakları içe doğru bükülür, daha sonra iki elin yüzük ve orta parmağı içe doğru baş parmakla birleşir. Serçe parmak ve işaret parmağı ise havada dik bir şekilde kalır. Bu el şekliyle bir deveye benzetilir. Deve şekline çocuk ve yetişkin karşılıklı bir şekilde ikisi de yapar. Parmak oyununa başlandığında yetişkin çocuğa sorar;*

“Deveye binecek misin?”

Çocuğun cevabı “Evet” ise oyun başlar.

Burada yetişkin “Merkidi Merkidi” diyerek devenin yürüyüşünü taklit eder.

Deve yetişkin olduğu için çocuğa sorar;

“Babana ekmek götüreceksin?”

Çocuk evet cevabını verdikten sonra yeniden deve taklidi yaparak yürümeye devam eder.

Deve çocuğa sorar;

“Yolda kurt var, korkar mısın?”

Deve yeniden merkidi merkidi diyerek yürümeye devam eder.

Çocuğun cevabı hayır olur ama deve güvenmez.

Deve yolda merkidi merkidi diye yürürken aniden durarak alkışlamaya başlar. Çocuk bu sestten korkmazsa kurttan da korkmayacağı düşünülür. Korkarsa da kurttan korkacağı anlaşılır.

Deve çocuğa göre oyunu bitirir. Bu şekilde oynanmaktadır.

Oyunun adı: Menevşe Mendilim Düşe

Oyun nerde oynanıyor: Muş/Hasköy

Oyunu kim anlattı: Teyzesi

Oyun hangi tarihlerde oynandı: 1960

Oyun; *Çocuklar, karşılıklı iki takım oluştururlar. Her takımdaki oyuncular sıkı bir şekilde el ele tutuşurlar. Takımdakiler bir tekerleme eşliğinde karşılıklı birbirlerini çağırırlar. Çağırılan karşı takımdaki oyuncu kenetli elleri açabilirse karşı takımdaki bir oyuncuyu alıp kendi takımına gider. Kenetli elleri açamazsa kendisi karşı takımda kalır. Bu oyun bir takımda kimse kalmayana kadar devam eder.*

1. Takım: Menevşe,

2. Takım: Mendilim düşe,

1. Takım: Bizden size kim düşe,
2. Takım: Ayşe düşe.

Ayşe hızlıca diğer takıma gider ve kenetlenmiş elleri çözmeye çalışır. Bu şekilde oynanmaktadır.



Oyunun adı: Holum Holum Honca

Oyun nerde oynanıyor: Malatya/Yeşilyurt

Oyunu kim anlattı: Akrabası

Oyun hangi tarihlerde oynandı: 1926

Oyun; *Oyun en az dört çocukla oynanır. Bu oyunda önce ebe seçilir ve oyundaki çocuklar mendili düğüm yaparak ebenin etrafında toplanır. Ebe bir kuşu diğer çocuklara anlatmaya çalışır. Önce elleriyle büyüklüğünü gösterir. Daha sonra kısa bir mani ile anlatmak istediği kuşu anlatır;*

Holum holum honca,

Boyu var bunca,

Kanadı var şunca.

Çocuklar ebenin anlattığı kuşu bulmaya çalışırlar. Ebe sıraya girmiş çocuklara bağlı mendili vermeye başlar. Elinde mendil olan çocuk bir kuş ismi söyler. İlk çocuk mendili aldı ve yarasa dedi. Ebe hemen çocuğa mendili yarasaya ver diyerek yanındaki arkadaşına vermesini söyler. Bu şekilde doğru kuşu söyleyene kadar yanlış kuş ismini söyleyerek devam eder. Mendil çocuklar doğruyu söyleyene kadar elden ele dolaşır. Doğrusunu duyduğu zaman ebe “Çal çakır” der ve diğer çocuklar kaçışmaya başlar. Elindeki mendille çocukların sırtına vurmaya başlar. Ebe eğer “Tüyünü tüsünü” derse bu sefer elinde mendil olan değil diğer çocuklar, elinde mendil olan çocuğun sırtına vurmaya başlarlar. Oyun ebenin yeni bir kuş ismi bulmasıyla yeniden başlar. Diğer oyunda böylece bitmiş olur. Bu şekilde oynanmaktadır.

İç Anadolu Bölgesi

Oyunun adı: Çelik

Oyun nerde oynanıyor: Aksaray/Ortaköy

Oyunu kim anlattı: Amcası

Oyun hangi tarihlerde oynandı: 1952

Oyun; *Bu oyun için on beş santimlik bir ağaç dalı gereklidir bu ağaç dalına oyun içinde çelik adı veriliyor. Oyunda çelik ve sopa olmalıdır. Oyundaki kişi sayısı önemli değildir. Oyun iki takımdan oluşur. Oyuna başlamadan önce iki takım beraber bir çukur açarlar. Oyunda hangi takımın başlayacağı kura ile belirlenir. Takımlardan biri, çukurun başına geçer ve üzerine çeliği bırakır. Sopyla çeliği önce havaya daha sonra da uzağa atmaya çalışır. Karşı takım çeliğin düştüğü yerden çeliği hemen alır. Çukurun üstündeki değneği vurmaya çalışır. Vurulursa çocuk oyundan çıkar, vurulmazsa oyunda kalmaya devam eder. Çeliğin düştüğü yer sopanın uzunluğuyla ölçülür. Üç sopa uzağında ise sopayı fırlatana üç saydırma şansı verilir. Çocuk bu şansı kullanırsa bir can hakkı verilir. Çeliği atan çocuk çelik havada iken karşı takım alırsa gruplar yer değiştirir. Çeliği atan çocuk sopayı arkaya atar ve oyunda çıkar. Bu oyunda yenme yenilme yoktur. Çelikle oynayan grup vardır. Bu şekilde oynanmaktadır.*



Oyunun adı: Çöydürçüş

Oyun nerde oynanıyor: Ankara/Polatlı

Oyunu kim anlattı: Babaannesi

Oyun hangi tarihlerde oynandı: 1910

Oyun; *Bu oyunda çocuk sayısı belli değildir, istenilen sayıda çocuk oynayabilir. Oyunda bir çocuk yere çömelir yani ebe odur. Diğer arkadaşları arkasında sıra olurlar. Sıra olanlar çömeden ebenin üstünden geçmeye çalışırlar. Ebenin üstünden atlarken ebeye “Çöydürçüş” diye seslenerek üstünden atlarlar. Ebe olan çocuk arkadaşları üstünden atlarken sabit bir şekilde durmaz. Üstünden atlamak isteyen arkadaşlarını şaşırtır, bu şekilde ebe olmaktan kurtulur. Atlamak isteyen arkadaşları ebenin bu hareketlerini bildiği için üstünden atlarken daha dikkatli olmalıdır. Ebenin üstünden atlayamayan kişi yeni ebe olur. Bu şekilde oyun devam eder. Bu şekilde oynanmaktadır.*

Oyunun adı: Tımbırtıp

Oyun nerde oynanıyor: Eskişehir/Günyüzü

Oyunu kim anlattı: Halası

Oyun hangi tarihlerde oynandı: 1954

Oyun; *Oyuna başlamadan önce ebe seçilir. Bu oyunda ebe bir duvara dönük oynar. Diğer çocuklar ise başta ebeye çok uzak durur ama ebe her duvara dönüp “Tımbırtıp” diyeceği zaman arkadaki kişiler bir adım öne doğru yürürler. Ebe arkasını döndüğünde kımıldayan bir çocuk görürse onun yerine yeni ebeyi görmüş olur. Bu oyunda ebenin çok dikkatli olması gerekiyor. Oyunda ebe her arkasını döndüğünde çocuklar daha çok yaklaşıyorlar. Bunun sonunda yaklaşan çocuklar ebenin durduğu duvara yaklaşıp, duvara ellerini basarlarsa ebe oyunu kaybetmiş olur.*

Ebenin tımbırtıp deyip hemen dönmesi gerekiyordur. Ebe bu oyunda hızlı olmalıdır. Oyun bu şekilde devam eder. Bu şekilde oynanmaktadır.



Oyunun adı: Tora

Oyun nerde oynanıyor: Karaman/Ayrancı Anbar

Oyunu kim anlattı: babası

Oyun hangi tarihlerde oynandı: 1963

Oyun; *Oyun ev içinde oynanan bir oyundur. Bu oyunda iki takım kurulur. Yere serilen battaniyenin üstüne iki takım karşılıklı bir şekilde oturur. Oyuna başlamadan önce oyunu yönetmesi için bir başkan seçilir. Bu oyunda iki gruba soruları soran kişi başkan olur. İlk kimin başlayacağına kura yöntemi ile başlanır. Gruplar karşılıklı bir şekilde oturuyorlar ve takım arkadaşlarıyla yapışık bir oturma düzenleri vardır. Mendili ilk alan takım oyuna başlar. Mendil arkada ellerinde dolaşır ve bir yerde durur. Başkan karşı takıma sorar mendil kimde diye; karşıdan alınan cevap doğruysa başkan “Tora” diye bağırır. Mendili kazana grup bu sefer oyuna başlar. Oyunda bilmeyen kişiler aynı takımda fazla ise bu takım ceza alır. Bu şekilde oynanmaktadır.*

Oyun; *Oyun* Oyunun adı: Hot

Oyun nerde oynanıyor: Sivas/İmranlı

Oyunu kim anlattı: Dayısı

Oyun hangi tarihlerde oynandı: 1948

en az on çocukla oynanır. Oyuna başlamadan önce ebe seçilir ve ebenin duracağı yer belirlenir. Ebe başlangıç yeri olarak kabul edilen yerde durur. Oyunda uzun sopalar ve yuvarlak bir tahta bulunur. Bu oyunda çocuklar sopalarla tahta parçasını başlangıç yerinden uzaklaştırmaya çalışırlar. Ebe ise tam tersi tahta parçasını başlangıç çizgisine getirerek oyunu bitirmeyi amaçlamaktadır. Oyun ebe ve çocukların tahta parçasının ne kadar isabet etmeleri ve hangi tarafın daha güçlü olduğuyla ilgilidir. Oyun oynama süresi uzundur. Ebe tahta parçasını başlangıç noktasına ulaştırdığı zaman oyun bitmiş olur. Bu süre çok uzarsa oyunu iki karşı taraf kazanır ve ebe kaybeder. Bu şekilde oynanmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Geçmiş yıllarda Türkiye’nin farklı bölgelerinde ve illerinde çocukların oynadıkları oyunlara bakıldığında; çoğunlukla evin dışında oynadığı görülmektedir. Bu oyunlar boş arazilerde genellikle oynanmaktadır. Çocuklar oyunları oynarken genellikle sayıca fazla oldukları için oyunları iki takım şeklinde oluşturup oynuyorlar. Günümüze oranla eskiden boş alanların fazla olduğu, bahçeli evlerin iç içe olduğu görülmektedir. Eskiden mahalle kültürü olduğu için çocuklar korkusuz bir şekilde dışarıda oyun oynayabiliyorlardı. Aileler birbirlerini tanıdıkları ve çevrede çocuğa zarar verebilecek bir durumun olmamasında verdiği güvenle içleri rahat bir şekilde çocukların dışarıda olmalarına karşı değillerdi. Şimdilerde ise çocuklar aileleri olmadan parka bile çıkamıyorlar. Bunu sebebi de kentleşmenin fazlalaşması ve boş alanların

olmamasıdır. Aileler çalışma hayatına yoğunlaştıkları için çocukların dışarıda vakit geçirmeleri de kısıtlanmıştır. Eskisi gibi komşuculuk olmadığı ve birbirlerine güvenin azaldığı bir dönemde çocukların dışarı çıkma izinleri de kısıtlanmıştır.

Eskiden çocukların oynadıkları oyunlar incelendiğinde kullandıkları materyaller genellikle doğal malzemelerden elde edilmiş olmaktadır. Çocukların oyun oynamak için oyuncağa ihtiyaçları yoktur, onlar için bir araya gelip hayal güçlerini kullanarak akıllarına geldiği gibi davranmakta bir oyundur. Çocukların oyunları genellikle taşlarla oynadıkları oyunlar olarak görülür bir grup çocuğun birleştiği ve kovalamaca tarzı oyunlarda genellikle taşları kullanırlar. Buna örnek yedi taş oyunu olabilir. Çocuklar hava şartlarına göre evde de kaldıkları sürede el oyunları ya da mani tarzı oturarak oynanan oyunları oynamaktan zevk alırlar. Eskiden maddi imkanlar günümüzde olduğu gibi değildi, sosyo-ekonomik düzeyi düşük yıllarda oynanan oyunlar çocukların hayal güçleri ve ellerindeki materyalleri kullanım yollarıdır. Bu dönemde çocuklar; doğadan elde ettikleri ağaç dalları, kozalak, taş, tahta parçası, ceviz, su, toprak gibi materyallerle oyunlar üretmişler ve oynamaktan zevk almışlar.

Bölgelere göre oyunlar incelendiğinde her bölgenin kendi kültürünü yansıttığı görülmektedir. Oyunların adları farklı olsa da kullanılan malzeme aynı sadece her bölgede kendine göre bir oyun ürettikleri için çocukların hayal güçlerine göre oyunlarda farklılıklar vardır. Çocuklar kullandıkları materyalleri kendi hayal güçleriyle yeni oyunlara dönüştürüyorlar. Her bölgede kendine kültürüne göre oyunlarda görülmektedir. Bu oyun; aşık kemiği (koyun ve keçilerin arka bacaklarından çıkarılan bir kemik) oyunu hayvana ait küçük bir kemikten oluşur. Aşık kemiği birkaç bölgede oynanan bir oyun olarak karşımıza çıkmaktadır. Her bölgede oyunlar farklı olmaktadır, bu da o bölgede çocukların yetişme şekline bağlıdır. Çocuklar yaşadıkları coğrafyadan etkilenmektedirler. Geleneksel çocuk oyunları; çocuklar oyun oynarken aralarında birlik beraberliğin olması, yardımlaşma ve dayanışmanın görülmesi, iyilik-kötülük gibi sosyal ve kültürel değeri oyunlar sayesinde öğrenmesidir. Geleneksel oyunlar çocuğun kişisel gelişimine, kültürel bilgisine ve toplumsal benliklerinin güçlenmesine olumlu katkıları görülmektedir. Çocuklar oyunlar sayesinde kendilerini daha özgür hissederler. Oyun çocuğun gelişimi için de çok önemlidir, çocuk doğduğunda oyun oynamaya başlar. Günümüzde çocuklar beraber oyun oynamayı unutmuş ve tek başına oyun oynama ya geçilmiştir. Bunu sebebi ise günümüzde çocukların ekran bağımlılıkları ve bilgisayar oyunları olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuklar okulda arkadaşlarıyla oyun oynama şansları olmasına rağmen genellikle evde oynadıkları bilgisayar oyunları ile ilgili konuşmaları ile geçiyor. Evde ödevler ve ailenin izin verdiği sürede oynanan teknolojik oyunlar sebebiyle çocuklar yüz yüze oyun oynamayı ve arkadaşlarıyla beraber vakit geçirmeleri azalmaktadır.

Geleneksel oyunlarda birlik ve beraberlik olurken dijital oyunlar da tek başına oyun olarak görülmektedir. Bu durum çocukların sosyal açıdan gelişimlerini olumsuz etkilemektedir. Çocuklar oynadıkları oyun türlerinde azalmalar görülmektedir. Bu oyunlar sadece ellerindeki teknolojik aletlerden oluşmaktadır. Geleneksel oyunlarda çocukların doğal malzemelerle yaptıkları oyuncaklar varken şimdiki imkanlarda daha fazla oyuncak seçenekleri olmasına rağmen sadece tek bir materyalde sabit kalmalarıdır. Geleneksel oyunlarda grup oyunları ve açık alanda oyunlar oynanırken şimdiki çocuklar sadece ellerindeki tablet onlar için yeterli gibi davranıyorlar. Evden hatta odalarından bile çıkmak istemiyorlar. Kısacası çocukların oynadıkları oyunların azaldığı, oyunların bireyselleştiği ve geleneksel oyunların artık oynanmadığı görülmektedir.

Öneriler:

- Geleneksel oyunların çocuk gelişimi üzerine etkilerinin ebeveynlerine anlatılması ve uygulanmasında teşvik edilmeleri.
- Okul yöneticileri okul öncesi öğrenciler için hazırlanan programlarda geleneksel oyunlar için yer ayırmaları ve bu oyunların çocuk gelişimine katkılarına değinmeleri gerekmektedir.
- Okullarda yapılan etkinliklerde geleneksel oyunlara yer verilmelidir.
- Sınıf öğretmenlerine geleneksel çocuk oyunları ile ilgili eğitimler verilmelidir.
- Okullarda yapılan ders dışı etkinliklere geleneksel çocuk oyunlarına da yer verilmesi.
- Geleneksel oyun günleri yapılarak ailelerin katılım sağlamalarına teşvik etmek.

Kaynakça

- Akbaş, B., & Özuslu Ünal, S. (2016). Oyuncaklarla Oynanan Geleneksel Gaziantep Oyunları. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 25-42.
- Apak, Y.M. (2022). Geleneksel Çocuk Oyunlarıyla Bütünleştirilmiş Okul Öncesi Eğitim Etkinliklerinin Çocukların Bağımsız Öğrenme Davranışları İle Ebeveyn Çocuk İlişkisine Etkisinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Arslan, A. (2017). Geçmişten Günümüze Uzanan Süreçte Oyun ve Oyuncaklardaki Farklılaşmanın İncelenmesi (Sivas İli Örnekleme). *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*. 1 (2), 69-87.
- Ataman, A. (1983). Kör Çocuğun Gelişiminde Oyunun Önemi. *Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü Dergisi*, 337-346.
- Bağcı, S. ve Kaya, İ. (2022). Okul Öncesi Dönemde Çocukların Fiziksel Aktivitelerinin Artırılmasında Geleneksel Oyunların Rolü. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSSES)*, 3 (2), 141-149.
- Bardak, M., Topaç, N., Çelik, S. (2022). Geleneksel Çocuk Oyunları ve Erken Çocuklukta Eğitici Oyun Üzerine Bir Bibliyografya Denemesi, *International Journal Of Social And Educational Sciences*, (17), 44-77.
- Başal, H. A. (2007). Geçmiş Yıllarda Türkiye’de Çocuklar Tarafından Oynanan Çocuk Oyunları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 243-266.
- Bay, D. N. ve Bay, Y. (2019). Balkanlardaki Çocuk Oyunları. *The Journal of Limitless Education and Research*, 4 (2), 200-223.
- Çalı, O., & Yıldız, R. (2024). Geleneksel Çocuk Oyunlarının Bedensel Zekâya Etkisi. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 94-101.
- Esen, M. A. (2008). Geleneksel Çocuk Oyunlarının Eğitimsel Değeri ve Unutulmaya Yüz Tutmuş Ahıska Oyunları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 357-367.
- Göncü, A. (2001). Toplumsal ve Kültürel Bağlamın Çocuk Oyunlarındaki Yeri. *Dünyada ve Türkiye’de değişen çocukluk*, 3. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, 37-50.
- Hazar, Z., Tekkurşun, D. G. ve Dalkıran, H. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Geleneksel Oyun ve Dijital Oyun Algılarının İncelenmesi: Karşılaştırmalı Metafor Çalışması. *Spormetre Beden Eğitimi ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (4), 179-190.
- Kara, S. (2022). Okul Öncesi Dönem Sanal Oyun Oynayan Çocuklar ile Geleneksel Oyun Oynayan Çocukların Akran Oyun Davranışlarının Karşılaştırılması (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Kenanoğlu, D. (2021). Okul Öncesi Eğitimde Geleneksel Oyunların Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Dil Gelişimine Etkisi (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Koyuncu, F., & Bulut, G. G. (2022). Geleneksel Çocuk Oyunlarının Kültürlerarası Etkileşimi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 499-519.
- Küçükbiş, H. F., Özkurt, B., Sirkeci, H., Öztürk, O. (2022). Geleneksel Oyun ve Geleneksel Çocuk Oyunlarının Eğitim-Öğretim Programlarındaki Yeri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(83), 1422-1436.
- Özdemir, B. ve Töret, A. B. (2021). Pozantı Geleneksel Çocuk Oyunlarının İşlevleri Üzerine. *Avrasya Uluslararası Araştırma Dergisi*, 9 (29), 394-407.
- Özer, A., Gürkan, A. C. ve Ramazanoğlu, O. (2006). Oyunun Çocuk Gelişimi Üzerine Etkileri. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırma Dergisi*, 4 (3), 54-70.
- Petrovska, S., Sivevska, D., ve Cockov, O. (2013). Role Of The Game İn The Development Of Preschool Child. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 92, 880-884.
- Polat, B. ve Kara, M. (2023). Oyuncak ve Oynamanın Çocuk Gelişimine Etkisi. *Kastamonu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 1-10.

Sağlam, T. (1997). Türk Çocuk Oyunlarında Ritüel Ögeler, Çocuk Kültürü, I. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirgeleri, Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, 416-441.

Sapsağlam, Ö. (2018). Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik Oyun Tercihleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 1122-1135.

Sallabaş, M. (2020). Halk Bilimin İşlevleri Bağlamında Geleneksel Çocuk Oyunları: RTÜK Çocuk Oyunları. *Milli Folklor*, 16(126), 99-109.

Sümbüllü, Y. Z., & Altınışık, M. E. (2016). Geleneksel Çocuk Oyunlarının Değerler Eğitimi Açısından Önemi. *Erzurum Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 73-85.

Turan, B. N., Gözler, A., Turan, M., İncetürkmen, M., ve Meydani, A. (2020). Geleneksel Çocuk Oyunlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 5(3), 231-241.

Ural Keleş, P. (2024). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Geleneksel Çocuk Oyunları Hakkındaki Görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 13(1), 288-307.

EKLER

Oyunun adı:

Oyun nerde oynanıyor:

Oyunu kim anlattı:

Oyun hangi tarihlerde oynanıyor:

Oyun; “ bu şekilde oynanmaktadır.



Sınıfımda Bir İyi Oluş Uygulaması: “Haftanın Çocuğu”

Aysun Turupcu

İzmir Demokrasi Üniversitesi, aysun.turupcu@idu.edu.tr, Orcid No: 0000-0002-3840-6802

Özet

Erken çocukluk dönemi, bir bireyin sağlıklı bir şekilde gelişmesi ve iyi oluşunun desteklenmesi gereken en kritik zaman dilimlerinden biridir. Bu dönemdeki iyi oluş, çocukların fiziksel, duygusal, sosyal ve bilişsel alanlarda sağlıklı bir şekilde gelişmelerini sağlayarak onların potansiyellerini en üst düzeye çıkarmayı amaçlar. Çocukların iyi oluş süreçleri, anlamlı bir sosyal role sahip olma, mutlu ve umutlu hissetme, ait olunan çevrede tanımlandığı şekliyle temel değerlere göre yaşama, olumlu sosyal ilişkiler içinde ve destekleyici bir ortamda bulunma, olumlu becerilerle güçlükleri aşma ve güven duyarak, korunarak yaşayıp nitelikli hizmetlere ulaşabilme bileşenlerini içerir. Bununla birlikte erken çocukluk döneminde iyi oluş çocukların özsaygılarını güçlendirmeyi, duygusal zekalarını geliştirmeyi ve problem çözme becerilerini artırmayı da içerir. Ebeveynlerin, bakımverenlerin, öğretmenlerin ve toplumun genel olarak erken çocukluk döneminde iyi oluşu desteklemek için sorumlulukları vardır. Sunulması gereken bu destek, çocukların ihtiyaç duydukları sevgi, ilgi ve güven ortamını sağlamaktan, sağlıklı yaşam tarzlarını teşvik etmeye, duygusal desteği sunmaktan, eğitim fırsatlarını sağlamaya kadar birçok şekilde ortaya çıkabilir. Bu dönemde sağlanacak iyi oluşa yapılan yatırım, ilerleyen yaşamlarında çocukların daha sağlıklı, mutlu ve başarılı bireyler olmalarını sağlar. Çünkü bireysel değerlerin keşfedilmesine aracı olunduğunda hem birey hem de toplum düzeyinde iyi oluşa olumlu katkılar sağlanır. Bu bağlamda erken çocukluk döneminde iyi oluşu desteklemek için eğitim kurumlarında çeşitli uygulamalara yer verilebilir. Sınıfta olumlu öğrenme atmosferi yaratılarak, çocuklara inisiyatifler verilerek, yaparak yaşayarak edinim kazanılabilecek bir eğitim ortamı hazırlayarak, okul ile işbirliğini etkin hale getirerek, çocukların pozitif bakış açısına sahip olmaları sağlanabilir. Bununla birlikte çocuğun kendisini kabul etmesi, diğer insanlarla etkili iletişim kurması ve özerk olması esasıyla çocukta iyi oluş desteklenebilir. Bu çalışma kapsamında çocukların iyi oluşunu destekler bir sınıf uygulamasına yönelik durum çalışması yürütülmüştür. “Haftanın çocuğu” uygulamasını bir sene boyunca sınıfında gerçekleştiren okul öncesi öğretmeni ile derinlemesine görüşme

yapılmıştır. Görüşme sonrası elde edilen veriler uygulamanın detayları, okul öncesi dönem çocuklarının iyi oluşlarına katkıları ve uygulama ile ilgili aile görüşleri başlıkları altında incelenmiştir.

Anahtar kelimeler: Erken çocukluk eğitimi, iyi oluş, iyi uygulama örnekleri, aile katılımı

A Well-Being Practice in My Classroom: “Child of the Week”

Abstract

Early childhood is one of the most critical periods when an individual's healthy development and well-being should be supported. Well-being in this period aims to maximize children's potential by ensuring their healthy development in physical, emotional, social and cognitive areas. Children's well-being processes include having a meaningful social role, feeling happy and hopeful, living according to basic values as defined in the environment they belong to, being in positive social relationships and a supportive environment, overcoming difficulties with positive skills, living with confidence and protection and accessing qualified services. Contains components. However, well-being in early childhood also includes strengthening children's self-esteem, developing their emotional intelligence, and increasing their problem-solving skills. Parents, caregivers, teachers, and society in general have responsibilities to promote well-being in early childhood. This support can occur in many ways, from providing the love, care and trust environment that children need, to encouraging healthy lifestyles, from offering emotional support to providing educational opportunities. Investing in well-being during this period enables children to become healthier, happier and more successful individuals in their later lives. Because when it helps to discover individual values, positive contributions are made to well-being at both the individual and social levels. In this context, various practices can be included in educational institutions to support well-being in early childhood. By creating a positive learning atmosphere in the classroom, by giving initiatives to children, by preparing an educational environment in which students can learn by doing, and by activating cooperation with the school, children can be enabled to have a positive perspective. However, well-being can be supported in the child on the basis that the child accepts himself, communicates effectively with other people, and is autonomous. A case study was conducted on a classroom practice that supports children's well-being. An in-depth interview was conducted with a preschool teacher who implemented the "Child of the Week" application in her classroom for a year. The data obtained after the interview were examined under the headings of the details of the application, its contributions to the well-being of preschool children and family opinions about the application.

Keywords: Early childhood education, well-being, good practice examples, parent involvement

Giriş

İyi oluş kavramı literatürde çok çeşitli şekilde tanımlanırken, evrensel olarak kabul gören ortak noktanın olumlu bir ifade olması yönündedir (Spratt, 2016). İyi olma durumunun, bireyin yaşam boyu gelişim sürecinde yaşamdan alınan doyum ve sürdürülebilir mutluluk gibi bireyin psikolojik sağlık için temel kaynaklarından biri olarak görülür. Pozitif psikoloji de bir bireyin iyi oluşları ve mutluluğa yönelimleri önceliklendirilirken iyi oluş kavramı ile mutluluk birbirinin yerine kullanılır (Linley & Joseph, 2004; Özbey, Erata & Yavuz, 2022). Bireyin bilişsel, duygusal ve psikolojik yönlerini ele alarak bütüncül gelişimini destekler nitelikte olumlu durumları kapsayan psikolojik iyi oluşun (Linley & Joseph, 2004), kökleri çocukluğa dayanır. Bu sebeple erken çocukluk dönemi, bir bireyin sağlıklı bir şekilde gelişmesi, iyi oluşunun ve psikolojik sağlamlıklarının desteklenmesi gereken en kritik zaman dilimlerinden biridir. Erken çocukluk dönemdeki iyi oluş, çocukların fiziksel, duygusal, sosyal ve bilişsel alanlarda sağlıklı bir şekilde gelişmelerini sağlayarak onların potansiyellerini en üst düzeye çıkarmayı amaçlar. Bireyin yaşamı boyunca yaşamdan doyum alama ve sürdürülebilir bir mutluluğa sahip olması psikolojik iyi oluşu için temel kaynak olarak gösterilir (Roothman, Kirsten & Wissing, 2003)

Yüksek bir iyi oluş çocuklarda kendine güvenme, özsaygıyı destekleme, sosyal ve duygusal gelişimin unsurlarını karşılamayı, problem çözme becerilerini artırmayı da içeren çok yönlü bir değerlendirme ile sağlanabilir (Dwivedi & Bringley Harper, 2004; Schweiger & Graf, 2015). Akranlarla ve yetişkinlerle kurulan olumlu ilişkiler, gösterilen sabır ve konsantrasyon çocuklarda psikolojik sağlamlıkları ve iyi oluşu desteklemek için gerekli görülür (Shonkoff & Phillips, 2000) ve çocukların duygusal zekalarını geliştirirken empati yeteneklerini güçlendirir. Bu noktada ebeveynlerin, bakımverenlerin, öğretmenlerin ve toplumun, genel olarak erken çocukluk döneminde iyi oluşu desteklemek için farklı sorumlulukları olduğu ifade edilir. Bu sorumluluklar arasında çocukların ihtiyaç duydukları sevgi, ilgi ve güven ortamını sağlamak; sağlıklı yaşam tarzlarını teşvik etmek; duygusal desteği sunmak ve kaliteli eğitim fırsatlarını sağlamak sıralanabilir (Van Sanden & Joly, 2003; Melhuish, 2014).

Çocuklar bulundukları çevre içerisinde pozitif ve güvenli bir şekilde etkileşim kurabildikleri ve öğrenme fırsatlarını yakalayabildikleri noktada iyi olduklarını hissedebileceklerdir (Marbina, Mashford-Scott, Church ve Tayler, 2015). Bu bağlamda erken çocukluk döneminde, çocukların maruz kaldığı çevre önemi daha da artar. Zengin ve stimüle edici ortamlar, çocukların öğrenme ve keşfetme isteklerini artırabilir ve geniş bir beceri yelpazesini geliştirmelerine olanak tanır. Bununla birlikte erken çocukluk döneminde iyi oluş, sınıf içinde yapılan etkinliklerin kalitesi ve çeşitliliği ile yakından ilişkilidir. Bu nedenle,

eğitimcilerin çocukların bütünsel gelişimini destekleyecek etkinlikler planlamaları büyük önem taşır. Çünkü eğitimsel uygulamaların kalitesi ve çocukların gelişimsel süreçlerindeki değişiklik çocuklardaki psikolojik iyi oluşun göstergeleri olarak ele alınır (Van Sanden & Joly, 2003).

Bu çalışma kapsamında da yetişkinlerin sorumlulukları arasında yer alan kaliteli eğitim sağlama kapsamında erken çocukluk eğitimcileri çocukların iyi oluşlarını destekler nitelikte sınıflarında ne gibi çalışmalar yapabiliyor sorusuna odaklanılmıştır. Bu bağlamda da erken çocukluk dönemi sınıfında örnek bir iyi oluş çalışması detaylı olarak incelenmiştir. Bu uygulamanın sınıf ortamında çocukların iyi oluşlarının hangi yollarla sağlanabileceğine iyi bir örnek olarak sunulabilmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada erken çocukluk dönemi çocuklarının iyi oluşlarının sınıf ortamında nasıl desteklenebildiğinin gösteren bir sınıf uygulamasının incelenmesi amaçlanmıştır. Süreçte nitel araştırma modeli olan durum çalışması tercih edilmiştir. Durum çalışmaları bir varlığın mekana ya da zamana bağlı tanımlandığı ve özelleştiği araştırmalar olarak ifade edilebilir (McMillan, 2000). Örnek olay çalışması olarak da ifade edilen (Büyüköztürk, vd. 2014) bu durum çalışmasında, 36-48 aylık çocukların yer aldığı bir sınıfta okul öncesi öğretmenin bir yıl boyunca takip ettiği “haftanın çocuğu” uygulamasının detayları incelenmiştir. Okul öncesi öğretmeni ile yarı yapılandırılmış sorular aracılığıyla derinlemesine bir görüşme yapılmıştır. Görüşme yüz yüze gerçekleştirilmiş ve yaklaşık otuz dakika sürmüştür. Katılımcı onamı alındıktan sonra görüşme ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Öğretmenle yapılan görüşme sonrası ses kaydının dökümü alınmıştır. Elde edilen bulgular; uygulamanın detayları, uygulamanın okul öncesi dönem çocuklarının iyi oluşlarına katkıları, uygulama ile ilgili aile görüşleri başlıkları altında incelenmiştir.

Bulgular

Okul öncesi öğretmeni ile “haftanın çocuğu” uygulamasına yönelik yapılan derinlemesine yapılan görüşmeden elde edilen bulgular ilki uygulamanın detaylarına yönelik olmuştur. Uygulamanın okul öncesi dönem çocuklarının iyi oluşlarına nasıl bir katkı sağladığına yönelik bilgiler bulguların ikinci başlığını oluşturmuştur. Üçüncü ve son bulgu ise uygulamaya yönelik ailelerin görüşleri üzerine düzenlenmiştir.

Uygulamanın Detayları

Bir yıl boyunca devam eden “haftanın çocuğu” uygulamasını gerçekleştiren okul öncesi öğretmenin çıkış noktasının, «Çocukları sınıfa çok daha fazla dahil etmek, onlara sınıfta bir birey olarak görmek, kendilerine özgüven hissetmeleri, rahat ifade etmeleri ve aynı zamanda aileyi sürece dahil etmek ve onların okul öncesinin aslında birçok şeyden ibaret olduğunu fark

etmelerini sağlamak» olduğunu ifade etmiştir. Söz konusu uygulamada, her hafta sınıftan bir çocuğun belirlendiği ve Şekil 1 de detayları sunulan görevleri takip etmesi beklenmiştir.

Şekil 1. “Haftanın Çocuğu” Uygulamasının Günlük Görev Tablosu.

Çocukların İyi Oluşlarına Katkıları

Tablo 1. Uygulamanın Çocukların İyi Oluşlarına Katkılarına Dair Oluşturulan Kategoriler

Kategoriler	
Rutin oluşturma	«Sürece dahil oldu hem sınıfa da bağlıyor...», «..onların bir rutini olmuş oluyor.» «Bir düzene girmiş oluyorlar.»
Ait hissetme	«En önemli sebebi ait hissetmeleri. Çünkü ..belki de gününün en kaliteli zamanı sınıftayken geçiriyorlar.», «..kendilerini rahat hissetsinler kendilerini var edebilsinler.», «Okul ondan aynı evi gibi olağan doğal bir hayatının bir uzantısı olmalı ki..»
Sorumluluk alma	«..bir zaman sonra onlar işin peşinden koşuyorlar.», «sorumluluğun peşinden koşuyorlar.»
Öz farkındalık	«Çocukları sınıfta bir birey olarak görmek.», «..kendilerine özgüven hissetmeleri.», «..rahat ifade etmeleri ...», «Çocukların hani kendini aslında seninle o karakteri aşması içinde yapılan bir uygulama bu», «..ilk önce sunum yapmakta zorlanıyorlar ama zaman içerisinde slaytla bile sunum yapabilen oldu», «..kendini rahatlıkla ifade edebilen çok fazla öğrencim oldu.»

Çocukların iyi oluşlarına katkı başlığı altında oluşturulan bir diğer kategori de *sorumluluk almadır*. Ait hissettikten sonra çocukların yapacakları görevlerin sorumluluğunu alarak takipte kaldığı vurgusu yapılmıştır. Son olarak okul öncesi öğretmeni, çocukların bu uygulama ile *öz farkındalıklarının* desteklendiği “*haftanın çocuğu ile onları sınıfta bir birey olarak görmek, kendilerine özgüven hissetmelerini sağlamış oluyoruz*” ifadesi ile vurgulamıştır.

Uygulamaya Dair Aile Görüşleri

Çocukların iyi oluşlarını desteklemek için de uygulamaya konulan “haftanın çocuğu” çalışması ile aileler de sürece dahil edilmiştir. Buna yönelik olarak okul öncesi öğretmenin aktardığı aile görüşlerine ait bulgular Tablo 2 de detayları verilen farkındalık ve ait olma olmak üzere iki temel kategori altında toplanmıştır.

Tablo 2. “Haftanın Çocuğu” Uygulamasına Yönelik Ailelerin Görüşlerine Ait Kategoriler

Kategori	
Farkındalık	«..hep anne babaların istediği şeyde bir iç rahatlama», «..okul öncesinin aslında bir çok şeyden ibaret olduğunu fark etmelerini sağladı..», «Çocuklarının sınıftaki hali tavrı ya da öğretmeni de merak ediyorlardı..»
Ait olma	«..verilerle pozitif yönde iletişimim de gelişti..», «..Daha fazla birbirimizi tanıdık, daha fazla birbirimize güvendik...», «Süreç daha keyifli hale geldi böylelikle.»

Ailelerin haftanın çocuğu uygulaması ile çocuklarının bireysel olarak ve sınıf içerisinde gelişimlerinin ne durumda olduklarını fark etme imkanı buldukları ifade edilmiştir. Aileler sınıf içerisine dahil olarak kendilerini sınıfın bir parçası olarak görerek çocukları ile daha çok paylaşım yapabilmişlerdir. Okul öncesi öğretmeni, ailelerin de süreç içselleştirerek hem kendilerinin hem de çocuklarının ait olma hislerinin desteklendiğini ifade etmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Çocukların iyi oluşlarına katkı sunabilmek adına çocuklara kaliteli eğitim sağlama yetişkinlerin sorumlulukları arasında yer alır. Bu bağlamda da erken çocukluk eğitimcileri

çocukların iyi oluşlarını destekler nitelikte sınıflarında ne gibi çalışmalar yapabiliyor sorusuna odaklanılan bu çalışmada “haftanın çocuğu” uygulama süreci ele alınmıştır.

Bir sınıfta olumlu öğrenme atmosferi yaratılarak, çocuklara inisiyatifler verilerek, yaparak yaşayarak edinim kazanılabilecek bir eğitim ortamı hazırlayarak, okul ile işbirliğini etkin hale getirerek, çocukların pozitif bakış açısına sahip olmaları sağlanabilir. Bu uygulamada da öğretmen hem çocuklara sorumluluklar vermiş, deneyimleyerek beceri kazanmaları önemslenmiş ve aileleri de sürece dahil ederek çocuklarla birlikte tüm paydaşların olumlu edinim sağlamalarına imkan tanınmıştır. Bir ortamda çocuğun kendisini kabul etmesi, diğer insanlarla etkili iletişim kurması ve özerk olması esasıyla çocuğun iyi oluşu desteklenebildiği ifade edilir (Shonkoff & Phillips, 2000). Haftanın çocuğu uygulaması ile birlikte de okul öncesi dönemde çocuk kendi konumunu görebiliyor ve etkili iletişim kurabilmesine çeşitli ortamlar yaratılabildiği görülmüştür. Erken çocukluk döneminde sağlanacak iyi oluşa yapılan yatırım, ilerleyen yaşamlarında çocukların daha sağlıklı, mutlu ve başarılı bireyler olmalarını sağlar (Melhuish, 2014). Çünkü bireysel değerlerin keşfedilmesine aracı olduğunda hem birey hem de toplum düzeyinde iyi oluşa olumlu katkılar sağlanır.

Kaynakça

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri (17. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dwivedi, K. N. & Brinley Harper, P. (2004). *Promoting the emotional well-being of children and adolescents and preventing their mental ill health*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Linley, P. A. & Joseph, S. (2004). *Positive Psychology in practice*. New Jersey: John Wiley and Sons, Inc.
- Marbina, L. Mashford-Scott, A., Church, A., & Tayler, C. (2015). Assessment of wellbeing in early childhood education and care. Literature review. Melbourne: Victorian Curriculum and Assessment Authority.
- McMillan, J.H. (2000). *Educational research: Fundamentals for the consumer (3th ed)*. New York: Longman.
- Melhuish, E. (2014). *The impact of early childhood education and care on improved wellbeing. "If you could do one thing..."* Nine local actions to reduce health inequalities (pp. 33-43). London, United Kingdom: British Academy.
- Özbey, S., Erata, F., & Yavuz, K. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarında iyi oluş ve psikolojik sağlamlık: değer davranışlarının ve özdüzenlenme becerilerinin yordayıcı etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 20 (44), 351-383. <https://doi.org/10.34234/ded.1113471>
- Roothman, B., Kirsten, D. K., & Wissing, M. P. (2003). Gender differences in aspects of psychological wellbeing. *South African journal of psychology*, 33(4), 212-218.
- Schweiger, G. & Graf, G. (2015). *The Well-Being of Children*. Berlin: De Gruyter Open Ltd
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press.
- Spratt, J. (2016). Childhood wellbeing: what role for education? *British Educational Research Journal* 42(2), 223–239. DOI: 10.1002/berj.3211
- Van Sanden, P., & Joly, A. 2003. *Well-being and involvement as a guide in realizing good conditions for inclusive education in Nicaragua*. In *Involvement of children and teacher style*, (ed. F. Laevers and L. Heylen) 143–71. Leuven: Leuven University Press.



Annelerin İyi Oluşlarını Desteklemek için Aile Eğitimi

İrem Gürgah Oğul

İzmir Demokrasi Üniversitesi, irem.gurgahogul@idu.edu.tr, 0000-0002-0419-4776

Özet

Sağlıklı bir birey olarak yetişmekte, yaşamın ilk yıllarında kurulan ebeveyn-çocuk ilişkisinin önemi büyüktür. Ebeveynin iyi oluşu, çocuğu ile kurduğu olumlu ilişkinin belirleyicilerindendir. Ebeveynlerin iyi oluşları, ebeveynlik becerilerinde önemli bir role sahiptir. Yapılan çalışmalarda ebeveynlere verilen aile eğitiminin hem ebeveynlere hem de çocuklarına çeşitli yönlerden fayda sağladığı bulunmuştur. Ailelere verilen aile eğitimleri ile ebeveynlerin kendini mutlu hissetmeleri, destekleyici bir çevrede bulunmaları, zorluklarla baş etmeleri için yeni beceriler kazanmaları ve dolayısıyla ebeveynlerin iyi oluşlarının desteklenebileceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönemde çocuğa sahip olan annelerin iyi oluşunda aile eğitiminin rolünü irdelemektir. Çalışma grubunu, okul öncesi dönemde çocuğa sahip olan 9 anne oluşturmaktadır. Çalışmaya katılmaya gönüllü olan annelere beş haftalık aile eğitimleri verilmiştir. Bu eğitimler kapsamında çocuklarının gelişim özellikleri ve her bir gelişim alanında çocuklarını evde nasıl destekleyebilecekleri konusunda paylaşımlar yapılmıştır. Her hafta bir oturum şeklinde düzenlenen aile eğitimleri annelere bireysel olarak verilmiştir. Eğitim kapsamında haftalık olarak annelerden dönütler alınmıştır. Annelerden alınan bilgiler nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi ile analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda annelerin çocuklarını desteklemek konusunda kendilerini daha yeterli hissettikleri anlaşılmıştır. Anneler, aile eğitimi sayesinde çocuğu ile yaptığı basit bir günlük rutinin bile çocuğunu nasıl geliştirdiğini gördüklerini belirtmişlerdir. Anneler, eğitimde yapılan paylaşımlar sayesinde çocuğu ile birlikte etkinlik yaparken daha fazla eğlendiklerini ve mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Annelerden bazıları çocuğunu destekleyebiliyor olduğunu görmenin kendilerini ebeveynlik konusunda daha yeterli hissettirdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, günlük hayatta karşılaştığı durumlarda çocuğuna daha doğru tepki verdiğini hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu eğitimde kazandıklarının onların sonraki yıllar için daha umutlu olmalarını

desteklediğini ifade etmişlerdir. Sonuç olarak, aile eğitimlerinin annelere çocuk yetiştirme konusunda destek olurken aynı zamanda onların iyi oluşlarını da desteklediği belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Aile eğitimi, İyi oluş, Anneler, Okul öncesi dönem

Family Education to Support Mothers' Well-Being

Abstract

The parent-child relationship established in the first years of life is of great importance in growing up as a healthy individual. The well-being of the parent is one of the determinants of the positive relationship with his/her child. Parents' well-being plays an important role in parenting skills. Studies have found that family education provided to parents benefits both parents and their children in various ways. It is thought that family education given to families can help parents feel happy, be in a supportive environment, gain new skills to cope with difficulties, and therefore support the well-being of parents. The purpose of this study is to examine the role of family education in the well-being of mothers who have children in the preschool period. The study group consists of 9 mothers who have children in preschool period. Mothers who volunteered to participate in the study were given five-week family education sessions. Within the scope of these sessions, the developmental characteristics of their children and how they can support their children at home in each development area were shared. Family education, held in one session every week, were given to mothers individually. Feedback was received from mothers weekly within the scope of the training. The information received from the mothers was analyzed with content analysis, one of the qualitative data analysis methods. As a result of the study, it was understood that mothers felt more competent in supporting their children. Mothers stated that thanks to family education, they saw how even a simple daily routine with their child improved their child's development. Mothers stated that they had more fun and were happier while doing activities with their children, thanks to the sharing during the training. Some of the mothers stated that seeing that they were able to support their child made them feel more competent in parenting. They also stated that they felt that they reacted more accurately to their children in situations they encountered in daily life. They stated that what they gained in this education supported them in being more hopeful for the following years. As a result, it has been determined that family education supports mothers in raising children and also supports their well-being.

Keywords: Family education, Well-being, Mothers, Early childhood

Giriş

Sağlıklı bir birey olarak yetişmekte, yaşamın ilk yıllarında kurulan ebeveyn-çocuk ilişkisinin önemi büyüktür (Yıldırım, 2023). Ebeveynler, çocuk yetiştirme sürecinde hem kendi

ebeveynlerinden edindikleri deneyimlerinden hem de daha sonra edindikleri bilgilerden faydalananarak çocuklarının davranışlarına rehberlik etmektedirler. Bu süreçte ebeveynlerin çocuk yetiştirmede daha uygun davranışlar sergilemeleri için onlara eğitim desteği verilmesi fayda sağlamaktadır.

Ebeveynin iyi oluşu, çocuğu ile kurduğu olumlu ilişkinin belirleyicilerindendir. Ebeveynlerin iyi oluşları, ebeveynlik becerilerinde önemli bir role sahiptir (Bloomfield & Kendall, 2012). Ebeveynlerin psikolojik olarak iyi olma hali, çocukların gelişimine de olumlu yansımaktadır (Karaş & Altun, 2022).

Yapılan çalışmalarda ebeveynlere verilen aile eğitiminin hem ebeveynlere hem de çocuklarına çeşitli yönlerden fayda sağladığı bulunmuştur (Kılınç, 2011; Pruet ve diğerleri, 2016; Pushak & Gordon, 2016; Ulutaş & Kanak, 2016). Örneğin Kumpfer ve diğerlerinin (2016) çalışmasında ebeveynlik stilleri ile ilgili verilen eğitime katılan ebeveynlerin işlevsel olmayan ebeveynlik davranışlarında azalma olduğu belirlenmiştir.

Ailelere verilen aile eğitimleri ile ebeveynlerin kendini mutlu hissetmeleri, destekleyici bir çevrede bulunmaları, zorluklarla baş etmeleri için yeni beceriler kazanmaları ve dolayısıyla ebeveynlerin iyi oluşlarının desteklenebileceği düşünülmektedir. İyi oluş, anlamlı bir sosyal role sahip olma, kendini mutlu ve umutlu hissetme, olumlu sosyal ilişkilerde ve destekleyici bir ortamda bulunma ve olumlu becerilerle zorlukların üstesinden gelme bileşenlerini içerir (INEE, 2018).

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönemde çocuğa sahip olan annelerin iyi oluşunda aile eğitiminin rolünü irdelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Aile eğitiminin annelere katkıları nelerdir?
2. Aile eğitiminin çocuklara katkıları nelerdir?
3. Aile eğitiminin anne-çocuk ilişkisine katkısı nedir?

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Durum çalışması, karmaşık bir durumu tüm yönleriyle doğal ortamında ele almayı ve geniş bir bakış açısıyla araştırılabilir hale getirmeyi sağlar (Brown, 2008).

Çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu okul öncesi dönemde çocuğa sahip olan 9 anneden oluşturmaktadır. Katılımcılar, kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Katılımcıların çalışmaya dahil edilmesinde iki kriter göz önüne alınmıştır. İlk kriter, annelerin çocuklarının okul öncesi eğitim kurumuna devam etmiyor olması; ikincisi ise çocukların 0-6

yaş aralığında olmasıdır. Ebeveynlerin yaşı 27 ile 44 arasında değişmektedir. Ebeveynlerin eğitim düzeyleri okuma yazma bilme ile önlisans düzeyine kadar değişiklik göstermektedir.

Aile Eğitim Etkinlikleri

Çalışmaya katılmaya gönüllü olan annelere beş haftalık aile eğitimleri verilmiştir. Bu eğitimler kapsamında çocuklarının gelişim özellikleri ve her bir gelişim alanında çocuklarını evde nasıl destekleyebilecekleri konusunda paylaşımlar yapılmıştır. Her hafta bir oturum şeklinde düzenlenen aile eğitimleri annelere bireysel olarak verilmiştir. Eğitim kapsamında haftalık olarak annelerden dönütler alınmıştır.

Verilerin Toplanma Süreci ve Analizi

Okul öncesi dönemde çocuğa sahip olan annelerin iyi oluşunda aile eğitiminin rolünü irdelemeyi amaçlayan bu çalışmada annelerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler sayesinde annelerin aile eğitimleri hakkındaki görüşleri irdelenmiştir. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Okul öncesi dönemde çocuğa sahip olan annelerin iyi oluşunda aile eğitiminin rolünü irdelemeyi amaçlayan bu çalışmada elde edilen bulgular üç tema altında incelenmiştir. Bu temalar, aile eğitiminin annelere yansımaları, aile eğitiminin çocuklara yansımaları ve aile eğitiminin anne-çocuk ilişkisine yansımalarıdır.

Aile eğitiminin annelere yansımalarına ilişkin bulgular

Annelerin katıldığı aile eğitiminin kendilerine yansımalarına ilişkin görüşleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Aile eğitiminin annelere yansımaları

Kategoriler	Kodlar	Anne sayısı (f)
Özyeterlik	Etkinlikleri yapmakla ilgili kaygının giderilmesi	3
	Etkinlikler uygulayabilme	3
	Çocuğunun gelişimini takip edebilme	4
	Ebeveynliğinden memnun olma	1
Farkındalık	Basit etkinliklerle bile destek olma	2
	Gelişim alanları	1
	Ucuz etkinliklerle destek olma	1
	Çocuğun ilgisini ve ihtiyacını keşfetme	4
Beceri	Oyunun önemi	1
	İletişim	2

	Becerilerin sürdürülebilir olması	1
Duygu	Mutlu	6
	Gururlu	1

Tablo 1 incelendiğinde annelerin aile eğitiminin kendilerine yansımalarına ilişkin görüşleri özyeterlik, farkındalık, beceri ve duygu kategorileri altında toplanmıştır. İlk olarak aile eğitiminin annelerin özyeterliklerine olumlu yansımaları olduğu görülmektedir. Örneğin, annelerden A1, verilen eğitimler sayesinde çocuğuyla etkinlik yapma kaygısının giderildiğinden “Bu etkinlik bana iyi oldu ilk önce korkmuştum bana bir çalışmayı yapalım dediğinde ama anlattığın etkinlikler aslında aman aman yapılamayacak etkinlikler değildi. O yüzden de çok rahatladım, bu yüzden iyi hissettim.” sözleriyle bahsetmiştir. Ayrıca A2, “Çocuğumun gelişimini nasıl ve nelerle desteklemem gerektiğini öğrendim. Ve daha önce bilmediğim için kendimi bu konuda yetersiz hissetsem de şimdi eskiye göre biraz daha yeterli hissetmeye başladım. Bir şeyleri fark etmeye başladım.” etkinlikler uygulayabilme konusunda özyeterliğinin arttığını ifade etmiştir. Benzer olarak A4 “Ablasıyla etkinlik yapmak aklıma gelmedi çünkü tam olarak ne yapacağımı bilmiyordum ama bu etkinlik sayesinde öğrenmiş oldum. Ablasıyla Mehmet arasındaki anneliğimi karşılaştırdığımda ablasında çok tecrübesiz ve bilinçsizmişim. Bu etkinlik farklı bakış açısı kazandırdı. Kendimi yeterli hissettim.” ifadelerini kullanmıştır. Bunun yanında, anneler ebeveynliği konusunda tatmin yaşadıklarını ve memnuniyetlerini dile getirmişlerdir. Örneğin A7 “Kendimi ilgili bir anne gibi hissettim biraz açıkçası ilgili bir anne olmadığımından değil yani sadece fazla vakit ayıramadığımdan yani kısaca güzel hissettirdi.” ifadelerini kullanmıştır.

Anneler, basit etkinliklerle bile çocuğuna destek olabileceğini, gelişim alanlarını, ucuz etkinliklerle çocuğunu destekleme, çocuğunun ilgisini ve ihtiyacını keşfetme ve oyunun önemi konusunda farkındalık kazandığını belirtmiştir. Örneğin A1 “Kendi başıma bir şeyler yapabiliyorum ama bir yerden de destek almak bana o kadar çok fayda sağladı ki aslında basit etkinliklerin bile çocuğumun gelişimi için çok önemli olduğunu fark ettirdi.” ifadeleriyle basit etkinliklerle bile çocuğuna destek olabileceğini fark ettiğini belirtmiştir. Ayrıca A5 “Bu önerdiğin etkinliklerden sonra biraz da olsa çocuğumun gelişimine fayda sağlayabildim. Mesela öncesinde sadece oyuncak alarak fayda sağlayabilirim gibi düşünüyordum. Oyuncakçıdan oyuncak almayı istediğimdeyse oyuncaklar çok pahalıydı. Bir iki tane oyuncak ancak alabilmişim. Ama atık malzemelerle veya günlük evde kullandığım malzemelerle de çocuğumun gelişimine fayda sağlayabileceğimi fark ettim.” sözleriyle ucuz etkinliklerle çocuğuna destek olabileceğini fark ettiğini göstermektedir.

Anneler aile eğitimi sayesinde çocuğuyla iletişim becerilerinin güçlendiğini ve kazandığı bu becerileri çocuğun ileri yaşlarında da kullanabileceğini belirtmişlerdir. Örneğin A6 “Bu yaş grubundaki çocuklara dair daha fazla bilgi edindim, bu bilgilerin çocuğumu büyütürken bana destek olacağını düşünüyorum.” ifadeleriyle kazandığı becerilerin sürdürülebilir olmasından bahsetmiştir.

Anneler, katıldıkları aile eğitimi sayesinde mutlu ve gururlu hissettiklerini belirtmişlerdir. Örneğin A6 “Eğlenceli vakit geçirerek çocuğumun mutlu olduğunu görmek beni de mutlu etti. Yeni şeyleri beraber keşfettiğimiz bu yolculukta bazen gözlerim dolarken buldum kendimi. Hem onun hem de benim geliştiğimizi hissettirdi bana.” sözleriyle mutluluğunu dile getirmiştir.

Aile eğitiminin çocuklara yansımalarına ilişkin bulgular

Annelerin katıldığı aile eğitiminin çocuklara yansımalarına yönelik görüşlerine ilişkin kodlar ve kategoriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Aile eğitiminin çocuklara yansıması

Kategoriler	Kodlar	Anne sayısı (f)
Fırsatların çeşitlenmesi	Oyun oynama fırsatının artması	3
	Oyun yoluyla öğrenme	2
Gelişiminde ilerleme	Aktif katılım göstermesinde artış	11
	Becerilerinde gelişim	4
	Özgüven gelişimi	1

Tablo 2’ye göre annelerin katıldığı aile eğitiminin çocuklara yansımalarına ilişkin görüşleri fırsatların çeşitlenmesi ve gelişiminde ilerleme kategorileri altında toplanmıştır. Aşağıda bu kategoriler altında yer alan kodlara ilişkin annelerin örnek ifadelerine yer verilmiştir.

Anneler, katıldıkları aile eğitimi sayesinde çocukların sahip olduğu fırsatların çeşitlendiğini belirtmişlerdir. Örneğin A5, “Çocuğum evde eskisi gibi sıkılmıyor sıkılınca da senin anlattığın etkinliklerden oynatıyorum o da yapabiliyor.” oyun oynama fırsatının arttığını belirtmiştir. Ayrıca, anneler, aile eğitimi sayesinde çocukların gelişiminde de ilerleme gözlemlediklerini anlatmışlardır. Bu kategoride anneler, çocuklarının aktif olarak katılım sağlamasındaki gelişimi gözlemlediklerinden, bazı becerilerinde gelişimini izlediklerinden ve çocukların özgüveninde yaşanan artıştan bahsetmişlerdir. Örneğin A7 “Bence sosyal olarak biraz gelişti diyebilirim onun haricinde tabii ki matematiksel olarak da gelişti.” çocuklarında becerilerinde gerçekleşen gelişimi ifade etmiştir. Bunun yanında, A9 “Görüşmelerimiz

çocuğumun sosyal becerilerinde ve özgüveninde belirgin bir artış sağladı. Okul öncesi etkinliklerle çocuğumun dil gelişimi ve el becerileri de ilerledi. Ayrıca, okul disiplinine ve düzenine alışması için önemli bir hazırlık oldu.” ifadesini kullanmıştır.

Aile eğitiminin anne-çocuk ilişkisine yansımalarına ilişkin bulgular

Annelerin katıldığı aile eğitiminin anne-çocuk ilişkisine yansımalarına yönelik görüşlerine ilişkin kodlar ve kategoriler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Aile eğitiminin anne-çocuk ilişkisine yansımaları

Kategoriler	Kodlar	Anne sayısı (f)
Nitelik	Eğlenceli vakit geçirme	4
	Kaliteli vakit geçirme	3
	Problem durumlara çözüm getirme	2
	Aralarındaki bağın kuvvetlenmesi	2
	Paylaşımın artması	1
Nicelik	Birlikte geçirilen sürenin artması	3
	Babanın da etkileşime dahil edilmesi	1

Tablo 3’e göre annelerin katıldığı aile eğitiminin anne-çocuk ilişkisine yansımalarına ilişkin görüşleri nitelik ve nicelik kategorileri altında toplanmıştır. Annelerin görüşlerine göre, katıldıkları aile eğitimi çocuklarıyla olan ilişkisine hem nitelik hem de nicelik olarak katkı sağlamıştır. Katıldıkları aile eğitimi, anne-çocuk ilişkisinin niteliğini; eğlenceli vakit geçirme, kaliteli vakit geçirme, problem durumlara çözüm getirme, paylaşımın artması ve aralarındaki bağın kuvvetlenmesi yoluyla iyileştirmiştir. Annelerden A5 “Çocuğumla daha rahat iletişim kurabildim çocuk huysuzlanınca etkinliklerle onu oyalayıp mutlu edeceğimi öğrendim.” sözleriyle katıldığı aile eğitiminin problem durumlara çözüm getirmesini kolaylaştırdığından bahsetmiştir. Ayrıca A4 çocuğuyla paylaşımın arttığını «Ben ilk çocuğum doğduğunda hiç böyle şeyler yapmak gelmedi aklıma, zaten 18 yaşında anne oldum. Her şeyi yapabilirim sanıyordum ama öyle olmuyormuş. Ben ilk çocuğumda çok bilinçsizmişim. Şimdi bu etkinliklerde ikinci çocuğumun ilgi alanlarını öğrendim. Senin verdiğin hayvan etkinliğini çok sevdim ben. Sonra hatta ablasıyla da oynadık bunu o zaman fark ettim. Etkinlikler çocuklarımla ilgili bilmediğim şeyleri öğretti ben onların oyun arkadaşı oldum.” sözleriyle dile getirmiştir. Bunun yanında, A5 aile eğitimi sayesinde çocuğuyla aralarındaki bağın kuvvetlendiğini “Çocuğumla daha sıkı bir bağ kurduğumu hissettim ve onu daha sağlam yetiştirdiğimi hissettim.” ifadelerini kullanarak anlatmıştır. Ayrıca, aile eğitimi anne-çocuk ilişkisinin niceliğinde de değişiklik yaratmıştır. Örneğin A5 “Kendimi daha yeterli hissettim, babasıyla da daha çok vakit geçiriyor artık.

Beraber önerdiğiniz filmi izledik çok sevdi. Bazı davranışlarımızın yanlış olduğunu öğrendik. Artık daha dikkatli davranıyoruz eşimle.” ifadesiyle babanın etkileşime dahil edilmeye başlandığını belirtmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, okul öncesi dönemde çocuğa sahip olan annelerin iyi oluşunda aile eğitiminin rolünü irdelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında annelere verilen aile eğitimlerinin, anneye, çocuğuna ve anne-çocuk ilişkisine olumlu şekilde yansıdığı görülmektedir. Çalışmada, annelerin katıldıkları aile eğitimleri sonucunda annelerin çocuklarını desteklemek konusunda kendilerini daha yeterli hissettikleri anlaşılmıştır. Anneler, aile eğitimi sayesinde çocuğu ile yaptığı basit bir günlük rutinin bile çocuğunu nasıl geliştirdiğini gördüklerini belirtmişlerdir. Anneler, eğitimde yapılan paylaşımlar sayesinde çocuklarıyla birlikte etkinlik yaparken daha fazla eğlendiklerini ve mutlu olduklarını ifade etmişlerdir.

Mevcut çalışmada annelerden bazıları çocuğunu destekleyebiliyor olduğunu görmenin kendilerini ebeveynlik konusunda daha yeterli hissettirdiğini belirtmişlerdir. Benzer olarak, Şen Karadağ ve Tuncay’ın (2022) yaptığı çalışmada verilen aile eğitimlerinin ebeveyn-çocuk ilişkisini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca, günlük hayatta karşılaştıkları zor durumlarda çocuğuna daha doğru tepki verdiğini hissettiklerini belirtmişlerdir. Aksoy ve Diken (2009) yaptıkları derleme çalışmasında annelerin özyeterliliğinin düşük olmasının anne depresyonuna yol açtığı ve çocuklarda problem davranışların görülme olasılığının arttığı vurgulanmıştır. Bu çalışma kapsamında verilen aile eğitiminin annelerin özyeterliliğine katkı sağlandığı ve böylece çocukların problem davranışlarının da önüne geçildiği söylenebilir.

Bu eğitimde kazandıklarının annelerin sonraki yıllar için daha umutlu olmalarını desteklediği görülmektedir. Sonuç olarak, aile eğitimlerinin annelere çocuk yetiştirme konusunda destek olurken aynı zamanda onların iyi oluşlarını da desteklediği belirlenmiştir.

Kaynakça

- Aksoy, V., & Diken, İ. H. (2009). Annelerin ebeveynlik öz yeterlik algıları ile gelişimi risk altında olan bebeklerin gelişimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(01), 59-70.
- Bloomfield, L., & Kendall, S. (2012). Parenting self-efficacy, parenting stress and child behaviour before and after a parenting programme. *Primary Health Care Research & Development*, 13(4), 364-372.
- Brown, A. P. (2008). A review of the literature on case study research. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 1(1), 1-13.
- Karaş, Z., & Altun, F. (2022). Okul öncesi çocuklarının duygu düzenleme becerileri: Çocuğun mizacı ile ebeveyninin duygusal zekâsı ve psikolojik iyi oluşunun rolü nedir?. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(2), 1268-1283.
- Kılınç, F. E. (2011). *Anne eğitim programı ile anne çocuk etkileşim programının 24-36 aylık çocukların bilişsel becerilerine ve annelerin çocuk yetiştirme davranışlarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kumpfer, K. L., Magalhaes, C., & Ahearn Greene, J. (2016). Strengthening families program. In J. James, ve J. Ponzetti (Eds.) *Evidence-based parenting education: A global perspective* (s. 277-292). New York and London: Routledge.
- Pruett, K., Pruett, M. K., Pape Cowan, C., & Cowan, P. (2016). Supporting father involvement project- a value-added co-parenting program. In J. James & J. Ponzetti (Eds.) *Evidence-based parenting education- a global perspective* (s. 176-191). Routledge.
- Pushak, R., & Gordon, D. (2016). Parenting Wisely- using innovative media for parent education. In J. James & J. Ponzetti (Eds.) *Evidence-based parenting education- A global perspective* (s. 161-191). Routledge.
- Şen Karadağ, Ö., & Tuncay, T. (2022). Aile Eğitim Programı (AEP) ve ebeveynlik becerileri arasındaki ilişkilerin yararlanıcıların gözünden incelenmesi: Kontrol gruplu bir çalışma. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 22(54), 11-42.
- Yıldırım, A. (2023). Ebeveynlerin çocukluk yaşantılarının çocukları ile ilişkisine etkisi. *KTO Karatay Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4(2), 78-97.
- Ulutaş, A., & Kanak, M. (2016). An analysis of the mother and child education program's effects on the relationship between mothers and their five-or six-year-old children. *Journal of Education and Learning*, 5(4), 234-244.



İyileştiren Eller, Sevgi Dolu Kalpler: Hemşirelik Eğitiminde Öz Şefkatin Rolü

Mükerrem Kabataş Yıldız

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Sağlık Bakım

Hizmetleri Bölümü, Samsun, Türkiye

e-posta: muerrem.kabatas@omu.edu.tr, Orcid No: 0000-0002-7598-162X

Özet

Hemşirelik, sağlık bakımı alacak olan bireylere empatiyle yaklaşmayı, onlara yargılamadan yardım etmeyi gerektiren bir meslektir. Hemşirelerin sağlık bakımı alacak bireylere yardımcı olmada sahip olmaları gereken en temel özellik ise öz-şefkattir. Bakım verilen bireylere karşı şefkatli olabilmek için öncelikle hemşirelerin kendilerine şefkatli davranmaları gerekmektedir. Nitekim kendine şefkat göstermeden bir başkasına şefkatli bakım sunabilmek mümkün değildir. Öz-şefkat, hemşirelik öğrencilerinin ve profesyonellerinin iyi oluşunu ve mesleki uygulamalarını etkileyen hemşirelik eğitiminin temel bir yönüdür. Bu çalışmanın amacı hemşirelik eğitiminde öz-şefkatin rolünü açıklamaktır. Öz-şefkat kavramı, bireylerin duygularını olumlu bir şekilde yönetmelerine, zorlukların üstesinden gelmelerine, stres, kaygı ve depresyon seviyelerini azaltmalarına ve yaşam kalitelerini artırmalarına yardımcı olan kendini anlama, kabul etme ve sevmeye yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır. Hemşirelik eğitiminde öz-şefkat, sağlık bakım hizmeti alan bireyler ile olan ilişkiyi güçlendirerek öğrenci hemşirelerin gelişimine katkıda bulunmakta; sağlık hizmetlerinde daha etkili bir yaklaşım benimseyerek gelecekteki hemşirelerin profesyonel ve insan odaklı bir bakış açısıyla yetişmelerini sağlamaktadır. Bireylerin zor zamanlarında kendine anlayış ve şefkat göstermesi olarak tanımlanan öz-şefkat; özellikle hemşirelik gibi zorlu mesleklerde, bireylerin duygusal ve psikolojik sağlığını korumalarında önemli bir rol oynamaktadır. Hemşirelik, yoğun stres ve duygusal yük barındıran bir meslek olduğundan, hemşirelerin öz-şefkat becerilerini geliştirmeleri kendi ihtiyaçlarına duyarlı olmaları açısından büyük önem taşımaktadır. Hemşirelik eğitiminin ayrılmaz bir parçası olan öz-şefkat bütünsel refahı ve şefkatli bakım sunumunu teşvik etmektedir. Sonuç olarak, öz-şefkat hemşirelik eğitiminde çok önemli bir rol oynamakta, hemşirelik öğrencilerinin ve profesyonellerinin ruh sağlığını, iyi oluşunu,

dayanıklılığını ve mesleki uygulamalarını etkilemektedir. Öz-şefkat hemşirelik müfredatına entegre edilerek geleceğin hemşireleri şefkatli ve empatik bakım sunmaya hazırlanabilecek, mesleğin duygusal zorluklarının üstesinden gelebilecek ve sundukları bakımın kalitesi arttırılabilecektir. Öz şefkat, hemşirelik öğrencilerinin duygusal sağlığını güçlendirerek mesleki performanslarını artırabilir ve hemşirelik eğitim programlarının etkinliğini artırarak önemli katkılar sağlayacaktır. Öz-şefkat müdahalelerinin daha fazla araştırılması ve uygulanması, sağlık hizmeti ortamlarında hemşireler tarafından sağlanan bakımın refahını ve kalitesini artırmak için son derece gereklidir.

Anahtar kelimeler: Hemşirelik, Hemşirelik Eğitimi, İyi Oluş, Öz Şefkat

Healing Hands, Loving Hearts: The Role of Self-Compassion in Nursing Education

Abstract

Nursing is a profession that requires individuals to approach those who will receive health care services with empathy and help without judgement. Firstly, for nurses to be compassionate to the individuals they care for, they need to treat themselves with compassion. Therefore, it is very important for nurses to have self-compassion skills to help individuals who will receive health care. Indeed, it is not possible to provide compassionate care to another without showing compassion to oneself. Due to the intense stress and emotional burden of nursing, it is of great importance for nurses to develop their self-compassion skills in terms of being sensitive to their own needs. The concept of self-compassion is defined as the approach of understanding, accepting, and loving oneself, which helps individuals manage their emotions positively, overcome difficulties, reduce levels of stress, anxiety and depression, and improve their quality of life. In nursing, the skill of self-compassion; it contributes to the continuation of this habit in later years by being gained during the years of education and training that cover a process in which academic development as well as identity development is completed and individual habits are acquired. In this direction, the aim of the study is to explain the role of self-compassion in nursing education. In nursing education, self-compassion contributes to the development of student nurses by strengthening the relationship with individuals receiving health care services. In this way, a more effective approach is adopted in health services, ensuring that future nurses are raised with a professional and human-centered perspective. Self-compassion is a valuable component of nursing education in developing the mental health, clinical performance, resilience, and compassionate care providing skills of student nurses. Therefore, including self-compassion in nursing education equips student nurses with the

necessary skills for success in their academic journey and future nursing careers. Also, self-compassion is very important to prepare student nurses to meet the emotional demands of the profession, increase their well-being, and provide high-quality care to individuals receiving health services.

Keywords: Nursing, Nursing Education, Well-being, Self-compassion

Giriş

Şefkat, başkasının yaşadığı acıyı fark edebilme, bu acıyı paylaşabilme ve merhamet gösterme yeteneğinden doğan bir kavramdır (Atalay, 2019). Şefkat kavramı, başkalarının üzüntülerini fark edebilme yetisini ve bu üzüntülere duyarlı olmayı, acılarına ortak olmayı, acılarını azaltma ve rahatlatmalarını isteme, merhamet, sevgi ve yardım etme duygularını içeren bilişsel, duygusal ve davranışsal bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Nas ve Sak, 2020). Hemşireler sağlık bakım hizmeti sunarken bireylerin/ailelerin acılarına ve üzüntülerine yoğun olarak maruz kalmaktadır. Bireylerin/ailelerin yaşadıkları sakatlıklar, kronik hastalıklar, yoksunluklar ve sevdiklerini kaybetmek gibi durumlar hemşirelerin çözebileceği sorunlar değildir. Bu gibi durumlarda hemşirelerin sorumluluğu acı çeken birinin acısını anlama, bu acıyı paylaşma, sevgi ve şefkat göstermektir. Şefkat, bakımın vazgeçilmez bir unsuru olup hemşirelikte oldukça anlamlı ve özel bir öneme sahiptir (Bramley ve Matiti, 2014; Altun ve ark., 2020). Şefkat, hasta-hemşire ilişkisinden öte, insan-insan ilişkilerini ve iletişimini kapsamaktadır. Ayrıca, şefkat bütüncül ve geleneksel hemşirelik bakımının da en temel unsurlarından olup profesyonel hemşirelerin görevidir (Uslu ve Demir Korkmaz, 2016). Hemşireler sağlık bakım hizmeti sundukları bireylere/ailelerine şefkatli yaklaşabilmeleri için önce kendilerine şefkatli yaklaşmaları gerekmektedir. Kendine şefkat göstermeden başkasına şefkatli bakım sunabilmek mümkün olmadığı için hemşirelere öz-şefkat becerisi kazandırmak önemlidir (Thurston ve ark., 2021). Öz-şefkat, bireyin zor zamanlarda, hatalı davrandığı durumlarda, güçlükler yaşadığında veya zayıf anlarında kendisine karşı duygusal olarak destekleyici ve anlayışlı olma yeteneğidir. Kendine karşı şefkatli olmak, sevdiklerimize gösterdiğimiz ilgi, destek ve nezaketi ihtiyaç duyduğumuz zamanlarda kendimize gösterebilmeyi içermektedir (Neff, 2003; Atalay, 2019; Selvili, 2019). Öz-şefkat, sağlık bakım hizmeti ihtiyacı olan bireylere yardım eden hemşirelerin sahip olması gereken en önemli özelliklerden biridir (Altun ve ark., 2020). Sağlık bakım hizmeti alacak olan bireylere/ailelerine kaliteli hemşirelik bakımı sunulmasında şefkatli olmanın etkili olduğu bilinmektedir. Ancak şefkatli bir bakım sunabilmek için, hemşirelerin kendilerine karşı da şefkat göstermeleri gerekmektedir. Çünkü kendine şefkat göstermek, bireylere yardım etmede hemşirelere gerekli

olan psikolojik esnekliği sağlamaktadır (Altun ve ark., 2020; Thurston ve ark., 2021). Öz şefkat, bakımı etkileyen psikolojik değişkenlerle ilişkilendirilmekte ve hemşirelik literatüründe yeni bir kavram olarak kabul edildiğinden hemşirelik eğitimi kapsamında incelenmesi gereken önemli bir kavramdır. Bu doğrultuda çalışmanın amacı hemşirelik eğitiminde öz-şefkatin rolünün literatür doğrultusunda tartışılmasıdır.

Öz-Şefkat

İnsanlık tarihi boyunca, çeşitli hastalıklar, ölümler, zorlanmalar, sıkıntılar ve acılar istemli ya da istemsiz olarak deneyimlenmektedir. Bu zorlu duygu ve durumlara verilen yanıt ise şefkat olarak tanımlanmaktadır. Şefkat, insanların acılarını anlayışla ve sevecenlikle karşılayabilme yeteneğidir. Ayrıca, insanların mükemmel olamayacağını ve her bireyin hata yapabileceğini kabul ederek, insanlara karşı sabırlı, kibar ve anlayışlı olmayı içermektedir (Altun ve ark., 2020; Duru, 2023).

Yaşam, başarı, mutluluk ve memnuniyetin yanı sıra yetersizlik, başarısızlık ve acı gibi olumsuz deneyimleri de içermektedir. Bu olumsuzluklardan kurtulmak ve daha iyi hissetmek için bireylerin öz-şefkat becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir (Altun ve ark., 2020). Bireyin zorlandığı, sıkıntı yaşadığı veya hata yaptığı anlarda, kendine duygusal anlamda destekleyici ve anlayışlı davranmasını içeren öz şefkat, başkalarına karşı şefkat geliştirebilmenin temelidir. Dolayısıyla, kendimize karşı şefkatli olmadığımız takdirde, başkalarına karşı şefkatli olmamız oldukça güçtür (Atalay, 2019; Duru, 2023).

Öz-şefkat, temelini Budist felsefeden almakta ve başkalarının olduğu gibi bireyin de kendi kendine şefkat göstermesi gerektiğini vurgulamaktadır. Toplumdaki birçok insan, diğer insanlara karşı kendilerinden daha affedici ve daha hoşgörülü olduklarını ifade etmektedir (Altun ve ark., 2020). Neff (2003), bu durumdan yola çıkarak öz şefkat kavramını geliştirmiştir. Öz şefkat, bireyin özellikle acı, ıstırap, başarısızlık ve yetersizlik hissettiği zor durumlar karşısında kendi acısına karşı açık olması, kendine duygusal anlamda destekleyici ve anlayışlı davranması, acısını hafifletmeye yönelik bir istek duyması ve kendini şefkatle iyileştirmesi olarak tanımlanmaktadır (Atalay, 2019; Çarmıklı, 2019). Bu bakış açısı, hiç kimsenin kusursuz olmadığını, bireylerin kusurlarını ve hatalarını kabullenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. İnsan, psikolojik açıdan sağlıklı olmayı ve iyi hissetmeyi hak eden bir varlıktır. Bu bağlamda, öz şefkat bireye önemli bir destek sunmaktadır. Öz şefkat, bireyin hatalarının ve zayıflıklarının farkına varmasını, bu olumsuzlukları anlayışla kabul etmesini ve kendine gösterdiği şefkat sayesinde olumlu duygular geliştirmesini sağlamaktadır. (Neff, 2003; Altun ve ark., 2020).

Hemşirelikte Öz-Şefkat

Hemşirelik, sağlık bakım hizmeti alacak bireylerin/ailelerin acılarına duyarlı olmayı yargılamadan yardım etmeyi gerektiren bir meslektir (Altun ve ark., 2020). Florence Nightingale, hemşirelerin erdemli ve iyi niteliklere sahip olmaları gerektiğini ve bu niteliklerden birinin de şefkat olduğunu ifade ederken; Virginia Henderson ise hemşirelerin iyi iletişim becerilerine ek olarak şefkatli olmalarının gerekliliğini vurgulamıştır (Henderson, 2001; Bradshaw, 2011). Bu bağlamda, her iki kuramcı da hemşirelik bakımında şefkatın önemine ve hemşirelerin bu beceriyi edinmeleri gerektiğine dikkat çekmektedir. Kendine şefkat göstermeden şefkatli bakım sunmak mümkün olmadığından hemşirelerin, öncelikle kendilerine şefkat göstermeleri gerekmektedir (Thurston ve ark., 2021). Öz-şefkat, hemşirelerin bakım verdikleri bireylere karşı daha şefkatli ve empatik yaklaşımlar sergilemelerini sağlamaktadır. Bu yaklaşım, hemşirelik bakımının kalitesini artırmakta ve sağlık bakım hizmeti alan birey/ailelerin memnuniyetini olumlu yönde etkilemektedir. Aynı zamanda, öz-şefkat hemşirelerin psikolojik sağlığını güçlendirmekte ve kendi sağlıklarını korumalarına yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla, öz-şefkat hem hemşirelik bakım hizmetlerinin kalitesi hem de hemşirelerin sağlık ve dayanıklılığı açısından önemli bir beceri ve özellik olarak vurgulanmaktadır (Sansó ve ark., 2019; Altun ve ark., 2020).

Uzun ve yoğun çalışma saatleri, hastalarla derin duygusal bağ kurma ve onların zorluklarını paylaşma hemşireleri duygusal tükenme riski ile karşı karşıya bırakabilmektedir. Hemşireler, kendi duygusal sınırlarını koruyabilmek için öncelikle kendi duygusal ihtiyaçlarına ve iyi oluşlarına önem vermeli ve öz-şefkat becerilerini geliştirmelidir. Öz-şefkat, hemşirelerin stresle başa çıkmalarına, duygusal dengelerini korumalarına ve dolayısıyla mesleklerini daha etkili bir şekilde icra edebilmelerine yardımcı olmaktadır (Sansó ve ark., 2019; Altun ve ark., 2020). Bu bağlamda, hemşirelerin öz-şefkat becerilerini geliştirmeleri hem kendi sağlıkları için hem de sundukları bakımın kalitesi açısından oldukça önemlidir.

Hemşirelik Eğitiminde Öz-Şefkat

Hemşirelik lisans eğitimine öz-şefkati dahil etmek için kapsamlı bir yaklaşım gerekmektedir. Öz-şefkatin, hemşirelerin iyi oluşunu, dayanıklılığını ve sundukları bakımın kalitesini artırdığı belirtilmektedir (Denaley, 2018; Steen ve ark., 2022). Öğrenci hemşirelerin mesleki eğitim sürecinde bu beceriyi kazanmaları, mesleğe hazırlık sürecinde ve ilerideki profesyonel hayatlarında daha başarılı olmalarını sağlayacaktır. Aynı zamanda, profesyonel hemşirelerin de kariyerleri boyunca öz-şefkatlerini sürdürmeleri ve geliştirmeleri, mesleki performanslarını ve sundukları bakımın kalitesini artırmalarına katkı sağlayacaktır. Dolayısıyla hem öğrenci hem de profesyonel hemşireler için öz-şefkat eğitiminin hemşirelik lisans eğitiminde yer alması önemli bir adımdır ve mesleki gelişimleri için kritik bir unsurdur.

Öz-şefkat kavramı ve bu kavramın hemşirelik uygulamalarıyla ilişkisi ile ilgili müfredat geliştirilmesi ve hemşirelik eğitimine dahil edilmesi önemlidir (Steen ve ark., 2022). Böylelikle öğrenci hemşireler öz-şefkatin önemini anlayarak şefkatli sağlık bakım hizmeti sunmaya hazırlanır (Denaley, 2018). Ayrıca öz-şefkat sayesinde, merhamet yorgunluğu ve tükenmişliği azaltarak, öğrencilerin hemşirelik mesleğinin doğasında var olan duygusal zorlukların üstesinden gelmeleri konusunda da donanımlı olmalarını sağlamaktadır (Zhou ve ark, 2022; Steen ve ark., 2022).

Tartışma ve Sonuç

Öz-şefkatin öğrenci hemşireler üzerinde olumlu etkileri belirtilmektedir. Öz-şefkatin, öğrenci hemşirelerde anksiyete, stres ve depresyon düzeylerini azalttığı dolayısıyla ruh sağlıklarını geliştirmeye katkı sağladığı bildirilmektedir. Öz-şefkat becerisi kazandırılarak, öğrenci hemşireler duygusal iyi oluşlarını etkili bir şekilde yönetebilir, akademik ve klinik eğitimleri esnasında karşılaştıkları zorluklarla etkili bir şekilde başa çıkabilirler (Lancaster ve ark., 2023; Derang ve ark., 2023). Öz-şefkatin öğrenci hemşirelerin psikolojik esnekliğini artırdığı bildirilmektedir. Öğrenci hemşirelerin, eğitimlerinin ve gelecekteki mesleki sorumluluklarıyla başa çıkmalarına yardımcı olduğu saptanmıştır (Lancaster ve ark., 2023). Öz-şefkatin hemşirelik öğrencilerinin klinik performanslarında öz yeterliliklerini artırdığı belirtilmiştir. Öz-şefkat becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerin yeteneklerine güvenmelerini sağlayarak daha iyi bakım sunmalarını sağlamaktadır (Moeini ve ark., 2019). Öz-şefkat, hemşirelik öğrencilerinde şefkat ve empati geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Durkin ve ark., 2019). Öz-şefkatin, hemşirelik öğrencilerinin mesleki yaşam kalitelerini ve iyi oluşunu artırdığı saptanmıştır. Öğrencilerin iş-yaşam dengesini sağlıklı bir şekilde sürdürmelerini sağlamakta dolayısıyla yaşam doyumlarının artırmasına yol açmaktadır (Sanso ve ark., 2019; Lluch-Sanz ve ark., 2022).

Sonuç olarak, hemşirelik eğitime öz şefkatin dahil edilmesi, öğrenci hemşirelerin akademik yolculuklarında ve gelecekteki hemşirelik kariyerlerinde başarılı olmaları için gerekli becerilerle donatılmalarını sağlar. Ayrıca, öz şefkat, öğrenci hemşireleri mesleğin duygusal taleplerini karşılamaya, iyi oluşlarını artırmaya ve sağlık hizmeti alan bireylere yüksek kaliteli bakım sunmaya hazırlamak için oldukça önemlidir.

Kaynakça

- Altun, Ö. Ş., Kabakçı, K., & Olçun, Z. (2020). Hemşirelikte Öz-Şefkat. *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi*, 29(2), 1-1.
- Atalay, Z. (2019) *Şefkat: Zorlayıcı duygu ve durumlarla yaşayabilme sanatı*. (Ed. G İşeri): 33-68. İnkılap Kitabevi Yayın Sanayi ve Ticaret AŞ, İstanbul.
- Bradshaw, A., 2011. Compassion: what history teaches us. *Nurs Times*, 107(19-20) 12-14.
- Bramley L, Matiti M. How does it really feel to be in my shoes? Patients' experiences of compassion within nursing care and their perceptions of developing compassionate nurses. *Journal of Clinical Nursing*. 2014;23:2790-2799.
- Bramley, L. ve Matiti, M., (2014). How does it really feel to be in my shoes? Patients' experiences of compassion within nursing care and their perceptions of developing compassionate nurses. *Journal of Clinical Nursing*, 23, 2790-2799.
- Çarmıklı ZS.(2019). *Pembe Fili Düşünme*. İstanbul: İnkılap Kitapevi
- Delaney, M. C. (2018). Caring for the caregivers: Evaluation of the effect of an eight-week pilot mindful self-compassion (MSC) training program on nurses' compassion fatigue and resilience. *PloS one*, 13(11), e0207261.
- Durkin, M., Gurbutt, R., & Carson, J. (2022). Effectiveness of an online short compassion strengths course on nursing students compassion: A mixed methods non-randomised pilot study. *Nurse Education Today*, 111, 105315.
- Duru, H. A. (2023). Hemşirelerde şefkat, öz-şefkat ve şefkatli bakım. Ankara International Congress On Scientific Research-IX.
- Henderson, A. (2001). Emotional labor and nursing: An under-appreciated aspect of caring work. *Nursing inquiry*, 8(2), 130-138.
- Lluch-Sanz, C., Galiana, L., Vidal-Blanco, G., & Sansó, N. (2022). Psychometric properties of the self-compassion scale—Short form: Study of its role as a protector of Spanish nurses professional quality of life and well-being during the COVID-19 pandemic. *Nursing Reports*, 12(1), 65-76.
- Mills J, Wand T, Fraser JA (2015). On self-compassion and self-care in nursing: Selfish or essential for compassionate care?. *International Journal of Nursing Studies*. 2015;52:791-793.
- Moeini, M., MS, N., & Ghamarani, A. (2019). The effects of self-compassion education on the self-efficacy of the clinical performance of nursing students. *Iranian Journal of Nursing and Midwifery Research*, 24(6), 469.
- Nas, E. ve Sak, R., (2020). Merhamet ve merhamet odaklı terapi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (1), 64-84.
- Neff, KD (2003). Self-Compassion: an alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*. 2003;2:85101.
- Neff, KD, Dahm KA. Self-compassion: What it is, what it does, and how it relates to mindfulness. In: Ostafin BD, Robinson MD, Meier BP, ed. *Handbook of Mindfulness and Selfregulation*. 1st ed. New York, NY: Springer, Inc; 2015:121-137.
- Neff KD.(2003) The Development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*. 2003;2:223-250.
- Sansó, N., Galiana, L., González, B., Sarmentero, J., Reynes, M., Oliver, A., & Garcia-Toro, M. (2019). Differential effects of two contemplative practice-based programs for health care professionals. *Psychosocial Intervention*, 28(3), 131-138.
- Sharma B. (2015). Self-compassion: basis of quality nursing care. *The Journal of Nursing Trends*;6:26-31.

Steen, M., Othman, S. M. E., Briley, A., Vernon, R., Hutchinson, S., & Dyer, S. (2022). Self-compassion education for health professionals (nurses and midwives): protocol for a sequential explanatory mixed methods study. *JMIR Research Protocols*, 11(1), e34372.

Thurston, R., Fritz, M., Chang, Y., Barinas-Mitchell, E., & Maki, P. (2021). Self-compassion and subclinical cardiovascular disease among midlife women.. *Health Psychology*, 40(11), 747-753.

Uslu, Y. ve Demir Korkmaz, F., 2016. Yoğun Bakımda Hemşirenin Hissi Tarafı “Şefkat” ve Bakım. *Yoğun Bakım Hemşireliği Dergisi*, 20 (2), 108-15.

Yaman Z, Boğahan M, Türkleş S, Ak E, Ekti H, Özalp D. (2022). Hemşirelik öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ile bilinçli farkındalık ve öz şefkat düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi, *YOBU Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*; 3(2):219-229

Zhou, L., Sukpasjaroen, K., Wu, Y., Liu, G., Chankoson, T., & Cai, E. (2022). Perceived social support promotes nursing students' psychological wellbeing: explained with self-compassion and professional self-concept. *Frontiers in Psychology*, 13.



Duyularımla Varım

Aysun Turupcu

İzmir Demokrasi Üniversitesi, aysun.turupcu@idu.edu.tr, Orcid No: 0000-0002-3840-6802

Özet

Erken çocukluk dönemindeki çocukların potansiyellerinin en üst seviyeye ulaşabilmesi için tüm duyularını eş güdümlü çalışması desteklenmelidir. Bir çocuğa sağlanacak duysal desteğin ilk adımı, çocuğun bütüncül gelişiminde ve olgunlaşmasında duyuların ne kadar önemli rol oynadığının bilinmesidir. Bunun için öğretmenlerin de içinde bulunduğu çocukla temasta bulunan yetişkinlerin bir çocuğun duysal girdiyi hangi yollarla deneyimleyebileceğini öğrenmeleri gerekir. Bu öğretiler ışığında çocuğa farklı duyularını uyaran uyarıcılarla karşılaşma fırsatlarına yer veren zengin bir çevre sunulması gerekir. Çocuk, yeteneklerini geliştirebilmesi için doğru zamanda yeterli ilgi, uyarılma ve desteği çevresinde bulabilmelidir. Bir çocuğun uyarılma seviyesini sürdürebilmesi için, özel çevresel koşullara ihtiyacı bulunur. Bunun için yetişkinlerin çocuklara sunulan duysal uyarının düzeyi, duysal etkinliklerin sayısı/ çeşitliliği, renk, ışık, doku, ses aroma çeşitliliklerini, duyularını destekleyici materyallerin neler olması gerektiği değerlendirmelerini yapmaları beklenir. Böylelikle çocukların iyi oluşları desteklenebilmesine aracı olunabilir. Erken çocukluk döneminde söz konusu zengin çevrenin sağlandığı ortam olan sınıfların, çocukların duysal farkındalığı destekleyici eğitim ortamları olarak düzenlenmesinde öğretmenlere büyük rol düşmektedir. Bu sebeple de Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programında yer alan ‘erken çocuklukta duyu eğitimi’ dersi önemli bir içeriğe sahiptir. Bu bildiri kapsamında da okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının eğitim programında duyu odaklı etkinliklerin planlaması, uygulanması ve değerlendirmesinin nasıl yapılacağını deneyimledikleri bir örnek durum paylaşımı yapılmıştır. Bu örnek durum çalışmasında öğretmen adaylarının duyu temelli etkinlikler aracılığıyla çocukların iyi oluşlarını nasıl destekleyebileceklerini deneyimlemeleri amaçlanmıştır. Süreçte öğretmen adaylarının hem kendi duysal farkındalıklarını destekledikleri hem de meslek hayatlarında çocuklara duyularını eşgüdümlü kullanarak nasıl etkinlikler planlayabildikleri, uygulayabildikleri ve değerlendirebildikleri gözlemlenmiştir. Öğretmen adayları çocukların duysal ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla daha çok oyun ve oyun – matematik bütünleştirilmiş etkinliklerini planlarında kullanmıştır. Uygulama esnasında bu etkinlikler aracılığıyla

çocukların öncelikle vestibüler ve taktil sistemlerini göz önünde bulundurarak öğrenme süreçlerini gerçekleştirmişlerdir. Son olarak ise duyu temelli etkinlikler aracılığıyla hem öğretmen adaylarının öz farkındalıkları hem de çocukların bu alandaki farkındalıklarını destekledikleri ve meslek yaşantılarına yönelik olumlu bir deneyim olması yönünde bir değerlendirme ortaya konulmuştur.

Anahtar kelimeler: duyu eğitimi, duyuusal farkındalık, duyu odaklı etkinlikler, okul öncesi eğitimi

Existion With My Senses

Abstract

In order for children in early childhood to reach their highest potential, they should be supported to use all their senses in coordination. The first step in providing sensory support to a child is knowing how important the senses play in the holistic development and maturation of the child. To do this, adults who come into contact with the child, including teachers, need to learn the ways in which a child can experience sensory input. In the light of these teachings, the child should be provided with a rich environment that provides opportunities to encounter stimuli that stimulate different senses. The child must be able to find sufficient interest, stimulation and support around him at the right time in order to develop his abilities. A child needs special environmental conditions to maintain his or her arousal level. For this purpose, adults are expected to evaluate the level of sensory stimulation presented to children, the number/diversity of sensory activities, color, light, texture, sound and aroma diversity, and what materials should be used to support their senses. In this way, children's well-being can be supported. Teachers have a major role in arranging classrooms, which provide the rich environment in early childhood, as educational environments that support children's sensory awareness. For this reason, the 'sensory education in early childhood' course in the Preschool Teaching undergraduate program has an important content. Within the scope of this declaration, a case study was shared in which pre-school education teacher candidates experienced how to plan, implement and evaluate sensory-oriented activities in the education program. In this case study, it is aimed for teacher candidates to experience how they can support children's well-being through sensory-based activities. During the process, it was observed that teacher candidates both supported their own sensory awareness and were able to plan, implement and evaluate activities for children by using their senses in a coordinated manner in their professional lives. Teacher candidates used more games and game-mathematics integrated activities in their plans in order to meet the sensory needs of children. During the application, they carried out the learning processes of the children by primarily considering their vestibular and tactile systems

through these activities. Finally, an evaluation has been made that through sensory-based activities, they support both the self-awareness of teacher candidates and the awareness of children in this field and that it is a positive experience for their professional lives.

Keywords: sensory education, sensory awareness, sensory-based activities, early childhood education

Giriş

İnsanların ve hayvanların, dış dünyanın uyarılarını görme, işitme, koklama, dokunma ve tatma organlarıyla algılama yeteneği (TDK, 2024) olarak tanımlanan duyu aracılığıyla insanlar yaşamını daha anlamlı hareketli ve renkli olarak yaşayabilirler (Mather, 2018). Erken çocukluk dönemindeki çocukların potansiyellerinin en üst seviyeye ulaşabilmesi için tüm duyarlarını eş güdümlü çalışması desteklenmelidir. Bir çocuğa sağlanacak duysal desteğin ilk adımı, çocuğun bütüncül gelişiminde ve olgunlaşmasında duyarların ne kadar önemli rol oynadığının bilinmesidir. Duyular aracılığıyla bireyler öğrenir, istediklerini yerine getirerek haz duyar, öz- kontrolünü sağlayabilir, motor becerileri ve bununla birlikte üst düzey bilişsel işlevlerini geliştirebilirler (Kranowitz, 2006).

Çocukların iyi oluşlarının desteklenebilmesi farklı yollar uygulanabilir. Bu bağlamda çocuklara sunulan duysal uyarının düzeyi, duysal etkinliklerin sayısı/ çeşitliliği, renk, ışık, doku, ses aroma çeşitliliklerini, duyarlarını destekleyici materyallerin neler olması gerektiği değerlendirmelerinin yetişkinler tarafından yapıldığında çocukların iyi oluşları desteklenebilmesine aracı olunabilir. Ebeveynlerden sonra çocuklarla en çok temasta olan yetişkinler arasında öğretmenler yer alır. Bu sebeple çocukların bütüncül gelişimlerini ve tam iyi oluşlarına destek olabilmek için öğretmenlerin de farkındalıklarını yüksek olması gerekir. Bu bağlamda öğretmenlerin çocukların duyarları girdileri sağlama yollarını deneyimlemeleri beklenir. Duyular aracılığıyla zenginleşebilen deneyimler, çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uyumlu öğrenme ortamlarının artması ile mümkün olur (Deretarla Gül, 2020). Çünkü bir çocuğun uyarılma seviyesini sürdürebilmesi için, özel çevresel koşullara ihtiyacı bulunur ve çocuğun farklı duyarlarını uyarıcılarla karşılaşma fırsatlarına yer veren zengin bir çevrede deneyim kazanması istenir. Duyular, çocukların çevrelerine uyumlarını kolaylaştırırken, yaşamlarını sürdürebilmelerinde de önemli bir role sahiptir (Çetin Sultanoğlu & Aral, 2015). Duyular aracılığıyla kazanılan deneyimlerle, çocukların kendine güvenmeleri, özsaygılarını desteklemeleri, problem çözme becerilerini artırmalarına olanak tanınır ve bu çocuklarda yüksek bir iyi oluş olarak değerlendirilebilir (Dwivedi & Bringley Harper, 2004; Schweiger & Graf, 2015). Ayrıca çocukların akranlarla ve yetişkinlerle kurdukları olumlu ilişkiler, gösterdikleri sabır ve konsantrasyonda kendi iyi oluşlarını ve psikolojik

sağlamlıklarını desteklemek için gereklidir (Shonkoff & Phillips, 2000). Çocukların olumlu iletişim kuracakları, farklı deneyimler aracılığıyla problem becerilerini destekleyebilecekleri zengin çevre erken çocukluk dönemindeki sınıflarıdır. Bu sebeple de çocukların duyuşal farkındalığı destekleyici eğitim ortamları olarak düzenlenmesinde öğretmenlere büyük rol düşmektedir.

Okul öncesi öğretmenliği lisans programı kapsamında, farklı dersler içeriğinde öğretmen adayları planlar hazırlayarak zengin eğitim ortamı düzenleme fırsatları elde edebilmektedir. Bu derslerden bir tanesi kabul edilebilecek olan ve alan seçmelisi olarak uygulanan ‘Erken Çocuklukta Duyu Eğitimi’ dersi önemli bir içeriğe sahiptir. Bu çalışma kapsamında da okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının eğitim programında duyu odaklı etkinliklerin planlaması, uygulanması ve değerlendirmesinin nasıl yapılacağını deneyimledikleri bir örnek durum paylaşımı yapılmıştır. Bu örnek durum çalışmasında öğretmen adaylarının duyu temelli etkinlikler aracılığıyla çocukların iyi oluşlarını nasıl destekleyebileceklerini deneyimlemeleri amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada okul öncesi eğitimi lisans programında eğitim alan öğretmen adaylarının çocukların iyi oluşlarını desteklemek amacıyla duyu odaklı etkinliklerin planlamasının, uygulamasının ve değerlendirmesinin nasıl yapılabileceğini deneyimlemeleri amaçlanmıştır. Süreçte nitel araştırma modeli olan durum çalışması tercih edilmiştir. Durum çalışmaları bir varlığın mekana ya da zamana bağlı tanımlandığı ve özelleştiği araştırmalar olarak ifade edilebilir (McMillan, 2000). Örnek olay çalışması olarak da ifade edilen (Büyüköztürk, vd. 2014) bu durum çalışmasında, okul öncesi öğretmenliği lisans programında yer alan ‘Erken Çocuklukta Duyu Eğitimi’ alan seçmeli dersini alan otuzyedi okul öncesi öğretmen adayının hazırladıkları duyu temelli etkinlikleri derinlemesine incelenmiştir. Söz konusu alan seçmeli dersini alan öğrenciler, on dört hafta boyunca devam eden ders içeriğinde ilk yedi hafta teorik bilgiler almış son 6 hafta teorik bilgilerin uygulamaya dökülebilmesi adına çalışmalar gerçekleştirmiştir. Otuz yedi öğrenci üçerli ya da dörderli olmak üzere toplamda 12 grup oluşturmuştur. Her grup, yalnızca yaş aralığının (bir etkinlik 36-48 ay için, ikinci etkinlik 60-72 ay için) sınırlandırıldığı diğer tüm kriterlerin (kazanım- gösterge, öğrenme süreci, yöntem- teknik, değerlendirme süreci) grup üyeleri tarafından belirlendiği ikiyeşer etkinlik planlamıştır. Grup üyeleri tarafından hazırlanan toplam 24 etkinlik, bu çalışma kapsamında incelenmiş ve bulgular etkinliklerin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi başlıkları altında yorumlanmıştır.

Bulgular

Erken çocukluk döneminde, zengin çevrenin sağlandığı ortam olan sınıfların, çocukların duyuşal farkındalığı destekleyici eğitim ortamları olarak düzenlenmesinde öğretmen adayları neler yapabilir sorusuyla temellendirilen bu çalışmanın bulguları üç başlık altında ele alınmıştır.

Etkinliklerin Planlanması

Öğretmen adayları çocukların iyi oluşlarının da desteklenmesi amacıyla nasıl duyu temelli etkinlikler planlıyor sorusuna yanıt arandığında, adayların en çok oyun etkinliği planladıkları sonrasında da en çok oyun- matematik bütünleştirilmiş etkinliği planlarına aldıkları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının duyu temelli etkinlik planlarını yaparken, önceliklendirdikleri etkinlik türünün oyun olduğu söylenebilir. Çünkü Tablo 1 incelendiğinde, yalnızca oyun etkinliğine ek planlarda bütünleştirilmiş oyun- hareket, oyun- Türkçe ve oyun- fen etkinliklerinin de yer aldığı görülmüştür. Okul öncesi eğitim programında yer alan diğer etkinlik türleri olan sanat ve okuma yazmaya hazırlık etkinlik türlerinin ise öğretmen adayları tarafından tercih edilmediği belirlenmiştir.

Tablo1. Öğretmen Adaylarını Duyu Temelli Etkinlik Planlarken Tercih Ettiği Etkinlik Türleri

Etkinlik Türü	Etkinlik sayısı
Oyun	7
Matematik	2
Drama	1
Oyun- hareket	3
Oyun- matematik	6
Oyun- fen	2
Hareket- müzik	1
Türkçe- oyun	2

Etkinliklerin Uygulanması

Öğretmen adaylarının hazırladığı 24 farklı duyu temelli etkinlikte tatma duyusu dışındaki tüm duyu sistemlerine yer verildiği görülmüştür. Tablo 2 incelendiğinde etkinliklerin uygulanırken çocukların en çok vestibüler yani denge sistemlerini destekler etkinlikler tercih edilirken, bu sistemi taktıl yani dokunma sistemi takip etmektedir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Duyu Temelli Etkinliklerini Uygularken Tercih Ettikleri Duyu Sistem Türü

Duyu Sistemi Türü	Etkinlik sayısı
İşitme	2
Koklama	3
Görme	3
Tatma	-
Taktıl	11
Vestibüler (denge)	15
Proprioseptif (vücut farkındalığı)	9

Öğretmen adaylarının duyu temelli etkinlikleri uygularken, ders kapsamında yeni öğrendikleri proprioseptif sisteme de oldukça yer verdikleri belirlenmiştir. Etkinlikleri uygularken çocukların birden fazla duyu sistemine hitap ettikleri etkinlik sayısının 24 ten fazla olmasıyla da anlaşılabilmektedir. Etkinlikler kapsamında Şekil 1 de örneklerine de yer verilen taktil ve vestibüler sistemleri destekler nitelikte materyallerle kullanılmıştır.



Şekil 1. Taktil ve Vestibüler Sistemlerin Kullanıldığı Etkinliklerde Kullanılan Materyal Örnekleri

Etkinliklerin Değerlendirilmesi

Öğretmen adaylarının duyu temelli hazırlamış oldukları etkinlikleri değerlendirilmeleri istendiğinde, adayların yanıtları Tablo 3 de belirtilen farkındalık, öz farkındalık, deneyim ve öneri olmak üzere dört temel kategoriye ayrılmıştır.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Duyu Temelli Etkinlikleri Uygulamasının Değerlendirilmesi

Değerlendirme	Etkinlik sayısı
Farkındalık	<i>aslında birçoğunun duyularla ilgili olduğunun farkına vardım, duyularından dolayı hassasiyetlerinin neler olabileceğini bilmek, çocukları onlara göre yönlendirmek, planları onlara göre uyarlamak, duyuşal işleme bozuklukları olan çocuklarda neler yapabileceğimize</i>
Öz farkındalık	<i>kendimde olan bazı şeylerin ne anlama geldiğini öğrendim ,genel kültür olarak bile fayda sağlayan</i>
Deneyim	<i>nasıl dikkatli bir şekilde etkinliklere katılacağı, her ne kadar duyuları kullandığımızı zannetsek de, çeşitli ve bilmediğimiz duyuları da harmanlayarak, bilinçli bir şekilde etkinlik planları hazırlayabilecek</i>
Öneri	<i>daha fazla duyu üzerine etkinlik yapılması gerektiği kanaatine vardım, zorunlu alan dersleri kapsamına alınması gerektiğini, her öğretmen adayının alması gereken bir ders olduğunu düşünüyorum.</i>

Öğretmen adaylarının, hazırlanan duyu temelli etkinliklerin çocukların gelişimlerini daha da destekleyeceklerinin farkına vardıklarını belirtmişlerdir. Örneğin bir öğretmen adayı “Başka derslerde de etkinlik planı yazarken aslında birçoğunun duyularla ilgili olduğunun farkına vardım.” ifadesiyle duyu temelli etkinliklerin rutinde zaten var olduğuna yönelik farkındalığını vurgulamıştır. Tablo 3 de belirtildiği üzere, öğretmen adaylarının bu sürecin öz

farkındalıklarını da desteklediği bununla birlikte meslek hayatları için oldukça verimli bir *deneyim* sağladığını vurgulamışlardır. *Öneri* kategorisi altında ise öğretmen adaylarını bu söz konusu dersin zorunlu ders olarak programa dahil edilmesi gerekliliğini “Gelecek öğretmenlik hayatımda arkadaşlarımdan tüm etkinliklerini, uyarlayarak, düzenleyerek veya aynı halleriyle de uygulayabilirim. Her öğretmen adayının alması gereken bir ders olduğunu düşünüyorum.” sözleri ile vurgulamıştır.

Tartışma ve Sonuç

Yaşamı deneyimlerken duyularını kullanırken bu sayede çevrelerindeki dünyayı algılayıp anlamlandırabilirler (Oğuz Atıcı & Kurtay, 2020). Duyuları ile çevrelerini daha iyi keşfedip tanımlayan çocuklar için, zengin bir duysal girdi saplanması kıymetlidir. Duyu Bütünleme Teorisini geliştiren ergoterapist Ayres (2016) çocuklar için uygulanacak etkinlikler tasarlanırken onların duyularının temele alınması gerektiğini vurgular. Bu noktada bilinçli bir duyu eğitimi önem kazanır (Ceylan, Beşir & Korkut, 2021). Duyu eğitimi kapsamında çocukların duyuları aracılığıyla kazandıkları deneyimlerle, kendilerine güvenmeleri, özsaygılarını desteklemeleri, problem çözme becerilerini artırmalarına olanak tanınır ve bu çocuklarda yüksek bir iyi oluş olarak değerlendirilebilir (Dwivedi & Bringley Harper, 2004; Schweiger & Graf, 2015). Öğretmenlerin nitelikli etkinlikler yürütebilmesi için çocukların duysal gelişimi hakkında bilgi sahibi olması gerekir (Tekerci, 2022). Hazırlanan etkinlikler aracılığıyla öğretmen adayları çocukların duyuları aracılığıyla kendi becerilerini sergileyerek iyi oluşlarına olanak tanımışlardır. Öncelikli olarak oyun etkinliğinin tercih edildiği belirlenmiş olup, oyunun çocukların işi kabul edildiği için bu sonuç şaşırtıcı görülmemiştir.

Bununla birlikte öğretmen adaylarını uygulamalarında öncelikli olarak taktıl, proprioseptif ve vestibüler sistemleri destekler nitelikte etkinlikleri tercih etmişlerdir. Erken çocukluk döneminde çocuklara sunulan duysal girdilerin çocuğun kendi vücudu ve çevresinden aldığı duysal bilgileri organize edebildiği ve vücudunu kullanabilmesine yardımcı olan nörolojik süreç duyu bütünleme olarak tanımlanır. Bu süreçte 3 temel varsayım vardır; ilki duyuları işlemleyebilmek, davranışları planlamak ve organize etmektir. İkincisi işlemlemesi zayıf olan bireyler öğrenme ve davranış sergilemede zorluk çeker sonunda varsayım ise duysal olarak zenginleştirilmiş aktiviteler, duysal işlemleme yeteneğini artırır ve dolayısıyla öğrenme ve davranış geliştirir (Ayres,2006; Bıçakçı,2013). Duyu bütünleme süreçlerinde de merkeze alınan duyu sistemleri proprioseptif, vestibüler ve taktıl sistemlerdir. Bu çalışma da öğretmen adaylarının bu sistemleri öncelikle tercih ettikleri görülmüştür.

Duyular aracılığıyla zenginleşebilen deneyimler, çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uyumlu öğrenme ortamlarının artması ile mümkün olur (Deretarla Gül, 2020). Süreçle birlikte

öğretmen adaylarının hem kendi duyuşal farkındalıklarını desteklenmesi, hem de meslek hayatlarında çocuklara duyuşlarını eşgüdömlü kullanarak nasıl bir iyi oluş sergileyebileceklerine dair deneyimler elde edebilmelerini sağlanmışır. Bu çalışma sonucunda öğretmen adaylarının da iletitiğı gibi duyu eğitimi dersinin tüm adaylar tarafından alınması gerekliliğı böylelikle çocuklara duyuşal girdiler aracılığıyla nasıl bir iyi oluş sağlayabileceklerini farkındalığı desteklenmiş olacaktır.

Kaynakça

- Ayres, A. J. (2016). *Duyu bütünleme ve çocuk: Altta yatan duyuusal zorlukları anlamak*. Sens On Yayınevi.
- Balıkçı, A (2013). Duyu Bütünleme Terapisinde Çevresel Düzenleme ve Materyalin Önemi. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 97-99.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri (17. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çetin, Sultanoğlu, S. & Aral, N. (2015). Duyuların gelişimi. Yıldız Bıçakçı M. (Ed.), *Bebeklik ve ilk çocukluk döneminde (0-36 ay) gelişim duyuların gelişimi ve desteklenmesi içinde* (205-222). Ankara: Eğiten Kitap Yayınevi
- Ceylan, Ş., Beşir, H., & Sultan K. E. (2021). *Duyu gelişimini destekleyici materyaller ve oyunlar: Bebeğimle 36 ay duyu gelişimi*. Ankara: Nobel.
- Deretarla Gül, E. (2020). *Erken çocuklukta duyu eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dwivedi, K. N. & Brinley Harper, P. (2004). *Promoting the emotional well-being of children and adolescents and preventing their mental ill health*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Kranowitz, C. S. (2005). *The out-of-sync child: Recognizing and coping with sensory processing disorder*. Penguin. (80-101)
- Mather, G. (2018). *Foundations of sensation and perception*. Canan S. & Dokuyucu R. (Çev.) *Duyu ve algının temelleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- McMillan, J.H. (2000). *Educational research: Fundamentals for the consumer (3th ed)*. New York: Longman.
- Melhuish, E. (2014). *The impact of early childhood education and care on improved wellbeing. "If you could do one thing..."* Nine local actions to reduce health inequalities (pp. 33-43). London, United Kingdom: British Academy.
- Oğuz Atıcı, V., & Kurtay, A. (2020). Türkiye’de okul öncesinde duyu eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(62), 3420-3427.
- Schweiger, G. & Graf, G. (2015). *The Well-Being of Children*. Berlin: De Gruyter Open Ltd
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press
- Spratt, J. (2016). Childhood wellbeing: what role for education? *British Educational Research Journal* 42(2), 223–239. DOI: 10.1002/berj.3211
- Tekerci, H. (2022). Erken çocukluk döneminde duyu eğitimi ve nörobilim. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(3), 975-994.
- Türk Dil Kurumu (TDK) (2024). Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişim sağlanmıştır.



İyi Oluş Yolculuğunda Öncü Bir Uygulama: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sosyal Sorumluluk Projesi

İrem Gürgah Oğul

İzmir Demokrasi Üniversitesi, irem.gurgahogul@idu.edu.tr, 0000-0002-0419-4776

Özet

Öğretmen adaylarının, kuramsal bilgilerini gerçek yaşamda kullanma fırsatı bulmaları, kişisel ve mesleki yönden olumlu deneyimlere sahip olmalarına olanak tanımaktadır. Bu kapsamda sosyal sorumluluk projelerine katılan öğretmen adaylarının, kendilerinin toplumda anlamlı bir role sahip olduklarını kavramalarında, destekleyici sosyal ilişkiler içerisinde bulunmalarında ve dolayısıyla iyi oluşlarında önemli katkısı olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, bir devlet üniversitesinde öğrenim gören Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin gerçekleştirmiş olduğu bir sosyal sorumluluk projesine yönelik görüşlerini iyi oluşları çerçevesinde incelemektir. Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak desenlenmiştir. Çalışmanın örneklemini, okul öncesi öğretmenliği lisans programında ikinci sınıfta öğrenim gören 15 öğretmen adayından oluşmaktadır. Öğretmen adayları, dezavantajlı bir bölgede yer alan bir anaokulunda çocukların zengin matematik deneyimleri yaşaması amacıyla bir sosyal sorumluluk projesi gerçekleştirmişlerdir. Bu sosyal sorumluluk projesi kapsamında öğretmen adayları, okul öncesi dönemdeki çocukların matematik becerilerini desteklemeyi hedefleyen matematik materyalleri hazırlamıştır. Öğretmen adayları dezavantajlı bir anaokulunu ziyaret ederek hazırladıkları materyalleri okul öncesi dönem çocuklarının kullanmasını sağlamıştır. Öğretmen adayları, okul öncesi dönemdeki çocukların matematik materyalleriyle etkileşimini sağlayan etkinlikler düzenleyerek uygulamışlardır. Sosyal sorumluluk projesi gerçekleştirildikten sonra öğretmen adaylarının, proje hakkındaki görüşleri yazılı bir şekilde alınmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Çalışmanın bulguları, bu sosyal sorumluluk projesini gerçekleştiren öğretmen adaylarının, küçük çocuklarla ilk defa etkileşime girdiklerini göstermiştir. Bu sayede ilk defa küçük çocuklarla çalışma fırsatı yakalayan öğretmen adayları, çocukların farklı ihtiyaçları olabileceğini fark ettiklerini ifade etmişlerdir. Uyguladıkları etkinlikler sırasında çocukların dikkatlerini çekmenin önem arz ettiğini gördüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca bu proje

kapsamında öğretmen adayları, kendilerine yönelik algılarının daha olumlu hale geldiğini belirtmişlerdir. Daha önce çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili sahip oldukları kuramsal bilgileri, uygulama konusunda yeterliliklerinin arttığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında öğretmen adayları, öğretmenlik mesleğine yönelik olarak olumlu görüşlerinin arttığını vurgulamışlardır. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının bu sosyal sorumluluk projesi sayesinde ilk defa okul öncesi dönem çocuklarıyla karşılaştıkları ve bu deneyimin onların mesleki ve kişisel iyi oluşlarına katkıda bulunduğu belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: İyi oluş, Öğretmen adayı, Sosyal sorumluluk, Okul öncesi dönem

A Pioneering Practice in the Journey of Well-Being: Preservice Preschool Teachers' Social Responsibility Project

Abstract

Preservice teachers have the opportunity to use their theoretical knowledge in real life, allowing them to have positive personal and professional experiences. In this context, it is thought that teacher candidates who participate in social responsibility projects can make a significant contribution to their understanding that they have a meaningful role in society, to have supportive social relationships, and therefore to their well-being. The purpose of this study is to examine the opinions of preservice preschool teachers studying at a state university regarding a social responsibility project within the framework of their well-being. This study was designed as a case study, one of the qualitative research methods. The sample of the study consists of 15 preservice teachers studying in the second year of the preschool teaching undergraduate program. Preservice teachers carried out a social responsibility project to provide children with rich mathematical experiences in a preschool located in a disadvantaged area. Within the scope of this social responsibility project, preservice teachers prepared mathematics materials aiming to support the mathematical skills of preschool children. Preservice teachers visited a disadvantaged preschool and enabled preschool children to use the materials they prepared. They organized and implemented activities that enabled preschool children to interact with mathematics materials. After the social responsibility project was carried out, the opinions of the preservice teachers about the project were received. The data obtained was analyzed by content analysis. The findings of the study showed that the preservice teachers who carried out this social responsibility project interacted with young children for the first time. In this way, preservice teachers who had the opportunity to work with young children for the first time stated that they realized that children may have different needs. They saw that it was important to attract children's attention during the activities they implemented. Additionally, within the scope of this project, preservice teachers stated that their perceptions of themselves became more

positive. They stated that their proficiency in applying the theoretical knowledge they previously had about child development and education has increased. In addition, preservice teachers emphasized that their positive views towards the teaching profession have increased. As a result, it was determined that preservice teachers met preschool children for the first time thanks to this social responsibility project and this experience contributed to their professional and personal well-being.

Keywords: Well-being, Preservice teachers, Social responsibility, Early childhood

Giriş

Öğretmen adaylarının, kuramsal bilgilerini gerçek yaşamda kullanma fırsatı bulmaları, kişisel ve mesleki yönden olumlu deneyimlere sahip olmalarına olanak tanımaktadır. Öğretmenlik mesleğinin en iyi şekilde sürdürülebilmesi için hizmet öncesi öğretmen eğitiminin verimli bir şekilde geçirilmesi gerekmektedir. Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı (2017) tarafından öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikler belirlenmiştir. Bu yeterlilikler mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler başlıkları altında sunulmuştur. Mesleki bilgi başlığının altında, öğretmenlerin pedagojik alan bilgisine sahip olmaları gerektiği belirtilmiştir. Bunun yanında, öğretmenlerin öğrenme ortamı oluşturmaları, sahip olmaları gereken mesleki becerilerdendir. Ayrıca, öğretmenlerin milli, manevi ve evrensel değerleri gözetmesi sahip olması gereken tutum ve değerler açısından önemli görülmektedir. Tüm bu yeterlilikler göz önünde bulundurulduğunda hizmet öncesi eğitim sürecinde öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk projelerine katılmalarının öğretmenlik mesleki yeterliliklerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sosyal sorumluluk bilincine sahip olan bireyler, davranışlarının toplumsal olaylardaki önemini farkındadırlar (Ergül ve Kurtulmuş, 2014). Bu kapsamda sosyal sorumluluk projelerine katılan öğretmen adaylarının, kendilerinin toplumda anlamlı bir role sahip olduklarını kavramalarına, destekleyici sosyal ilişkiler içerisinde bulunmalarına ve dolayısıyla iyi oluşlarına önemli katkısı olabilir. İyi oluş, anlamlı bir sosyal role sahip olma, kendini mutlu ve umutlu hissetme, olumlu sosyal ilişkilerde ve destekleyici bir ortamda bulunma ve olumlu becerilerle zorlukların üstesinden gelme bileşenlerini içerir (INEE, 2018).

Bu çalışmanın amacı, bir devlet üniversitesinde öğrenim gören okul öncesi öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin gerçekleştirmiş olduğu bir sosyal sorumluluk projesine yönelik görüşlerini iyi oluşları çerçevesinde incelemektir.

1. Sosyal sorumluluk projesinin okul öncesi öğretmen adaylarına katkıları nelerdir?

2. Okul öncesi öğretmen adaylarına göre projenin, etkinliklere katılan çocuklara yansımaları nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Durum çalışmaları, karmaşık bir durumu tüm yönleriyle doğal ortamında ele almayı ve inceleyerek geniş bir bakış açısıyla araştırılabilir hale getirmeyi sağlar (Brown, 2008).

Çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu bir devlet üniversitesinde okul öncesi öğretmenliği lisans programında ikinci sınıfta öğrenim gören 15 öğretmen adayından (11 kadın, 4 erkek) oluşmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Katılımcıların çalışmaya dahil edilmesinde iki kriter göz önüne alınmıştır. İlk kriter, “Matematikle oynamaya hazır mısınız?” isimli sosyal sorumluluk projesine katılmış olmalarıdır. İkinci kriter ise okul öncesi öğretmen adaylarının erken çocukluk eğitiminde matematik dersi alıyor olmalarıdır.

Sosyal Sorumluluk Projesi

Araştırmada okul öncesi öğretmen adayları tarafından “Matematikle oynamaya hazır mısınız?” isimli bir sosyal sorumluluk projesi yürütülmüştür. Bu proje dahilinde öğretmen adayları 7-8 kişilik gruplar halinde okul öncesi dönem çocuklarına uygun matematik materyalleri oluşturmuştur. Daha sonra bu materyalleri ekonomik olarak dezavantajlı bir bölgede yer alan bağımsız bir anaokulunda öğrenim gören çocuklara ulaştırmışlardır. Bu materyalleri kullanarak çocukların gelişimine ve yaş grubuna uygun etkinlikler planlamışlardır. Bu etkinlikleri, anaokulunu ziyaret ederek çocuklarla birlikte uygulamışlardır.

Verilerin Toplanma Süreci ve Analizi

Okul öncesi öğretmen adaylarının gerçekleştirdikleri sosyal sorumluluk projesinin kazanımlarını ortaya çıkarmak amacıyla görüşleri yazılı şekilde alınmıştır. Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler incelenmiş, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Öğretmen adaylarının gerçekleştirmiş olduğu sosyal sorumluluk projesine yönelik görüşlerini iyi oluşları çerçevesinde irdelemeyi amaçlayan bu çalışmada elde edilen bulgular iki tema altında incelenmiştir. Bu temalar, sosyal sorumluluk projesinin okul öncesi öğretmen adaylarına katkısı ve projenin etkinliklerine katılan çocuklara yansımalarıdır.

Sosyal sorumluluk projesinin okul öncesi öğretmen adaylarına katkısına ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarının gerçekleştirmiş olduğu sosyal sorumluluk projesinin kendilerine katkısına yönelik görüşlerine ilişkin kodlar ve kategoriler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Sosyal sorumluluk projesinin okul öncesi öğretmen adaylarına katkıları

Kategoriler	Kodlar	Öğretmen adayı sayısı (f)
Mesleğe yönelik olumlu tutum	Çocuklarla zaman geçirmekten hoşlanma	6
	Öğretmenliğe yönelik saygı ve sevgi	5
Mesleki özyeterlilik	Etkinlikleri yürütmekle ilgili kaygının giderilmesi	3
	Etkinlik sırasında çocukların dikkatini çekme	6
	Sınıf yönetimi	7
	Çocuklarla etkileşim	3
	Çocuklara yönerge verme	2
Mesleki bilgi	Farklı kültürden bir çocuğu gözlemleme	4
	Çocukların bireysel farklılıklarını gözlemleme	4
	Materyalleri değerlendirme fırsatı	2
	Özel gereksinimli bir çocuğu gözlemleme	2
	Okulun fiziksel özelliklerini gözlemleme	2
	Çocuğu tanımanın önemi	4
Kişisel katkı	Değer gelişimi	1

Tablo 1 incelendiğinde yürütülen sosyal sorumluluk projesinin okul öncesi öğretmen adaylarına katkısına ilişkin görüşleri mesleğe yönelik olumlu tutum, mesleki özyeterlilik, mesleki bilgi ve kişisel katkı kategorileri altında toplanmıştır. Aşağıda bu kategoriler altında yer alan kodlara ilişkin örnek öğretmen adayı ifadelerine yer verilmiştir. Örneğin mesleğe yönelik olumlu tutum kategorisinde yer alan çocuklarla zaman geçirmekten hoşlanmaya ilişkin Ö2 “Açık konuşayım, giderken tereddütlerim vardı acaba becerebilecek miyim, yapabilecek miyim diye ama çocukların biz geldiğimizde yakın davranmaları ve sınıftaki öğretmenlerin de yardımcı olmasıyla tereddütlerim tamamen ortadan kalktı. Bu mesleği yapmayacağım diyordum ama fikirlerim az da olsa değişti.” ifadesini kullanmıştır. Ek olarak, mesleki özyeterlilik kategorisinde Ö6 “Orada bir nevi öğretmenlik yaptık ve ben çok keyif aldım. O gün hasta olmama rağmen enerjim o kadar çoktu ki... Fark ettim ki bir şeyler anlatırken, öğretirken veya sunarken daha dikkatli ve canlı olmam gerekiyor. Eğer olumlu şeyler olsun istiyorsam ayrıntılı düşünmem de gerekir.” ifadesiyle sınıf yönetimi konusunda farkındalığını dile getirmektedir.

Mesleki bilgi kategorisinde öğretmen adaylarından biri (Ö3) “Dönem başından beri uğraş verdiğim materyallerin ne derece çocuklara hitap ettiğini; eksikliklerini, fazlalıklarını, ne

kadar işe yaradığını, çocukların ilgisini çekip çekmediğini gözlemlemek için de harika bir fırsat oldu. Bu gözlemler bir sonraki materyaller için güzel bir zemin hazırlayacaktır.” ifadesiyle hazırladıkları materyalleri değerlendirebildiklerini belirtmiştir. Ayrıca Ö5 “Bir tane kız öğrencinin bir elindeki parmakları küçüktü yok denilecek kadar ve genelde ihtiyacı olmadığı zaman cebinden çıkarmıyordu. Öğretmen olduğumda bu öğrenciyi nasıl etkinliklerle ve davranışlarla engeliyle barıştırebilirim diye düşünüyorum. Etkinlik planında uyarılma kısmının gereksiz olduğunu düşünüyordum. Okula gittiğimiz gün yani uygulamada uyarılmanın çok önemli bir unsur olduğunu öğrendim.” ifadesi ile özel gereksinimli bir çocuğu gözlemleme fırsatı elde ettiğinden bahsetmiştir.

Öğretmen adaylarının yürüttüğü sosyal sorumluluk projesinin onlara kişisel olarak katkı sağladığı görülmektedir. Örneğin Ö12 “Sosyal sorumluluk projesine katılmak, insana kendi küçük dünyasının ötesine bakma fırsatı verir. Bu deneyim, empati ve yardımlaşma duygularımı güçlendirdi. Projede bir araya gelen insanlarla birlikte çalışmak, toplumsal bir dönüşümün parçası olmanın gururunu yaşamama neden oldu. Hayatı paylaşmak ve başkalarına yardımcı olmak, gerçek anlamda bir topluluk hissi yaratıyor. Bu projenin insanların hayatlarında olumlu izler bırakması, sosyal sorumluluk alanında daha fazla çaba sarf etmeme ilham verdi.” ifadesiyle değer gelişiminden bahsetmiştir.

Projenin etkinliklerine katılan çocuklara yansımaya ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarının gerçekleştirmiş olduğu sosyal sorumluluk projesinin etkinliklere katılan çocuklara yansımaya yönelik görüşlerine ilişkin kodlar ve kategoriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Projenin etkinliklerine katılan çocuklara yansımaları

Kategoriler	Kodlar	Öğretmen adayı sayısı (f)
Eğitsel materyallerle deneyim	Materyallerle tekrar oynayabilmeleri	3
Matematiksel kavramlarla deneyim	Sayılar Uzamsal beceriler	3
Kişisel katkı	Etkinlikler sırasında eğlenme	5

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının yürütülen sosyal sorumluluk projesinin etkinliklerine katılan çocuklara yansımaya ilişkin görüşleri eğitsel materyallerle deneyim, matematiksel kavramlarla deneyim ve kişisel katkı kategorileri altında toplanmıştır. Aşağıda bu kategoriler altında yer alan kodlara ilişkin örnek öğretmen adayı ifadelerine yer verilmiştir.

Öğretmen adaylarından Ö3 “Gün sonunda materyallerin anasınıfında kalması ve sonrasında çocukların materyallerle tekrar tekrar oynayabileceğini bilmek de beni mutlu eden

başka bir detay oldu.” diyerek çocukların eğitsel materyallerle deneyim kazandığını belirtmiştir. Ek olarak öğretmen adayları, çocukların matematiksel kavramlarla deneyim kazandığını belirtmiştir. Örneğin Ö6 “Bazı çocukların rakamları karıştırdığını fark ettim. Ama etkinliğimiz ilerledikçe o çocukların kafasına rakamların oturduğunu gördüm. Ayrıca kendileri bana toplarla işlem yapmayı çok sevdiklerini söylediler.” ifadesini kullanmıştır. Aynı zamanda, öğretmen adayları, projenin çocuklara kişisel katkı sağladığını ifade etmiştir. Örneğin Ö10 bu durumu “Etkinliğimiz ise yaş grubu için yeterli bir etkinlikti çocukları çok zorlamayacak ve anlaması kolay bir etkinlikti çocukların da oynarken eğlendiğini söyleyebilirim.” sözleriyle dile getirmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Yaşamın içinde edinilen deneyimlerle öğrenmeyi sağlama öğrenen bireyde kalıcı izler bırakmaktadır (Ayvacı & Akyıldız, 2009). Hizmet öncesi öğretmen eğitimi, akademik bilginin mesleğe entegre edilmesine aracılık etmektedir (Krzywacki, 2009). Böylece öğretmen adayları, öğretmenlik mesleğine ilişkin yetkinliklerini artırmış olurlar.

Öğretmen adaylarının “Matematikle oynamaya hazır mısınız?” projesinde hem öğretim tasarlama hem de öğretim gerçekleştirme aşamalarında aktif bir şekilde yer almalarından dolayı çalışma sonunda öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştiği, mesleki yeterliliklerinin, bilgilerinin ve değerlerinin gelişimine önemli katkılar sağladığı görülmektedir.

Aynı zamanda öğretmen adaylarının eğitim verdiği okul öncesi dönem çocuklarına da katkı sağladığı söylenebilir. Çocuklar, yapılan bu sosyal sorumluluk projesi kapsamındaki etkinliklere katılarak hem eğitsel materyalleri deneyimleme hem de farklı matematiksel kavramlarda deneyim kazanma şansı elde etmişlerdir. Ayrıca etkinlik sırasında eğlenme gibi çocuklara bireysel katkıları da mevcuttur.

Tüm bu bulgular düşünüldüğünde öğretmen eğitiminde sosyal sorumluluk projelerine yer verilmesinin öğretmen adayları için değerli kazanımlarının olacağı açıktır. Nitekim, Ergül ve Kurtulmuş’un (2014) gerçekleştirdiği çalışmada öğretim üyeleri de öğretmen adaylarının yetiştirilme sürecinde sosyal sorumluluk projelerine yer verilmesi yönünde görüş bildirmişlerdir.

Kaynakça

Ayvacı, H. Ş., & Akyıldız, S. (2009). Topluma hizmet uygulamaları dersinin bireye ve topluma kazandırdıkları ve toplumun beklentileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 39(184), 102-119.

Brown, A. P. (2008). A review of the literature on case study research. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 1(1), 1-13.

Ergül, H. F., & Kurtulmuş, M. (2014). Sosyal sorumluluk anlayışının geliştirilmesinde topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 221-232.

INEE (2018). *Psikososyal Destek Klavuzu [Psychosocial Support Guide]*. Mavi Kalem Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği. 23.05.2024 tarihinde https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/inee_guidance_note_on_psychosocial_support_tur_0.pdf adresinden alındı.

Krzywacki, H. (2009). *Becoming a teacher: Emerging teacher identity in mathematics teacher education. (Research Report 308)*. 23.05.2024 tarihinde <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/bf3693a6-601e-4b85-9d56-5e94855fe1d5/content> adresinden alındı.

Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara.



Zihin Yönetiminde Psikoloji Oluşuna Etkisinin Var-olmak Bağlamında Tetkiki

Sinan Doğan

Ministry of Education, Turkey

e-mail: s.sinanQ@hotmail.com, Orcid No: 000000028242-0820

Özet

Zihin yönetimi bilgi-deneyim-yöntemle zihni hazırlamak ve zihne uygun bir ortam oluşturmaya bağlıdır. Zihne yönelimini sağlayan zihinsel işlemler, zihnin yetkinliğini artırdığı gibi yeni bilincin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Zihni bilincin ortaya çıkması, insanın varlık konumuna yükselmesi; var-olmak'tır. Başka bir ifadeyle bilinçli zihne yönelip, zihin gelişimindeki dış tesirlerin gücü azalması ve kapsamlı bir bilimsel analiz gücüne ulaşılmasıdır. İnsanın yenilenme süreci olarak tanımlanan bu devrede; gelişmiş bir düşünme sürecine, insan ruhunun paylaşım/ bağlılık, vicdan ve sezgiyi de kapsayan bütünleştirici bir ünitenin katılımıdır. İnsan varlığında, amaçlı ve anlamlı kılan eylemlerine yöneltecek "yaşam iradesini" ortaya çıkmaktadır. Yaşam iradesi, mantığın dışında duran ancak derinliklerine sızarak onu yönlendiren bir güçtür. Metafizik izlenimleriyle düşünme ve tasarım gücü (sanat) ile dünyayı anlama ve yeniden anlamlandırma; yani kör yaşam iradesinden kurtulup, insanın nesnelere karşı bilinç seviyesine yükselmesidir. Nesnelere yönelik duyarlı tutumların ve derinleşen dinamik bir gelişimsel bakış açıların oluşumu, zihnin kontrolü ve yönetimidir. Yani insanın "olma" gücüdür. Bu durum, zihinsel anlamda olumsuz ve negatif deneyimlerinden uzaklaşıldığı bir evredir. İçinizde fiziksel duyuların ötesinde metafizik izlenimlerin oluşumu, zihni kontrol edebilmektir. Bedenin, toplumsal kurulmuşluğu'ndan uzaklaşıp, yeni arayışlara ve ufuklara yol yürümesidir. İnsanın gücünü bilgi değil; zihinsel becerilerin gelişimine bağlıdır. Zihin becerilerin gelişmemesi, duygu merkezinin olumsuz hislerinin kontrolünü zorlaştırmaktadır. İnsanın sosyal ve psikolojik anlamda yaşanan değişimlerin oluşturduğu zihinsel ve işlevsel duygu düzenleme beceriler, psikolojide iyi oluşu kritik bir dönem haline getirebilmektedir. Psikolojik iyi olma modelinin üçüncü boyutu olan bireysel gelişimdir. İnsanın zihinsel bilinç seviyesine yükselip, var-olmak bireysel gelişimdir. Bu çalışmada, psikolojik iyi olma modeli ile zihin yönetimi arasındaki ilişkisi bağlamında; zihin yönetiminde ortaya çıkan derinleşen dinamik bir gelişimsel bakış açısının, psikolojide iyi oluş etkisinin temellendirilmesi

amaçlanmıştır. Bilimsel alanlarda bu yönde çalışmalara ağırlık verilmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir. Zihin becerileri gelişiminin olumsuz ve negatif duyguları arasındaki ilişki metodolojik bir zeminde irdelenmeyi gerektirmektedir.

Anahtar kelimeler: Zihin, bilinç, psikolojide iyi oluş, gerçeklik bilgisi, var-olmak,

Examining the Effect of Mind Management on Psychological Well-Being in the Context of Being

Abstract

Mind management depends on preparing the mind with knowledge-experience-method and creating a suitable environment for the mind. Mental processes that provide orientation to the mind increase the competence of the mind and enable the emergence of new consciousness. The emergence of mental consciousness, the rise of man to the state of existence; is being. In other words, it is turning to the conscious mind, reducing the power of external influences in mind development, and achieving a comprehensive scientific analysis power. In this period defined as the human renewal process; It is the participation of an integrative unit of the human soul, including sharing/commitment, conscience and intuition, in an advanced thinking process. The "will to live" emerges, which will direct human beings to actions that make them purposeful and meaningful. The will to live is a force that stands outside logic but directs it by penetrating its depths. Understanding and reinterpreting the world with the power of thinking and design (art) with its metaphysical impressions; In other words, blind life is getting rid of the will and rising to the level of consciousness towards objects. The formation of sensitive attitudes towards objects and a deepening dynamic developmental perspective is the control and management of the mind. In other words, it is the human power of "being". This is a phase in which one moves away from negative and negative experiences mentally. The formation of metaphysical impressions within you beyond the physical senses is knowing yourself and being able to control your mind. It is the body moving away from its social establishment and walking towards new quests and horizons. The power of man is not knowledge; It depends on the development of mental skills. Lack of development of the mind makes it difficult to control the negative feelings of the emotional center. Mental and functional emotion regulation skills created by the social and psychological changes of a person can make well-being a critical period in psychology. The third dimension of the psychological well-being model is individual development. Rising to the level of mental consciousness and existing is individual development. In the context of the relationship between the psychological well-being model and

mind management; It is aimed to ground the well-being effect in psychology of a deepening dynamic developmental perspective that emerges in mind management. It was pointed out that studies in this direction should be emphasized in scientific fields. The relationship between mental skills development and negative emotions requires examination on a methodological basis.

Key Words: Mind, consciousness, well-being in psychology, knowledge of reality, existence,

Giriş

Zihin, 21. Yüzyıl'da en büyük silah olma özelliğini korumaktadır. Toplumlara olumlu ya da olumsuz yönde inşa edebilecek etkili bir güce sahiptir. Zihnin etkili kullanılması, zihnin çalışma prensiplerine bağlıdır. Zihinsel işlem ve süreçler, beden sağlığını üzerindeki etkisi inkar edilemez bir gerçektir. Zihin belli yöntem ve teknikleri kullanmak suretiyle kolaylıkla eğitilen ve amacına yönelik düzenli olarak yürütülen zihinsel işlem ve süreçlerdir. Düşünme, zihnimizin sınırsız bir becerisidir (Nickerson, 1988; Romano, aktaran Güneş, 1992). Düşünme sadece işlem ve süreçleri değil; çeşitli bilgi, beceri, tutum, yöntem, teknik, kural ve değerleri de kapsamaktadır (Romano, 1992 aktaran Güneş, 2013).

Dil ile zihinsel becerileri arasında ilişkisi bulunmaktadır. Kavramlarla zihin arasındaki ilişkinin geliştirilmesi; bireyi etkinleştirme, başarıyı artırma, yaratıcılığı geliştirme, zihinsel bağımsızlığı gerçekleştirme ve sürdürme gibi sonuçları doğurmaktadır. Bu sonuçların gerçekleşmesinde bilgilerin, zihinde yeniden düzenlenmesi; yani zihin yönetiminin önemi ortaya çıkartmaktadır. Zihin yönetiminde zihnin kontrol altına alınmasıyla zihinsel becerilerin geliştirilmesidir. Bilgilerin zihinde düzenlenmesi; yani onların sistemli hale getirmesidir (Brossard, 2002; Jay, 1996, Güneş, 2007). Zihin yönetimi, bilgiyi alma, işleme, kullanma ve üretme sürecinde uygulanan zihinsel işlemleri bilinçli olarak inceleme, tanıma ve geliştirme çalışmalarını içeren bir eğitim yaklaşımıdır (Garandier, 2007 aktaran Güneş, 2007).

Zihin yönetiminde, psikolojik bir yöntem olan içe bakış ile zihin arasında ilişkinin geliştirilmesi öğrenmeyi başarmak ve başarmayı öğrenmek şeklinde ortaya çıkmaktadır. Bu makalede, zihin yönetimi için gerekli zihinsel becerilerinin geliştirilmesiyle birlikte ortaya çıkan başarı, yaratıcılık, zihin bağımsızlığı (Olivetti ve Olivetti, 2009 aktaran Güneş, 201) iyi oluş gibi değerlerin anlaşılması amaçlanmıştır. Zihin yönetiminde, insanın varlık ve psikolojik anlamda değişimi ortaya çıkartıyor. Bu değişim evresinde, zihni bilincin ve becerilerinin gerçekleştirilmesi, psikolojide iyi oluşu kritik bir dönem haline getiriyor. Psikolojik iyi olma modelinin üçüncü boyutu olan bireysel gelişimdir. Zihin yönetiminin gerçekleşmesi, bireysel gelişim ve var-olmaktır. Psikolojik iyi olma modeli ile zihin yönetimi arasındaki ilişkisinin bağlamında zihin yönetiminin var-oluşa etkisinin temellendirilmesi amaçlanmıştır. Bilimsel

alanlarda bu yönde çalışmalara ağırlık verilmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir. Zihin becerilerin gelişiminin, olumsuz ve olumsuz duygulara etkisi metodolojik bir zeminde irdelemeyi gerektirmektedir.

1.Zihin Yönetimi

Zihin,düşünme,akıl yürütme,hayal etme ve öğrenme gibi üst düzey işlev süreçlerden meydana gelen bir bilinç alanıdır. Yapılan araştırmalar ve geliştirilen teoriler,zihin yapısı ve zihin işleyişi hakkında kuramları meydana getirilmiştir.Zihin yönetimi,farkına varılan bilinç alanını ilgili süreçlerinin geliştirilmesine yönelik etkili yaklaşımların olduğu söylenebilir.Bu yaklaşımın temel felsefesi “Öğrenmeyi başarmak ve başarmayı öğrenmektir.Başarı ise kişinin zihinsel özelliklerinin farkına varılması ve yönetilmesidir.Bundan dolayı zihinsel işlem ve süreçleri tanıma, geliştirme ve yönetme çalışmalarına öncelik verilmesi gerekmektedir(De la Garanderie,1990 aktaran Güneş,2013). Zihinsel işlem ve süreçleri tanıma;yani kendi güçlerini iyi tanınması ve zihni etkili yönetiminde kendi kurallarını oluşturabilmesidir (Joachim, 1993, s.105-106).Zihnin yapısını ve işleyişini iyi anlaşılırsa, zararlı şeyleri de zihinden uzaklaştırmak o kadar kolay oluyor.Zihinsel işlem ve süreçlerin geliştirilmesi,zihni hazırlamak ve zihne uygun bir ortam oluşturulmasına bağlıdır(Joachim,1901, s.59)düşüncesi daha önemli hale gelmektedir.

Zihin yönetiminde;dikkat, hatırlama, anlama, düşünme, hayal etme gibi zihinsel işlem ve süreçlerden oluşuyor.Bunları düzenleme, geliştirme ve etkili kullanma zihin yönetiminin temelini oluşturmaktadır.Zihin yönetiminde başarılı sonuçlar,kişiden kişiye değişiyor. Her insanın kendine özgü öğrenme ve bilgiye ulaşma yöntemleri vardır.Bunun ortaya çıkarılmasına zihin yönetiminde psikolojik bir yöntem olan içe bakış; yani zihinsel işlem ve alışkanlıklarının farkına varılmasıdır. Zihin yönetimi; bilgiyi alma, işleme, kullanma ve üretme sürecinde uygulanan zihinsel işlemleri bilinçli olarak inceleme, geliştirme ve yönetme çalışmalarını içeren bir yaklaşımdır(Olivetti ve Olivetti,2009 aktaran Güneş,201).

Zihni tanımak için içe bakış bir yöntemle zihinsel alışkanlıklar analiz edilirken; anlamak, düşünmek ve hayal gibi sorularla “ne yapıyorum”şeklinde düşüncel eylemler,zihin yönetiminin merkezinde yer almalıdır.Bilgilerin, zihindeki işleme sürecine mutlaka dikkat edilmelidir.Zihin işleminde öğrenimin nasıl gerçekleştiğine ilişkin ayrıntılarına ulaşılmasını ve zihindeki işlemleri tanımlama fırsatını kazandırıyor.Zihinsel işlemlerde ayrıntılara ulaşılması,zihin işlemlerinin genişlemesine;buna bağlı olarak zihin bilincini geliştiriyor. Zihinci bilincinin geliştirilmesi, güçlüklerinden kurtulup, azmine sarılmasıdır. Hatırlama, anlama, düşünme ve hayal etme gibi zihin becerilerini ortaya çıkartacak düşünce eylem ve çabalara,zihin yönetimindeki beceriler olarak tanımlanabilir. Zihin yönetiminde ortaya çıkan

becerilerin doğuştan gelen bir özellik olmadığı söylenebilir. Zihin yönetimi becerileri; kendi zihnini izleme, tanıma, düzeltme, geliştirme ve yönetme aşamalardan meydana gelmektedir. Kendi zihnini yönetme gücüne ulaşılması, kişinin bağımsızlık; yani gerçek özgürlüğüne ulaşmasıdır. Bu özgürlüğü önünde en önemli engel karmaşık düşüncelerdir.

2.Zihin bilinci ve Bilgi

Bilgi, varlık ve düşünce arasındadır. Varlığın ve düşüncenin işleyiş arasında bir uyum bulunmaktadır (Küyel, 1969, s.68). Varlık ve düşünce arasında bilginin doğru işlemesiyle zihin gücünü ulaşılır (Aydınlı, 2004). Bilenle, bilinen arasındaki uyumun sağlanması ancak zihin eğitimi ve yönetimi olur. Bu durum, insanın mutluluğu ile doğrudan ve özsel bir ilişki bulunmaktadır. İnsan zihni, kavramlar vasıtasıyla var olanlar hakkında bilgilere ulaşır. Fârâbî'ye göre bilgi başkaları üzerinde etki etmek değil; “gerçeği öğretmek”, gerçek hakkında bilgi vermektir. Bütün varlıkların en son sebeplerine vakıf olmaktır. Fârâbî, bilgi deyince, kesin doğru bilgiyi, yani “bütün zamanlarda kesin olan doğru bilgiyi” kastetmektedir. Bu anlamda, “kesin” ile “bilgi” özdeşleşmektedir (Aydınlı, 2004). Bu tür kesin bilgilerin aksini düşünmek zihinde bir çelişkiye yol açmaktadır. Zihin gücüne ve zihin varlığına ulaşılması engellenmiş oluyor.

Bilgi, sadece sistemli ve özgül bakış açılarıyla ortaya çıkarılabilir. Bilgi, iç yaşamımızın mükemmelleşmesini ve gölgeler âleminde gerçekler âlemine yükselmemizi sağlayacak en önemli kaynaktır. Bilginin üretimi zihni bir davranıştır. Zihin yönetiminde bilginin kullanılması, bireyde değişim ve dönüşüm sürecinin esas dinamiğini oluşturmaktadır. Kendimizi anlama çabasına; dünyayı, evreni dâhil edilerek bilginin elde edinmesi bilginin etkinliğini artıracaktır (Hartman, 1989). Dünyayı ve evreni dahil edip, kendimizi anlama mücadelesinin önündeki engel, kontrol edilemeyen zihindir. Bilgilerle zihin savunması meydana getirmek suretiyle zihni efendi olmaktan çıkarıp, hizmetkar hale getirmek gerekiyor. Böylece, bilgeliğin doruğuna ulaşmaya kadar ilerleyip, (Sipinza, 1965) değişim ve dönüşüm gücünü oluşturur. Zihin yönetiminde gerçekliğin bilgisine ulaşmada maddi temelleri değil; deneyime dayalı etkili bilgilerin temel alınması (Güney, 2006, s.176) gerekiyor. Ancak bu şekilde birey yararsız olan bilgiden hızla uzaklaşıp, (Joachim, 1993, s.105-106) insana faydalı bilgilere yöneliyor ve kucaklaşıyor.

Yeniliğin özü ise, dünyayı ve evreni dahil edilerek kendimizi anlama çabasını gerçekleştirecek bilgi üretimidir. Zihni yönetiminde bilginin etkili kullanılması İnsan-gerçek dünya arasında bütünleşmesini doğurmakta ve insanı en üst varlık alanına yükseltmektedir. Kendine özgü bir zihinsel "görüntü-form" meydana getirmektedir. Zihinsel görüntü formunun merkezinde gerçeklik fikri yer almaktadır. (Copleston, 1996, s.10-11). Bütün varlıkların en son

sebeplerine vakıf olmaktır Bruno'da her gerçek, öz'de bir, neden'de bir, başlangıç noktasında birdir. Böylece Tanrı ile bu gerçek de birdir. Ayrıca zihin ile madde de birdir. Yani, gerçekliğin her zerresi birbirinden ayrılamayacak şekilde fiziksel olan ile ruhsal olandan oluşmuştur. madde'de zihni, zihin'de maddeyi algılamaktır (Durant,1973,s.139;Copleston, 1996, s.11).

3.Hayatın Anlamı Zihin Bilinci

Bilinçli olmak, düşünme yaşamında bilginin üretim ve kullanım süreçlerine katılımını sağlayacak eylemlere sahip olmaktır.Bu yönüyle diğer insanlardan birçok özellikleriyle ayrılır. (Shaffer,1992,s.24). En önemli özelliği,bilincin merkezine dikkat temelli insan iradesi yerleşmesi ve verilere, duyumlara, ve birikimlerine yoğunlaşmasıdır.(Jung,1982;s.83Bu yoğunlaşma devresinde kısa süreli uyarımlar ortaya çıkıyor.Dış dünyanın farkındalığını yaşama;yani zihinsel ve fiziksel uyandır olma halidir.Bu bilinç hali,insanın kendi zihninden geçeni algılaması olarak tanımlanabilir(Temelli,1992).Zihninin iç eylemlerini gözlemesi ya da farkında olmasıdır. Zihninin iç eylemlerinin gözlenmesiyle çeşitli eylemlerinden ya da zihinsel durum ve eylemlerinden düşünceleri elde etmektedir.Algılama, düşünme, şüphelenme, akıl yürütme, tanıma ve isteme gibi düşünceler.... Aynı zamanda herhangi bir zamanda kendi zihinsel durumlarını öğrenir(Edwards,1974,s.191 aktaran Temelli,1993).

Zihinsel durum ve eylemlerinden doğan düşünceler,ham duyu verilerinde saklı bilgiye geçiş sürecini ortaya çıkaran zihinsel işlemler olup;zihne,metafizik anlamlar yükleniyor.Bilinç evresine yükselen zihni kullanmak;kendi görgü ve yaşantılarını bilmek ve onların sürekli değişmelerini kavramak, duyum, heyecan, düşünme ya da başka ruh etkinliğinin gerçekleştirilmesidir (Temelli, 1993).Kendini sürekli yaratma, hayatın kendisidir. Çünkü yaratmanın olmadığı(Bergson,1990,s.239) yerde canlı hayattan söz edilemez. Bundan dolayı hayatı kör mekanizmadan çıkarıp,hayatın merkezine üst bilinç koymak gerekiyor (Durant,1973,s.385).Bilinç,var-olmak;zihin bilinciyle ruh etkinliğine ulaşabilmektir.

Var-olmak, kendisini ve çevresini tanımaktır. Kavrama kabiliyetine ve anlayışına yönelik birtakım bilgilere ulaşılmasıdır.Öyle ise bilinç,bir bilgi, bir bilme, kavrama fenomeni olduğu söylenebilir.(Mill,1878,s.288 aktaran Temelli,1993)Söyle ki;orman tek tek ağaçlardan oluşmuştur. Ağaç ise ormanı oluşturan bir unsur olup, ormandan farklı bir organizasyondur. Tek bir ağaca bakmak ormanı görmeye engel olduğu gibi ,yalnızca ormana bakmak da ağacı görmeye engel olur.Bu ayrımı yakalamak çözümleyici ve bütüncül bilinç biçimleri ile olur. Bilince ilişkin tanımlar,genel bir çerçevede tanımlandığında; kendisini,yaşantılarını ve dünya üzerindeki bilgiyle birlikte kendini tanıma yeteneğidir(Jarret,1992,s.336 aktaran Temelli, 1993).Zihinsel bilinç,derin düşünme, kendi üzerine düşünme(reflection) olgusuna ulaşp,varlık niteliğini kazanması;yani var-olmaktır. Olgu, olay ya da nesneyi bir bütün gibi kendi bütünlüğü

içinde görmesidir.İnsan-evren-çevre ilişkilerinde dikkatli olmak gücünü elde etmesidir.Dikkat varsa,bilinç vardır.(Bergson,1990,s.15) Bilinç, hayat ya da zihni oluşturmaz Hayatın anlamını kavramak için vardır. Zihin içinde gerçekleşen bir kavrayış biçimidir(Russell,1933,s.259 aktaran Temelli,1993).

Zihin içinde gerçekleşen bir kavrayış biçimi, insanın mutluluğu hissetmeksidir.Bu kavrayış biçimini ortaya çıkartmak için bir karar alması ve bir sonuç elde etmesine bağlıdır. Şu unutulmamalı ki yapılan gelişigüzel şeylerde bilinçli olma durumu vardır(Runes, 1965 ,s.228,Temelli,1993)."İnsan zihni, insan organizmasının dinamiğini teşkil eden çok katlı ve bütünleşmiş bir işlem kalıbıdır (Temelli,1993,s.16).Duyulardan gelen veriler,bilgi özelliğini taşımayan işlenmemiş uyarımlardır.Bu işlenmemiş uyarımlar,bilinçle bağlantı kurmasından sonra da zihni uyarıp, harekete geçen duyumlara dönüşür(Bergson,1990,s.9). Dikkat ve bilinçli ile yönelim,duyumlar sinir sisteminin etkiliyor.Duyular, yüzeyinden geçen olaylardan kurutulup,bilincin derinlerinde dolaşıyor(Bergson,1990,s.9). Bundan dolayı duyular,kendini yansıttığı dış dünyaya bağlı olarak yeni bakış açıları kazandırmaya başlıyor ve çok geniş bir yayılım alanına sahip oluyor.

3.1.Zihin Bilinci ve Yaşam İradesi

Basit nesneler üzerinde yoğun ve güçlü bir şekilde düşünmeye engelleyen zihnimizde kötü alışkanlıkları silip, karmaşık düşüncelerden kurtulmamız gerekiyor.Bunun gerçekleşmesi, deneyimlerden mutlaka yararlanmak gerekmektedir(Sadhu2006).Duyuların yetersizliği ve sınırlılığı zihinde en büyük müşkülât ve bozukluğu meydana getirmekte, kötü alışkanlıkları doğurmaktadır. (Bacon,2015,s.49).Çünkü zihne bilgi sağlayan verilerin kaynağı kusurlu duyulardır. Duyular, metodik bir yardım ve yöntemle düzeltilmek (Kapuoğlu, 2022,s. 25)suretiyle zihinde kötü alışkanlıklar silenebilir. Duyuma bir türlü kısıtlama getirilmesi suretiyle kontrol sağlamak,zihinde yeni ve emin bir yol açmak ve inşa etmektir (Bacon, 2015,s.73).O halde çevreden, duyulara gelen her türlü verinin,zihin süzgecinden geçirilmelidir.Analiz ve eleştiri süreçleriyle bilgi değeri olup olmadığı sorgulanmalıdır. Bilginin doğruluğunu analiz etmek, zihni hatalardan korumayı sağlıyor. Bir takım idoller, zihnin doğru bilgiye ulaşmasını engelleyip ve hata yapmasını sağlıyor.Zihin yerine idollerle bezenmiş zihin mevcudiyeti ortaya çıkıyor.Zihin idollerin¹ penceresinden dış dünyaya baktığı için hakikatte bilgisine ulaşmıyor.

¹Bu konu hakkındaki bazı yorumlara göre Bacon'ın ifade ettiği şey, zihnin tüm işleyişini bozarak onu doğru bilgi elde etmekten alıkoyan yozlaşmış ve kötü düzenlenmiş önyargılardır, yanılgılardır. "Yunanca "eidolon", Latince "idolum", İngilizce ise "idols" kelimelerine karşılık gelmektedir. Bu idoller, sahte tanrı veya hayaletler değil, sahte görünüm, yanılsama ve yanlış fikirlerdir(Kapuoğlu,2022,s.31).

Fransa, Belçika İtalya, Romanya’da bütün öğretmenlere zihin yönetimi eğitimi verilmiştir(Olivetti,Olivetti,2009aktaranGüneş,2013).Zihin yönetimi becerilerin geliştirilmesi; kişinin,fiziksel, zihinsel, sportif ve sanatsal alan çalışmalarda başarıyı ortaya çıkararak kendi özgü yöntemlerini oluşturması(Olivetti ve Olivetti,2009 aktaran Güneş, 2013). var-olmak iradesidir.Bu irade,amaçlı ve anlamlı kılan eylemlerle beslendiği için yaşam iradesidir.Yaşam iradesi, mantığın dışında duran ancak derinliklerine sızarak onu yönlendiren bir güçtür (Botton,2000,s.229).Yaşam İradesi, astral bedenden gelen bu negatif duyguları yönettiği için yaşamında alternatif imkanların olasılıklarını (Russell,1983,s.747) aramaya ve bulmaya yöneliyor. İnsanın zihnine egemen olması ve onu kendi iradesiyle yönlendirmesi mümkündür. Zihinde kontrol edilebilir bir hakimiyet sağlanabilir(Sadhu, 2006) .Siz zihninizi oluşturan düşünceleriniz değilsiniz.Atınızı tümüyle kendi kontrolünüz altına almadıkça, sürücünün siz olduğunu kesin bir şekilde göremeyeceğinizi kabul etmek zorundasınız. Zihinde kontrol,zihin-beden yaklaşması sağlar.

Düşüncelerin, benlikten yola çıkıp; yani içeriden başlayıp, dışarıya açılmasıdır (Descartes2014,53-88).Zihin becerilerin geliştirilmesinde kullanılan içe bakış yöntemi, zihnin işlem ve süreçlerin ilişkin bilgileri örgütleme ve düzenlemesinde dikey ve yatay analizleri meydana getirmektedir.Bu durumu, insanın içsel yaşantısı ve içe bakış yöntemine dayalı anlatımlar belirlemektedir. Bu uygulamanın sonucunda duygu ve düşüncelerinde bazı değişiklikleri doğurmakta ve zihinsel becerilerini geliştirmektedir(Famenne,2010 aktaran Güneş,2013).Zihinsel becerilerin geliştirilmesiyle zihinsel görüntüleri;yani fark edilen bilgileri zihinsel kavramlara dönüştürür. Zihinsel görüntüler, bilgilerini yapılandırılmasında önemli katkılar yapmaktadır.İnsanın gelişim doyumunu sağlayacak öğrenme aşamalarından oluşan değişik yaratıcı projeler geliştirir.Bilginin, zihnindeki görüntülerini yeniden düzenlenmesi aşama aşama ilerleyen ve birbirini izleyen bir süreçleridir.Bu süreçlere hayel katma zihinsel işlemleri hızlandırdığı gibi oluşturulan zihinsel kavramları geleceğe taşır ve kalıcılığını sağlar.

Zihinsel işlemlerde zihinsel bilgileri,hayel ile buluşturma; bilgilerin yeniden üretilmesini sağlar.(Evano,1999 aktaran Güneş,2013). Yeni bilgileri gelecekte kullanmaya yönelik tasavvurlar zihin yönetiminde hatırlama olarak tanımlanır. Hayel kurma, zihinsel görüntüler ya da zihne alınan bilgiler arasında bağ kurma; bilgiler arasındaki benzerlik ve farklılıklarını inceleme,birleştirme anlamdırma ve kontrol etme gibi işlemlerini ortaya çıkarır. (Evano,1999 aktaran Güneş, 2013). Zihinsel işlemlerde kontrol gücünün kurulması zihnini yönetmektir. Zihin kontrolü, zihinötesi (spritüel) farkındalığına ulaşp, düşüncelerin ve duyguların ötesine yükselmektir. Saflaşmış atmosferin varlığını yaşamaktır(Sadhu, 2006).Zihin şeyler hakkında tam ve eksiksiz bilgi edinirse, gereksiz bağlantılar kurmayabilir. Zihinötesi farkındalığına

ulaşmak için zihnin işleyişine müdahale önemlidir. Daha açık bir ifadeyle, zihnin düzenli ve sistemli çalışmasıyla birlikte nesneler arasında doğru bağlantı kurması sağlanırsa, zihinötesi bilgiye ulaşır. Burada önmeli olan şey zihne kanatlar takmak değil, onun her adımını kontrol etmektir(Bacon,2015,s.105).

İdoller, zihinde hakikate erişildiği izlenimi uyandırıp,zihinötesi hakikati aramasına gerek kalmadığı şeklinde mesajlar verebilir. zihin hep bir arayış içindedir.Zihnin bu arayışını,hakikata arayışına çevirmek gerektiği için zihin yönetiminde zihnin her adımı kontrol etmek daha önemli hale geliyor. Zihin kontrolü ile idolleri zihnin farkına varmasını sağlamak gerekiyor.Çünkü zihin idolleri fark ettiği zaman sınırlarının dışına çıkmaktadır.Zihin sınırlarının dışına çıkamadığı zaman deyim yerindeyse zihin işgal altındadır. Yani idoller İşgalci unsur olan idoller zihnin işleyişini olumsuz etkilemektedir. Bu nednle zihnin yeniden yönlendirilmesi, genişletilmesi ve bilgiye ulaşması üzerine yeni bir bakış açıları kazanmak gerekmektedir(Bacon,2015).İşgalden kurtulan zihinler,**hedefler belirler; verimli, pozitif ve sağlıklı düşünür.Bağımsız ve yaratıcı biçimde düşünebilme gücü artar**(Manaf, 2022).

3.2. Zihinsel Atmosferin Oluşturulması İçsel Huzur

Yetersiz kavrayış, zihnin yapısındaki hatalar oluşturmakta,insanın başarısı ve mutluluğunda mutlak bir engel oluşturmaktadır. zihinsel açıkları ve tembelliklere karşı mücadele edemeyecektir. Yetersiz kavrayışla zihin kapasitesi, batıl düşünceye dair bilinçaltı inanç kaynağında boğmaya başlıyor. Bu durum, kendisine ilişkin olumlu ancak gerçekçi bir bakış açısını ortaya çıkaracak deneyimlere sahip olmayışıdır. Bundan dolayı hakikati tecrübe etmiş başarılı insanların yazdıkları ilham verici kitapları okumak gerekmektedir. Başarılı insanın öğretileri, istisnai bir imtiyazdır.Bunlar sayesinde gerçekçi bir bakış açısını ortaya çıkarttığı gibi İçsel varlığımızın hala bilinmez ve keşfedilmemiş olan karanlık noktaları aydınlatmak mümkün oluyor.

Zihin, köleliğin ya da özgürlüğün nedeni olduğu söylenebilir.Arzuyla kirlenmiş zihin, köleliğin nedeniyken; tutku, cehaletten arınmış saf zihin özgürlüğün nedeni olabiliyor. Kirlenmiş zihin mi?yoksa saf zihin mi?Birine karar vermek gerekiyor.Bunu, sizin adınıza kimse yapamaz; tıpkı başkasının kullandığı ilaç sizi iyileşrimediği gibi. Zihnin saflığına götürmeyecek zihinsel özel işlevlerin, arayış içinde olan kişinin negatif enerjiden kurtulması mümkün değildir.Zihnin saflığına götürecek bilgiler,zihinde,sübtıl bir şeyin varlığını ortaya çıkartmaktadır.Dünyanın inanılmaz basitliğini algılayıp, gerekli yetenekleri kazanmak için çalışma azmi doğacaktır(Sadhu,2006).

Saflaşmış zihinsel atmosferin varlığında ,astro-mental dünyadaki düşünceleri ve duyguları hissetmek ve görmektir. Varlığımızda hissetilen s btil yaşam enerjisi akımları, sağlığımız açısından önemlidir. İnsanın var-oluşudur;maddeden net ve bağımsız düşünüp,kendini aydınlanmasıdır. Saflaşmış zihinsel atmosferin önündeki engel İsyankar zihindir. İsyankar zihinden kurtulmak uzun, azimli ve başarılı bir çabayı gerektiriyor.Yoksa isyankar zihin,bir s l k gibi içsel kuvvetinizi emmeye devam edecektir.İsyankar zihinden kurtulmak için kutsal metinlerden ilham verecek cümleleri bulmak gerekiyor. Zihinde ıztırap veren düşünceleri tekrarlamak yerine, zihinsel füze olarak tanımladığımız dualar, kutsal cümleleri, ilham verecek cümleleri tekrarlamak gerekiyor.Bu şekilde bilgeliğin aydınlatıcı bir ışığının içeri girmesine izin verilmesiyle zihine yönelen saldırıları bertaraf ettiği gibi zihinde istisnai güçlü savunma meydana getirir.Savunmaların “güçlü inançla” yapılması aklen ikna olmak,irade gücünü yaratır.İçsel g le şarz edilmiş irade,zihninize yönelik kötü saldırılardan koruyacaktır. Dünyanın görünen ve görünmeyen tezah rlерinden dair faydalı sonuçlar almanızı sağlayacak doğru davranışları geliştirecektir

Saflaşmış zihinisel atmosferin oluşumunda, kalbinize ve aklınıza yönelik derin etkiler yapacak sözlerin etkisi bulunmaktadır. Bu sözlerin,zihinde güçlü bir şekilde yerleşmesi için üç beş dakika yüksek sesle veya fısıltı halinde tekrar yapmak gerekiyor. Kendinizi cümlenin zikrine verdiğinizde, başka hiçbir şey düşünemezsiniz! Zihin kirlenmesine neden olacak her cümleyi yakalayıp, içinizden kararlı bir şekilde hayırlarla onu ezmek gerekmektedir. Yürürken önünüze çıkan bir taşı veya çakılı ayağınızla öteye itiyorsanız, zihin savunma yolunda her kötü düşünceyi kararlıkla“Hayır” ile durdurmak gerekiyor.Bu iradeyi ortaya koyduğunuz zaman,zihne yönelik davetsiz duygu ve düşünceler sizi etkilemeyecek ve bir süre onlardan  zg r olacaksınız. Davetsiz düşünceler ve duygular geldiğinde, “Hayır”kılıcınızla zihninizde yuva yapmasını engellemek gerekiyor.Zihin savunması ve mücadelesi, sizde saf farkındalık değerini oluşturacaktır.Bu durum, i kuvvetle kurulan saflaşmış zihinsel atmosferi güçlendirecektir.Zehirli düşüncelerin,zihninizde yuvanlanmasını engellecektir(Sadhu,2006).

Zihin savunması ve iradenin gelişimi,saflaşmış zihinsel atmosferin yolun kendisi olup, yürümektir. Saflaşmış zihinsel atmosferin gerçekleşmesi, fiziksel bilinç üzerinde hakimiyet kurulmasıyla yeni bilincin;yani özündeki bilincin doğmasıdır. Bundan başka herhangi bir gerçek yoktur ve olamaz. Yani dışsal bedensel işlevleriniz üzerinde h kimiyet kurma yeteneğini geliştirir. Zihin s btil çevresel etkileriyle uyumlu hale gelecektir. Doğru bilgiler sayesinde zihin savunması meydana gelmektedir. Zihin ile subtil çevrenin etkileşimi ile dünyayı farklı şekilde algılayacaktır. Görünenin içinden g r nmeyeleri farketmek;kendi başına keşfetmektir.Zihin savunmasını sürekliğini sağlayan kişilerde, astro-zihinsel düzeyde akan bir

akım yakalar.Kişinin içindeki bilincin doğması,kendi içinde yükselen korkuların kaybolmasıdır.Kötü ruhlar güçsüzdür. İnsana müdahalesi mümkün değildir.Ancak insanın içinde yükselen korkunun yardımıyla hareket edip,kişide gurur ve üstünlük duygusu yaratmaya çalışırlar.Asıl tehlike budur.Bundan kurtulmak için saflaşmış zihinsel atmaosferine ulaşmak gerekmektedir.

Kutsal metinlerde yer alan bilgelik dizeleri,insanın içindeki yükselen korkuları bertaraf edip;yani insanı madde içindeki uykusundan çekip alacaktır.Hakikat'e çok yakın olan bu ruhani dorukları okumak ve onlar hakkında düşünmek gerekmektedir. Zihin savunması ile kontrol edilen duygu ve düşünceleri katliamına uğramayan dikkat sayesinde iradenin istediği yönelir. Kendi iradenizle oluşturulan imgeleme ve dikkatin büyüğü çemberi dışındaki hiçbir şeye ilgi duymazsınız! Düşünce, yemek yeme, yürüme vs. gibi sıradan işlevlerinden biri haline gelmiştir.Zihin savunması ile zihne yönelmiş davetsiz duygu ve düşünceleri uzaklaştırılmıştı. Saflaştırılmış ve güçlendirilmiş zihin,zalim efendiniz olmaktan çıkıp; iyi bir hizmetkâra dönüşmüş oluyordu.Yani kayıp incinin bulunmasıdır.Kayıp incinin bulunmasına,Hız İsa "Göklerin Krallığı" "Sonsuz Hayat Suyu";Buda "Paranirvana";Ramana Maharşi"İnsanın Benlik Bilincine Varması";İslamiyet insanın kendini bulması şeklinde tanımladılar(Sadhu,2006).

Zihin kendinden başka bir şeye dönüşemez.Etüt edilmemiş bilgiyle bir kişinin doruğa ulaşamayacağını kabul etmek gerekiyor.Zihin savunmasında ve öz bilince ulaşılmasında etüd edilmiş bilgilerle mantıksal deneyimleri yapmak gerekiyor.Kendi hayatını kutsallaştırılması yerine,kendi iç anlamını arayan samimi yolun yolculuk olmak gerekiyor. Kendi hayatını kutsallaştırılması, belli dogmaları kabul etmek veya sayısız hizipler yaratan insanlara inanmaktır. Zihin savunması ve mücadelesi,Tanrı'nın bilincine götürecek ve huzur verecek ruhani bilinçtir.Bu nedenle İçsel güç, zihin mücadelenin ateşinde pişene dek devam etmek gerekiyor. Eşyaya bağlılık zihnin efendiğinden kurtulamamızın sonucudur. Sorun getiren şey mal değil, mallarımıza karşı tavrımızdır. "Bedene ve diğer bütün nesneler bağlılık bireyi bir hayvanın kazığa bağlanması gibi bağlar. Yeni bir bilince uyanmak için bağlardan kurtulması kendi anayurdunu bulmak gibidir.Zihin mücadelesi ile saflaşmış zihin atmosferine ulaşan, dış dünyayı gerçek dışı olduğu için reddeder.Bireyin içindeki içsel huzur ve sağlamlık yavaş,yavaş dışarı akmaya başlıyor.Mevcutiyle etrafında ince bir sessizlik atmosferi yaratır; bu sessizlik azimle ulaşılan kalıcı içsel huzurun sessizliğidir.Gerçek olan şudur ki:gelişim, ruhanileşme ve nihai huzur ve mutluluğa ermedir

4.İsyankar Zihin ve Hipnotik Etkisi

Kişi çevrenizdeki şartlardan çok etkileniyorsa, onlara bağılısınız demektir.Zihin yönetiminde ölümcül hastalık; duygusal-zihinsel beklenti alışkanlığı açgözlü iktidar gibidir. Bunların büyümesine izin vermek,umutların ve hayellerin gerçekleşmesini engellemektir.Beklentili ruh hali, zihnin etrafında arılardan bir duvar oluşturmak gibi.İsyankâr zihnimin ürettiği ve burada demir atan başıboş düşüncelere itaat etmek İsyankâr zihindir. Zihnin dalgalarıyla sürüklenen dümensiz bir tekne gibi olmaktır. Kontrolsuz düşüncelere ilgiyi kesmetikçe,isyankar zihinden kurtulunamaz.Başarının anahtarı budur(Sadhu,2006).

Kontrol edilemeyen zihinde hipnotik etkisi görülmesinden dolayı zihinsel düşünceler insanı uyuşturmaya,zehirlemeye ve tüm yaşam enerjisini almaya başlıyor.Bu durum, psikolojide negatif enerjinin ortaya çıkmasıdır. Bu nedenle büyü diye tanımladığımız hipnotik etkisinden kurtulup ,uyanması gerekmektedir.İşte bu uyanış ciddi bir zihin kontrolü ve zihin yönetimini gerektirir. Eğer zihin kontrol edilirse,bir huzur kaynağı; edilemezse,metaforik olarak yaratılan bir cehennemin kaynağı olarak yaşamımızda ciddi bir tehdit oluşturur.Yani zihin acımasız bir efendi konumuna yükseliyor. Zihin,düşüncelerin toplamından başka bir şey değildirSiz zihninizi oluşturan düşünceleriniz değilsiniz. Atınızı tümüyle kendi kontrolünüz altına almadıkça,sürücünün siz olduğunu kesin bir şekilde göremeyeceğinizi kabul etmek gerekiyor.

5.İçselleştirilmiş Bilinç Ve Var-olmak

Uçsuz bucaksız bir bilgi kaynağı ile bağlantı kurup, sizi sarıp sarmaladığını ve mutlu olduğunuz hayel ediniz.Bilgi kaynağının varlığınızda oluşturduğu varlığa yönelik iç görü,sevgi ve hissi etkileşim içinde olduğunu hayel etmeye devam ediniz...Böyle duygu yaratan teknikleri uyguladıkça, zihin alanında yeni enerji ve güç alanları oluşması,ulaşılabilir bilinçlilik durumudur.Deneyim olmadan o güçlerin farkına varılmaz.Deneyimlerle,zihin kontrolünü gerçekleştirip,zihin ötesine ulaşabilmektir. Zihin kontrolü içsel bilinçtir. İçselleştirme süreci insanın bir zihni fonksiyondur. Zihni bilinç,zihnin çalışmasını sağlayan bir nevi pil olarak düşünülebilir.(Manaf,2022)

Nietzsche'e göre üstün insan, ahlaksız ya da değerden yoksun bir varlık değildir.içsel gerçekliği ile ulaşılan üstün insandır.Zihnimizi etkili kullanabilmek,duyumsal yeteneklerin öğretilip ve kullanılmasına bağlıdır.Beş duyu organı,zihin ile dünya arasında güçlü bağlar oluşturur.Oysa zihin kontrolü,bu bağları etkisiz hale getirecek mistik ve özel yeteneklerin geliştirilmesi gerekmektedir. Yoksa zihin boş ve karanlık bir odadan farksız hale gelir. Mutluluğun kapısını, zihninizin bağlarını çözülmesine bağlıdır.Zihnimizin bağları çözülmesi ile gerçek benlik arasından doğrudan ilişki vardır.eğer zihne gideceği bir yön vermezseniz sizi zihinsel bağlar sürükler.Hayatınızın kontrolünü kaybetmiş gibi hissedersiniz Mutlu ve başarı

başarısız insanın özelliği,zihnini engelleyecek hiçbir bağa izin vermemesidir.Başarı, zihnimizle ilgili zincirleri kırdığımız vakit oluşan farkındalıktır. Zihninizi yönetebilmek, zihinsel bağlarımızı çözmek için ilk şarttır.

Duyum ötesi algılamayı ve yönlendirmeyi öğrenebilmek güçlendirilmiş birey demektir.Bu bağlamda her zaman mistik ve özel yeteneklerin geliştirecek yeni seçenekler arama konusunda isteklidir. Zihin yönetimi ve kontrolünde duyum ötesi algılama,zihin geniş kapsamlı bir ilişkilendirme yetisini geliştirmektedir.Zihnin analiz kabiliyeti gelişecek ve melekeleri güçlendirilecektir.Zihin algıladıkça, deneyimledikçe var olur. Bu algılayış, süreklilik gerektiren bir var-olmak sürecidir. (Kapuoğlu,2022,s 65)Var-olmak süreci geleceğe yönelik doğru tasarımları daha kolay oluşturacaktır. Zihin belli bir var-oluş niteliği;yani mevcudiyet özelliğine sahip olduğu söylenebilir. Algının iç unsuru olan izlenim ve tasarım, zihnin iç yapısını oluşturur. Zihnin bünyesinde değişik işlemlere uğrar ve var olur;bu var-oluşunu devam ettirir.(Hume,2020,s.14)Zihnin var-olması, zihinde parazitler ve toksinlerin temizlenmesiyle zihnin arınması, canlanması, yenilenmesi, tazelenmesi, saflaşması, esneklik kazanmasıdır(Manaf,2022).

Zihin içeriğini izlenimden kopyalanıp zihne sunulmuş haliyle tasarımdan çıkarıp; bilgiye ulaşmak için zihinsel işleyişte aktif rol alan tasarım haline getirilmesi zihnin var olmasıdır. Tasarımlar, zihnin belli birtakım işlevleri aracılığıyla oluşturulur(Hume,2020,s.37).Bundan dolayı zihnin işleyişine uygun süreçlerin oluşturulması,zihin kontrolü bakımından önemlidir(Kapuoğlu,2022).Zihin içsel ve dışsal birtakım işlemler sayesinde zihnin ötesine ulaşılır. Bu nedenle zihin birçok işlem ve işlevin de kaynağıdır (Yolton, 1993,s. 137) Duyumsama, algılama, anlama, düşünme, isteme gibi zihnin iç işleyişi ilgili tanımlamalar yapılmıştır.(Yolton,1993,s.137)Zihin boş ve karanlık alıcı konumunda,kendi içine yönelemez. Zihin içselleştirme sürecinde ancak kendi eylemlerini gözlemlediğinde düşünme gücüne ulaşabiliyor. Bu durumdan sonra zihnin bilgiye giden iç işleyişi başlıyor(Çelebi, 2017, s.18).

Tekrar bilgi kaynağının, varlığımızda ekran görüntüsüne tekrar dönelim.Ekran görüntüsünün zihninizde yükselktiği sesin varlığımızda etkisine odaklanalım.. Bu sese odaklanmak zihinde yükselen huzur,zihni organize ve dinamik hale getiriyor.Herhangi bir objeyi zihinde canlandırılmasının önemi daha iyi anlaşılacaktır. Zihinsel yolculukların tasarımı ile kendisini sistemleştiren insan, topluma göre gelişmişlik düzeyinin sınırlarını aşmakta, gerçekliğin bilgisine ulaşılmasında kapsamlı bir analiz imkânını elde etmektedir.Aynı zamanda insanın, kendi tinsel ve entelektüel gelişim deneyimin yaşandığı bir zemindir(Kovel,1994,s.232)

Zihin kendisine sunulan herhangi bir nesne veya tasarıma benzeyen başka tasarımlar oluşturmaya meyillidir.Öyleyse zihin hep benzer tasarımlar oluşturduğunu söyleyebiliriz (Kapuoğlu, 2022,s.90).Tasarım da zihnin daha özel olan bir genel faaliyetidir. Zihin, dış dünya hakkında tasarım oluşturmaktadır. İde ilişkileriyle ise kendi iç yapılanmasını devam ettirmektedir. Zihnin dış dünyaya yöneliminden hareketle kendi işleyişini inşa etmesidir. Bilgi inşa devresinde, zihinde de birtakım işlemler gerçekleşiyor.Zihnin üreticiliğinde bir farklılaşma meydana geliyor. Çünkü değişmeyen ve hep aynı kalan bir zihinden yeni bir bilgi ortaya çıkması güçtür(Kapuoğlu,2022).

Algılama, öğrenme, düşünme, anlama, sorun çözme, karar alma gibi zihinsel faaliyetler birer zihin işlevi olup,zihnin tekamül etmesini sağlar. Zihin,yeni bir anlam ve yorumlama gücüne ulaşır. Zihinsel işlemler, yeni bir zihin yapısı oluştururken; içsel boyutu meydana getirmektedir. Yolda yürürken burnunu silen birini görüyoruz.Bu objeyi zihinde canlandırıp,odaklanmak gerekiyor.O zaman zihin, detaylara; yani eğitim,aile,kültür,çevre ile ilişkilendirme detaylara ulaşılmaya başlıyor.Nefret tepkisi yerini merhamete bırakabiliyor . Başarmak istediği her hangi bir şeyi net bir şekilde zihninde canlandırınız.Sorun çözümünde sorunu zihinsel ekranı yeniden canlandırınız.Olayı o an için bir daha yaşayınız.Sorunu yaratan şeyin tam olarak ulaşılmadığında, işe yarayacak çözüme ulaşılamamaktadır.

Kelimelerin zihin seviyesinde özel gücü vardır.Hayal gücünün istek, inanç ve olumlu beklentisini şahlandırma gerekmektedir.Zihin iyi bir hizmetkar, ama acımasız bir efendi olduğunu unutmamak gerekmektedir. Gerçekten başarılı olma ve huzurlu olma zihin yönetimini teknikleri uygulamak gerekmektedir. Tekamül **tekniklerin** kullanılmasıyla zihnini bir müzik aleti gibi kullanma gücüne, bünyeni senfoni üreten bir orkestra hâline getirilmesi mümkündür (Manaf,2022).Zihin yönetimi gerçekleşmemesi sonucunda ,zihin sizinle işbirliğini red eder, vakitsizlik, yorgunluk, endişeler gibi birçok mazeretler sunar. Zihin hakimiyetini geliştirildiğinde,zihnin boş akıl yürütmeleri değil, seçilen yolda büyük bir azimle yürümeye başlarsınız.Aslında zihnin boş akıl yürütmelerini devre dışı bırakılması ve zihne boyun eğdirilmesidir.Zihne boyun eğdirilmesi,“astral beden” de hakim olmaktır.

Astral beden(duygular) ve zihinsel beden (düşünceler) gündelik bilinçte iç içedir.Belli düşünceler, hep belli duyguları yaratıp belli hatıraları getirmektedir. Bu durum, bireyde negatif duygu ve düşüncelerin kaynağını oluşturur. Zihin hakimiyetinde zihin kontrolü,astral bedenden gelen bu negatif duyguları yönettiği için belli hatıralara dönüşmesini engellemektedir. Aslında Zihin hakimiyeti, zihnin arınması üzerine kuruludur. Zihin yönetimi ile gerçeği kendi için de keşfetmesidir. Tarihin her döneminde zihnin aydınlanması ve yönetilmesi aynıdır. Zihin hakimiyeti ile negatif enerjiden kurtulup,kendini mutlu edeceği yolda yürümektir.İnanmadan

yola çıkmak, hüsrana uğramak ve onunla birlikte gelen ıstırapı yaşamak olduğunu unutmamak gerekmektedir. Hakiki olanı(gerçeği) arayan,başarı ve mutlu olma kapılarını aralayandır.(Sadhu,2006).

Sonuç ve Öneriler

İnsan zihni,insan organizmasının dinamiğini teşkil eden çok katlı ve bütünleşmiş bir işlem kalıbıdır. Başarı ve mutluluk ise zihin bilinç alanının farkına varılması ve yönetilmesidir. Zihnin yönetimi, zihnini izleme, tanıma, düzeltme, geliştirme ve yönetme aşamalardan meydana gelmektedir. Zihni yönetimi,bireyin bağımsızlık;yani gerçek özgürlüğüne ulaşmasıdır.Kendini yenileme veya yeniden var-olmaktır. Hayatın anlamını kavramak için zihin içinde gerçekleşen bir kavrayış biçimine ulaşabilmesidir.Kendini yenilemenin olmadığı yerde canlı hayattan söz edilemez..Bundan dolayı hayatı kör mekanizmadan çıkarıp,hayatın merkezine üst bilinç koymasıştır.Olgı, olay ya da nesneyi bir bütün gibi kendi bütünlüğü içinde görmesidir. Bundan dolayı dış dünyaya bağlı olarak yeni bakış açıları kazandırmaya başlamasıdır..

Bu yeni bakış açıları,basit nesneler üzerinde yoğun ve güçlü bir şekilde düşünmeye engelleyen zihnimizdeki kötü alışkanlıkları silip, karmaşık düşüncelerden kurtulmamızı sağlamaktadır. Duyular, yetersiz ve sınırlıdır.Zihinde,müşkülat ve bozukluk ve kötü alışkanlıklar bundan doğmaktadır. Çünkü zihne bilgi sağlayan verilerin kaynağı kusurlu duyulardır. Duyular, metodik bir yardım ve yöntemle düzeltilmek suretiyle zihinde kötü alışkanlıklar silenebilir.Duyumlardan zihne akan bir türlü kısıtlama getirilmek suretiyle kontrol sağlamak;zihinde yeni ve emin bir yol açmak ve zihni inşa etmektir.Zihin, idollerin penceresinden dış dünyaya bakmadığı için.astral bedenden gelen bu negatif duygulardan kurtulup, hakikat bilgisine ulaşmasıdır.

Zihinsel işlemlerde kontrol gücünün kurulmasıyla zihinötesi (spritüel) farkındalığına ulaşp, düşüncelerin ve duyguların ötesine yükselmektir. Zihin işgalinden kurtulup, saflaşmış zihin atmosferin varlığını yaşamaktır. Saflaşmış zihin atmosferi evresinde,hedefleri belirleyerek verimli, pozitif ve sağlıklı düşünür. Bağımsız ve yaratıcı biçimde düşünebilme gücüne ulaşıyor..Başarının anahtarı budur;zihin yönetimi ile kontrol edilemeyen düşüncelerin zihinde hipnotik etkisinden kurtulabilmektir. Zihnin hipnotik etkisinden kurtulması zihnin uyanışı;yani ciddi bir zihin kontrolü ve zihin yönetimini ortaya konulmasıdır.Başka bir ifadeyle zihin acımasız bir efendi konumundan çıkarıp,zihni hizmetkar konumuna yükselmesidir.Birey, duyum ötesi algılamayı ve yönlendirmeyi öğrenebilmiş güçlü birey haline gelmesidir.Aynı zamanda insanın, kendi tinsel ve entelektüel gelişim deneyimin yaşandığı bir zemine kavuşmasıdır.

Gerçekten başarılı olma ve huzurlu olma,zihin yönetim tekniklerini uygulamak gerekiyor. Tekamül tekniklerin kullanılmasıyla zihnini bir müzik aleti gibi kullanma gücüne, bünyeni senfoni üreten bir orkestra hâline getirilmesidir.Zihin yönetimi gerçekleşmediği zaman,zihin sizinle işbirliğini red eder,vakitsizlik,yorgunluk,endişeler gibi birçok mazeretler sunar. Zihin yönetimi gerçekleştiğinde, zihnin boş akıl yürütmelerini değil;seçilen yolda büyük bir azimle yürümeye başlarsınız. Zihnin boş akıl yürütmelerini devre dışı bırakılması,zihne boyun eğdirilmesi ve “astral beden”e hakim olmaktır. Astral beden(duygular) ve zihinsel beden(düşünceler) günlük yaşantımızda, belli duygu ve düşünceleri yaratıp,belli hatıraları getirip,.bireyde negatif duygu ve düşüncelerini ortaya çıkartmaktadır. Zihin hakimiyetinde zihin kontrolü gerçekleştiği için astral bedenden gelen bu negatif duyguları yönetir,kendisine zarar verecek belli hatıralara dönüşmesini engellemektedir.

Zihin yönetiminde zihin bilincine ve becerilerine ulaşılması,psikolojide iyi oluşu kritik bir dönem haline getirmesine dikkat çekilmiştir.Psikolojik iyi olma modelinin üçüncü boyutu olan bireysel gelişime katkısı vurgulanmıştır.Zihin yönetiminde bilincin gerçekleştirilmesi, var-olmaktır.Bu bireysel gelişimdir. Bilimsel alanlarda bu yönde çalışmalara ağırlık verilmesi gerekmektedir.Aslında zihin hakimiyeti,zihnin arınması üzerine kuruludur.Tarihin her döneminde zihin aydınlanması aynı enstrümanlarla gerçekleşmiştir.Bu nedenle zihnin yönetiminde deneyim ve tecrübelerden yararlanmak gerekmektedir. Eğitimcilere mutlaka zihini yönetimi hakkında eğitim verilmelidir.Zihin yönetimini gerçekleştirecek deneyimlere dayalı eserlerin tanıtılması gerekmektedir.

Kaynakça

- Aydınlı, Yaşar, Farabi'nin Bilgi Anlayışına Genel Bakış, *Bilimname*, 2004/1, s.5-1
- Botton, Alain(2000). Felsefenin Tesellisi, çev. Banu Tellioğlu. İstanbul:Sel Yayıncılık
- Bacon, F. (2015). Novum Organum, (çev. Talip Kabadayı), , Ankara: BilgeSu Yayıncılık
- Bergson, H., (1990). Şuurun Doğrudan Doğruya Verileri, çev. M. Katırcıoğlu
İstanbul: M.E.B
- Copleston, Frederick (1996). *Felsefe Tarihi*, Çev. Aziz Yardımlı, İstanbul: İdea Yay
- Çoban Kapuoğlu, Eda (2022) Bacon, Locke Ve Hume'da Zihin Kavramı Ve Zihnin
Eğitimi Üzerine İnceleme, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal
Bilimler Enstitüsü, Denizli
- Çelebi, Emin Çelebi (2017). John Locke'un İdeler Teorisi, Ankara
- Durant, W. (1973). Felsefe Kılavuzu, çev. E. Gürol, İstanbul: Milliyet Yayınları
- Güneş, Firdevs (2013). Zihin Yönetimi, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2/2,
1-17
- Kovel, Joel (1994). Tarih ve Tin Özgürleşme Üzerine Bir İnceleme. çev. Hakan
Pekinel. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Manaf, Akif, (2022). Zihin Nedir Ve Nasıl Ötesine Geçilir, İstanbul. Az Kitap Yayınları.
- Hartmann, Nicolai (1998). *Ontolojinin Işığında Bilgi*, çev. Harun Tepe. Ankara: Türkiye
Felsefe Kurumu
- Joachim, Harold H. (1901). A Study of the Ethics of Spinoza, At the Clarendon Press,
Oxford.
- Joachim, Harold H. (1993). Spinoza's Tractatus De Intellectus Emendatione, Thoemmes
Press, England.
- Jung, K., (1982). Bilinç Bilinçaltının İşlevi, çev. E. Büyükinal, İstanbul.
- Küyel, M. Türker (1969). *Aristoteles ve Fârâbî'nin Varlık ve Düşünce Öğretileri*, Ankara
- Russell, Bertrand (1983) Batı Felsefesi Tarihi İlkçağ, Ortaçağ, Yeniçağ, Çev. Muammer
Sencer, İstanbul: Say
- Yayınları.
- Shaffer, J., (1992). Philosophy of Mind, çev. T. Koç, İstanbul: İz Yayınları.
- Spinoza (1965). *Etika*, Çev. H. Ziya Ülken. İstanbul: MEB Basımevi.
- René Descartes, Rene (2014). Meditasyonlar, çev. İsmet Birkan, İstanbul, BilgeSu, 2014,
ss. 53-88.
- Sadhu, Mauni (2006) Adım Adım Mutlak Zihinsel Ruhsal Hakimiyet, çev. Murat
Sağlam, İstanbul: Hermes Yayınları
- Temelli, Murat (1992). Bilinç Kavramı Üzerine .Bir Deneme, Yayınlanmamış Yüksek
Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Yolton John W., (1993). A Locke Dictionary, Oxford



Üniversite Öğrencilerinde Eş Seçme Stratejileri ve Yaşam Doyumu Düzeylerinin İncelenmesi

Kadriye Karagülmez

Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Psikoloji Bölümü, KKTC, E-posta: kadriye.karagulmez@asbu.edu.tr, 05488592594, Orcid No: 0000-0002-9040-6498

Nergüz Bulut Serin

Lefke Avrupa Üniversitesi, Dr. Fazıl Küçük Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı, KKTC, E-posta: nserin@eul.edu.tr, Orcid No: 0000-0002-2074-3253

Özet

Üniversite yılları, genç yetişkinlik dönemine denk gelen bir dönem olarak bilinmektedir. Genç yetişkinlik dönemi içerisinde bulunan üniversite öğrencileri gerek eğitim dönemleri boyunca gerekse eğitim öğretim dönemlerini tamamladıktan sonra hayatlarını etkileyebilecek seçimler yapmakla ve bazı kararlar almakla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu kararlar arasında bireylerin ilerideki yaşamlarını doğrudan etkileyen eş seçimi yer almaktadır. Eş seçimi kişiden kişiye farklılıklar içerebilen bir durum olmasına rağmen eş seçimlerinde önem verilen bazı özelliklerin ortak paydada birleştiği bilinmektedir. Bu özellikler arasında cinsiyet, sosyoekonomik statü, eğitim düzeyi ve fiziksel özellikler yer almaktadır. Bunun yanı sıra kişilik özellikleri, yaş, dini ve ideolojik görüşler, beklentiler ve varsayımlar, ırk ve kültürel özellikler de eş seçiminde önem verilen özellikler arasında görülmektedir. Üniversite öğrencilerinde eş seçimi stratejileri ile ilişkilendirilebilecek bir diğer durum ise yaşam doyumu olarak düşünülmektedir. Yaşam doyumu, genel olarak bir bireyin hayatının kalitesini kendisinin belirlemiş olduğu kriterlere göre değerlendirmesidir. Yaşam doyumu, bir bütün olarak yaşamın bütün kalitesinin pozitif gelişiminin derecesi olarak tanımlanabilmektedir. Bahsedilen tüm bu bilgilerin ışığında ele alınan çalışmanın genel amacı, üniversite öğrencilerinde eş seçme stratejileri ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Araştırmanın diğer bir amacı da, üniversite öğrencilerinde eş seçme stratejileri ve yaşam doyumu düzeylerinin farklı değişkenler açısından anlamlı farklılıklar olup olmadığının araştırılmasıdır. Araştırmaya N= 194 kadın ve N= 86 erkek katılım sağlamış olup toplam örneklem 280 kişi olarak belirlenmiştir. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmakla birlikte araştırmanın verileri Google Forms aracılığıyla

çevrimiçi olarak elde edilmiştir. Çalışmada veri toplama araçları olarak Sosyo-demografik Bilgi Formu, Serkan Altuntaş ve Abdullah Atli (2015) tarafından geliştirilen ve uyarlanan “Eş Seçme Stratejileri Envanteri” ve Abidin Dağlı ve Nigah Baysal (2016) tarafından geliştirilen ve uyarlanan “Yaşam Doyumu Ölçeği” belirlenmiş olup katılımcıların sahip oldukları bilgiler elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde ilişkileri betimlemek adına Pearson Korelasyon yöntemi uygulanmıştır. Bunun yanı sıra bazı sosyo-demografik özellikler ile üniversite öğrencilerinde eş seçme stratejileri ve yaşam doyumu olarak belirlenen değişkenler arasındaki farkları betimleyebilmek adına “Bağımsız Örneklemeler İçin t Testi” ve “Tek Yönlü Varyans Analizi- ANOVA” kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar kapsamında üniversite öğrencilerinin yaşam doyumları ve eş seçme stratejilerine yönelik öneriler belirtilmiştir.

Anahtar kelimeler: Üniversite Öğrencileri, Eş Seçme, Eş Seçme Stratejileri, Yaşam Doyumu

Examining University Students' Mate Selection Strategies and Life Satisfaction Levels

Abstract

University years are known as a period that coincides with young adulthood. University students in young adulthood are faced with making choices and decisions that may affect their lives, both during their education period and after completing their education period. Among these decisions is the choice of spouse, which directly affects the future lives of individuals. Although choosing a spouse is a situation that may vary from person to person, it is known that some characteristics that are important in choosing a spouse meet on a common denominator. These characteristics include gender, socioeconomic status, education level and physical characteristics. In addition, personality traits, age, religious and ideological views, expectations and assumptions, race and cultural characteristics are also among the important features in choosing a spouse. Another situation that can be associated with mate selection strategies in university students is considered to be life satisfaction. Life satisfaction is generally an individual's evaluation of the quality of his life according to the criteria he has determined. Life satisfaction can be defined as the degree of positive development of the overall quality of life as a whole. The general purpose of the study, handled in the light of all this information, was determined as examining the relationship between mate selection strategies and life satisfaction in university students. Another aim of the research is to investigate whether there are significant differences in mate selection strategies and life satisfaction levels of university students in terms of different variables. N= 194 women and N= 86 men participated in the research, and the total sample was determined as 280 people. Although participation in the study was voluntary, the

data of the study was obtained online via Google Forms. Socio-demographic Information Form, "Mate Selection Strategies Inventory" developed and adapted by Serkan Altuntaş and Abdullah Atli (2015) and "Life Satisfaction Scale" developed and adapted by Abidin Dağlı and Nigah Baysal (2016) were determined as data collection tools in the study. The information the participants had was obtained. In the analysis of the data obtained, Pearson Correlation method was applied to describe the relationships. In addition, "T-Test for Independent Samples" and "One-Way Analysis of Variance-ANOVA" were used to describe the differences between some socio-demographic characteristics and the variables determined as mate selection strategies and life satisfaction in university students. Within the scope of the results obtained, suggestions for university students' life satisfaction and spouse selection strategies are stated.

Keywords: University Students, Choosing a Partner, Strategies for Choosing a Partner, Life Satisfaction

Giriş

Günümüzde, genç yetişkinlerin romantik ilişkilerdeki deneyimleri giderek daha karmaşık hale gelmektedir. Bu karmaşıklığın bir parçası olarak, üniversite öğrencilerinin eş seçme stratejileri üzerine odaklanmak, bu dönemin ilişki dinamiklerini anlamamıza yardımcı olabilir.

Üniversite yılları, genç yetişkinlerin kendilerini keşfettikleri, değerlerini ve tercihlerini belirledikleri bir zamandır ve bu süreçte romantik ilişkilerin de önemli bir yeri vardır (Eryılmaz ve Ercan, 2010). Eş seçme süreci, birçok faktörün etkileşimiyle şekillenen karmaşık bir süreçtir. Üniversite öğrencileri, bu süreçte birçok farklı stratejiyi kullanabilirler. Bazıları arkadaş çevrelerinden, sosyal etkinliklerden veya ortak derslerden potansiyel eşler bulurken, diğerleri çevrimiçi flört uygulamalarını tercih edebilirler (Onur, 1995). Bunun yanı sıra, bazı öğrenciler uzun vadeli ilişkiler ararken, diğerleri daha rahat ve bağlı olmayan ilişkileri tercih edebilirler.

Eş seçme stratejilerinin arkasındaki motivasyonlar da çeşitlilik gösterir. Bazı öğrenciler, duygusal bağlantı ararken, diğerleri benzer ilgi alanlarına veya hedeflere sahip bir partner arayabilirler. Ayrıca, aile beklentileri, kültürel normlar ve bireysel değerler de eş seçme sürecini etkileyebilir (Kalkan ve Hamamcı, 2015). Bu noktada, üniversite öğrencilerinin eş seçme stratejileri üzerine yapılan araştırmaların önemi ortaya çıkar. Bu araştırmalar (Buss, Shackelford, Kirkpatrick ve Larsen, 2001; Yıldırım, 2007; Güllü, 2018) genç yetişkinlerin ilişki tercihlerini, motivasyonlarını ve değerlerini anlamamıza yardımcı olabilir. Ayrıca, bu araştırmalar, üniversite ortamında romantik ilişkilerin nasıl şekillendiğini ve genç yetişkinlerin bu ilişkilerden nasıl etkilendiğini anlamamıza da katkı sağlar. Sonuç olarak, üniversite

öğrencilerinin eş seçme stratejileri, genç yetişkinlik döneminin romantik ilişkiler açısından önemli bir yönünü temsil eder. Bu stratejileri anlamak, genç yetişkinlerin ilişki deneyimlerini ve tercihlerini daha iyi anlamamıza yardımcı olabilir ve bu da onlara daha sağlıklı ve tatmin edici ilişkiler kurmalarında yardımcı olabilir (Topkaya ve Meydan, 2013). Bunun yanı sıra üniversite öğrencilerinde eş seçme stratejilerinin incelenmesine ek olarak yaşam doyumu düzeylerine de bakılması gerektiği düşünülmektedir.

Yaşam doyumu, bireyin hayatlarının genel olarak ne kadar tatmin edici ve anlamlı olduğu hissiyatını ifade eder. Bu kavram, bireyin fiziksel sağlığı, duygusal refahı, sosyal ilişkileri, iş memnuniyeti ve kişisel hedefleri gibi çeşitli alanları içerir. Yüksek yaşam doyumu, bireyin stresle başa çıkma yeteneği, genel mutluluk seviyesi ve psikolojik sağlamlığı ile ilişkilendirilirken, düşük yaşam doyumu depresyon, anksiyete ve genel memnuniyetsizlikle ilişkilendirilebilir (Aylaz ve diğerleri, 2014; Ertuğrul Yaşar ve Zorluoğlu, 2021). Üniversite öğrencileri, yaşam doyumu açısından önemli bir kesimi oluşturmaktadır. Üniversite eğitimi, bireylerin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunan bir süreç olarak bilinmektedir ancak aynı zamanda bireylerin karşılaştığı pek çok stres kaynağı da içermektedir (Özbay, 1997). Üniversite öğrencileri, akademik başarı, meslek seçimi, sosyal ilişkiler, ekonomik sorunlar, aile beklentileri gibi çeşitli zorluklarla baş etmek zorunda kalmaktadırlar. Bu zorluklar, üniversite öğrencilerinin yaşam doyumlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Demirel ve diğerleri, 2006; Yıkılmaz ve Güdül, 2015; Nam ve Akbay, 2020).

Araştırmanın Önemi

Alanyazında eş seçme stratejileri ve yaşam doyumu düzeyine ilişkin farklı araştırmalara rastlanılmasına rağmen ele alınan çalışmanın üniversite düzeyinde bulunan gençler açısından ele alındığında, oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü üniversite yılları, genç yetişkinlik dönemine denk gelen bir dönem olarak bilinmektedir. Genç yetişkinlik dönemi içerisinde bulunan üniversite öğrencileri gerek eğitim dönemleri boyunca gerekse eğitim öğretim dönemlerini tamamladıktan sonra hayatlarını etkileyebilecek seçimler yapmakla ve bazı kararlar almakla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu kararlar arasında bireylerin ilerideki yaşamlarını doğrudan etkileyen eş seçimi yer almaktadır. Bunun yanı sıra üniversite yıllarında bireyleri doğrudan etkilediği düşünülen bir diğer kavramın yaşam doyumu olduğu düşünülmektedir. Yaşam doyumu, bir bütün olarak yaşamın bütün kalitesinin pozitif gelişiminin derecesi olarak tanımlanabilmektedir (Demirel ve diğerleri, 2006; Yıkılmaz ve Güdül, 2015; Nam ve Akbay, 2020).

Araştırmanın Amacı

Ele alınan bu çalışmanın genel amacı, üniversite öğrencilerinde eş seçme stratejileri ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Araştırmanın diğer bir amacı da üniversite öğrencilerinde eş seçme stratejileri ve yaşam doyumu düzeylerinin farklı değişkenler açısından anlamlı farklılıklar olup olmadığının araştırılmasıdır.

Araştırma soruları

1. Cinsiyete göre, eş seçme stratejileri ile yaşam doyumu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Yaşa göre, eş seçme stratejileri ile yaşam doyumu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Sınıf düzeylerine göre, eş seçme stratejileri ile yaşam doyumu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Bölüme göre, eş seçme stratejileri ile yaşam doyumu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Üniversite öğrencilerinde eş seçme stratejileri ve yaşam doyumu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti içerisinde yer alan farklı üniversitelerde eğitim gören üniversite öğrencilerinde eş seçme stratejileri ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi farklı sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesini konu alan nicel araştırma yöntemi kullanılan betimsel bir çalışmadır. Nicel araştırma yöntemi, sayısal veriler ve sonuçlar üzerinde odaklanan bir yöntemdir (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Betimsel çalışmalar, araştırmaya konu olarak belirlenen problemin halihazırda var olan durumunu tespit etmeye yöneliktir. Hipotezleri test etmek, varsa ilişkileri ortaya koymak ve problem durumuna yönelik ayrıntılı tanımlama yapmak adına kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel ve Kılıç, 2016).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde yer alan üniversitelerdir. Bu araştırmanın örneklemini ise, 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti içerisinde yer alan üniversitelerde öğrenim gören 280 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan 280 üniversite öğrencisinin 194'ünün kadın olduğu görülürken 86'sının erkek olduğu görülmektedir. Araştırma örneklemini seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden olan uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan 280 üniversite öğrencisinin 194'ünün kadın olduğu görülürken 86'sının erkek olduğu görülmektedir.

Bunun yanı sıra %25.7'sinin (72 kişi) 18-20 yaş aralığında olduğu, %70.0'ının (196 kişi) 20-25 yaş aralığında olduğu, %3.2'sinin (9 kişi) 25-30 yaş aralığında olduğu ve %1.1'inin (3 kişi) 30 yaşından büyük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin %15.7'sinin (44 kişi) üniversite 1.sınıf öğrencisi olduğu, %30.7'sinin (86 kişi) üniversite 2.sınıf öğrencisi olduğu, %41.8'inin (117 kişi) üniversite 3.sınıf öğrencisi olduğu ve %11.8'inin (33 kişi) üniversite 4.sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir. Belirtilen bilgilere ek olarak öğrencilerin %66.1'inin (185 kişi) öğretmenlik bölümü öğrencisi, %4.3'ünün (12 kişi) mühendislik bölümü öğrencisi, %21.8'inin (61 kişi) ruh sağlığı bölümü öğrencisi ve %7.9'unun (22 kişi) sağlık bölümü öğrencisi olduğu tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Eş Seçme Stratejileri Envanteri

Atli ve Altunbaş (2015) ele aldıkları çalışmada Eş Seçme Stratejileri Envanteri geliştirmeyi hedeflenmişlerdir. Araştırmacılar geliştirmeyi amaçladıkları envanter adına 812 üniversite öğrencini çalışmaya dahil etmişlerdir ancak veri kayıpları yaşanmış ve 708 öğrencinin verileri analize alınmıştır. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin tamamının bekar olduğu belirtilirken yaş ortalamasının 22.1 olduğu görülmektedir (Atli ve Altunbaş, 2015). Veri toplama aracı geliştirilirken ilgili alanyazın taraması yapan araştırmacılar ilgili anketleri dikkate almışlardır.

Envanterin geliştirilmesi aşamasında oluşturulan toplamda 65 maddeden oluşan madde havuzu için 4 ayrı uzman görüşü alınmış olup 12 maddede ifade değişikliği yapılarak 57 maddelik deneme formuna ulaşılmıştır. Arından oluşturulan 57 madde ile pilot çalışma uygulanmıştır (Atli ve Altunbaş, 2015). Pilot çalışmada kullanılacak olan deneme formu dil ve anlam ifadesinin değerlendirilmesi adına Türkçe öğretmenlerinin görüşüne sunulmuştur. Gerekli düzenlemelerin yapılmasının ardından pilot çalışma 19 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Ardından maddelerin anlaşılabilirliği, herhangi bir yazım hatasının olup olmadığı ya da bu envanterin doldurulması süresinin ne kadar olduğu belirlenmiştir (Atli ve Altunbaş, 2015). Yapılan düzenlemelerin ardından oluşturulan envanter formuna iki adet kontrol maddesi eklenmiştir. Daha sonra envanter gerekli sayıda çoğaltılarak öğrencilere sunulmak üzere hazır hale getirilmiştir. Envanterde belirtilen 9'lu likert tipi dereceleme “Hiç Katılmıyorum” ile “Tamamen katılıyorum” arasında sıralanmış şekilde verilmektedir. Envantere verilen cevaplarda 9 puan “Tamamen katılıyorum” ifadesini belirtirken; 1 puan “Hiç katılmıyorum” ifadesini belirtmektedir (Atli ve Altunbaş, 2015). Envanter geliştirme çalışmasının bulgularına

göre 7 boyuttan oluşan 28 maddelik 9’lu likert tipi (“1=Hiç katılmıyorum, 9=Tamamen katılıyorum”) bir ölçme aracına ulaşıldığı görülmektedir. Elde edilen Eş Seçme Stratejileri Envanteri (ESSE)’nin alt boyutlarına bakıldığında ise aile kurumu ve güven (14., 17., 20., 21., 24., 25., 27. ve 28. maddeler), sosyo-ekonomik durum (4., 12., 18. ve 26.maddeler), dini ve siyasi benzerlik (2., 5., 10. ve 19. maddeler), fiziksel özellik (1., 6. ve 9. maddeler), bekaret (8., 15. ve 23. maddeler), çocuk bakımı (7., 11. ve 16. maddeler) ve aşk (3., 13. ve 22. maddeler) boyutlarının olduğu görülmektedir. Envanterden toplam puan almak yerine alt boyut puanlarının sıralaması esas alınarak bireyin eş seçmede hangi özellikleri daha fazla önemsendiğini belirlemek gerekmektedir (Atli ve Altunbaş, 2015).

Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ)

Yaşam Doyumu Ölçeği Diener, Emmons, Larsen ve Griffin tarafından 1985 yılında oluşturulmuştur. Ölçeğin özgün formu tek boyutlu ve beş maddelidir. 7’li likert tipi ile yorumlanmaktadır. Ölçek daha önce Köker (1991) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 7’li derecelendirme olarak Türkiye’de değişik araştırmacılar bu ölçeği kullanmışlardır (Dağlı ve Baysal, 2016). Ele alınan bu çalışmada ise Dağlı ve Baysal’ın 2016 senesinde geliştirdikleri Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Geliştirilen ölçekte 5 madde yer almaktadır. Maddeler 5’li likert tipi ile puanlanmaktadır. Dağlı ve Baysal (2016) tarafından geliştirilen ölçekçe Hiç katılmıyorum (1), Çok az katılıyorum (2), Orta düzeyde katılıyorum (3), Büyük oranda katılıyorum (4) ve Tamamen katılıyorum (5)” şeklinde ifade edilmiştir. Ölçekten alınan yüksek puanlar yaşam doyumunun yüksek olduğunu ifade ederken alınan düşük puanlar yaşam doyumunun düşük olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Dağlı ve Baysal, 2016).

Verilerin Analizi

Araştırmada SPSS paket programının 27. versiyonu kullanılmıştır. Araştırmaya dahil edilen katılımcıların bazı sosyo-demografik özellikler ile ele alınan değişkenler arasındaki farklılaşmaları betimlemek adına Bağımsız Örneklemeler İçin t Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Bunun yanı sıra eş seçme stratejileri ve yaşam doyumu arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Yöntemi ile sınanmıştır. Tüm çalışma genelinde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Tablo 1’de görüldüğü üzere, üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre eş seçme stratejileri envanterinin alt boyutu olan çocuk bakımına bakış açıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t= 2.139, p<.05$). Araştırmaya katılan kadın öğrencilerin çocuk bakımına bakış açılarının, erkeklerin çocuk bakımına bakış açılarına göre daha yüksek olduğu sonucuna

ulaşılmaktadır. Bunun yanı sıra üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre yaşam doyumu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>.05$).

Tablo 1: Üniversite Öğrencilerinde Eş Seçme Stratejileri Envanterinin Alt Boyutları ve Yaşam Doyumu Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Sonuçları

	Grup	N	Ort.	SS	t	p
Eş Seçme Stratejileri Envanteri	Kadın	194	7.761	1.354	2.139	.023*
-Çocuk Bakımı Alt Ölçeği	Erkek	86	7.310	1.735		
	Grup	N	Ort.	SS	t	p
Yaşam Doyumu Ölçeği	Kadın	194	2.827	.885	.039	.639
	Erkek	86	2.823	.925		

Not: * $p < .05$

Üniversite öğrencilerinin hangi yaş grubunda bulunduklarına (18-20/20-25/25-30/30+) göre eş seçme stratejileri envanterinin alt boyutlarından olan çocuk bakımına bakış açıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F(3, 276) = 2.828, p = .039, p < .05$). Oluşan farklılığın kaynağı;

-20-25 yaş aralığında yer alan bireyler 18-20 yaş aralığında yer alan bireylere göre çocuk bakımına daha önem vermektedir.

Bunun yanı sıra çalışmaya katılan üniversite öğrencilerinin hangi yaş grubunda bulunduklarına (18-20/20-25/25-30/30+) göre eş seçme stratejileri envanterinin alt boyutlarından olan bekarete önem verme arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($F(3, 276) = 4.254, p = .006, p < .05$). Oluşan farklılığın kaynağı;

-18-20 yaş aralığında bulunan bireyler bekarete 30+ yaş aralığında bulunan bireylere göre daha fazla önem vermektedir.

-20-25 yaş aralığında yer alan üniversite öğrencileri bekarete 30+ yaş aralığında yer alan üniversite öğrencilerine göre daha fazla önem vermektedir (bkz. Tablo 2).

Üniversite öğrencilerinin hangi yaş grubunda bulunduklarına (18-20/20-25/25-30/30+) göre yaşam doyumu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir ($p > .05$). Ayrıca her 4 yaş grubunda yer alan üniversite öğrencilerinin yaş kategorisi fark etmeksizin yaşam doyumlarının yüksek olduğu sonucuna varılabilmektedir.

Tablo 2: Üniversite Öğrencilerinde Eş Seçme Stratejileri Envanterinin Alt Boyutları ve Yaşam Doyumu Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Eş Seçme Stratejileri Envanteri	N	Ort.	SS	F	p

-Çocuk Bakımı Alt Ölçeği					
18-20	72	7.236	1.519	2.828	.039*
20-25	196	7.789	1.414		
25-30	9	7.111	2.483		
30+	3	7.555	.509		
-Bekaret Alt Ölçeği	N	Ort.	SS	F	p
18-20	72	6.203	2.482	4.254	.006*
20-25	196	6.316	2.585		
25-30	9	4.407	3.125		
30+	3	2.000	1.732		
Yaşam Doyumu Ölçeği	N	Ort.	SS	F	p
18-20	72	2.875	.950	1.621	.185
20-25	196	2.830	.877		
25-30	9	2.222	.724		
30+	3	3.200	.916		

Not: * $p < .05$

Üniversite öğrencilerinin kaçınıcı sınıf olduklarına göre (1.sınıf/2.sınıf/3.sınıf/4.sınıf) eş seçme stratejileri envanterinin alt ölçekleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p > .05$). Ayrıca öğrencilerinin kaçınıcı sınıf olduklarına göre (1.sınıf/2.sınıf/3.sınıf/4.sınıf) yaşam doyumu düzeyleri arasında da anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p > .05$).

Tablo 3'te üniversite öğrencilerinin okudukları bölüme göre (Öğretmenlik bölümü/Mühendislik bölümü/Ruh sağlığı bölümü/Sağlık bölümü) eş seçme stratejileri envanterinin alt boyutlarından olan çocuk bakımına bakış açıları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir ($F(3, 276) = 3.956, p = .009, p < .05$). Oluşan farklılığın kaynağı;

-Öğretmenlik Bölümünde okuyan üniversite öğrencileri çocuk bakımına Mühendislik Bölümünde okuyan üniversite öğrencilerine göre daha fazla önem vermektedir.

Buna ek olarak çalışmaya katılan üniversite öğrencilerinin okudukları bölüme (Öğretmenlik bölümü/Mühendislik bölümü/Ruh sağlığı bölümü/Sağlık bölümü) göre eş seçme stratejileri envanterinin alt boyutlarından olan bekarate önem verme arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($F(3, 276) = 3.487, p = .016, p < .05$). Oluşan farklılığın kaynağı;

-Öğretmenlik Bölümünde okuyan bireyler bekarate Mühendislik Bölümünde okuyan bireylere göre daha fazla önem vermektedir.

Üniversite öğrencilerinin okudukları bölüme göre (Öğretmenlik bölümü/Mühendislik bölümü/Ruh sağlığı bölümü/Sağlık bölümü) yaşam doyumu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Tablo 3: Üniversite Öğrencilerinde Eş Seçme Stratejileri Envanterinin Alt Boyutları ve Yaşam Doyumu Düzeylerinin Okunan Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Eş Seçme Stratejileri Envanteri	N	Ort.	SS	F	p
-Çocuk Bakımı Alt Ölçeği					
Öğretmenlik Bölümü	185	7.807	1.361	3.956	.009*
Mühendislik Bölümü	12	6.611	2.356		
Ruh Sağlığı Bölümü	61	7.284	1.639		
Sağlık Bölümü	22	7.560	1.253		
-Bekaret Alt Ölçeği	N	Ort.	SS	F	p
Öğretmenlik Bölümü	185	6.421	2.713	3.487	.016*
Mühendislik Bölümü	12	4.277	2.770		
Ruh Sağlığı Bölümü	61	5.710	2.246		
Sağlık Bölümü	22	6.484	2.152		
Yaşam Doyumu Ölçeği	N	Ort.	SS	F	p
Öğretmenlik Bölümü	185	2.804	.873	.869	.458
Mühendislik Bölümü	12	2.983	1.010		
Ruh Sağlığı Bölümü	61	2.937	.892		
Sağlık Bölümü	22	2.618	1.038		

Not: * $p < .05$

Tablo 4' e göre üniversite öğrencilerinin eş seçme stratejileri ile yaşam doyumu seviyeleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı görülmektedir. Bu bulguya ek olarak eş seçme stratejileri envanterinin bazı alt boyutları arasında pozitif yönde ilişki olduğu saptanmıştır. Pozitif yönde ilişki saptanan alt boyutlar Tablo 4'te belirtilmektedir.

Tablo 4: Üniversite Öğrencilerinde Eş Seçme Stratejileri Alt Boyutlar ve Yaşam Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

N=280	1a.	1b.	1c.	1d.	1e.	1f.	1g.	2.
1.Eş Seçme Stratejileri Envanteri Alt Boyutları								
1a. (Aile kurumu ve güven)	1	.154*	.224*	.153*	.178*	.368*	.525*	-.007

1b. (Sosyo-ekonomik durum)	.154*	1	.474*	.504*	.205*	.291*	.162*	.004
1c. (Dini ve siyasi benzerlik)	.224*	.474*	1	.354*	.493*	.316*	.279*	.038
1d. (Fiziksel özellik)	.153*	.504*	.354*	1	.112	.185*	.239*	.070
1e. (Bekaret)	.178*	.205*	.493*	.112	1	.216*	.175*	-.103
1f. (Çocuk bakımı)	.368*	.291*	.316*	.185*	.216*	1	.264*	.003
1g. (Aşk)	.525*	.162*	.279*	.239*	.175*	.264*	1	-.067
2.Yaşam Doyumu Ölçeği (Toplam Puan)	-.007	.004	.038	.070	-.103	.003	-.067	1

Not: *p <.05

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonuçları değerlendirildiğinde kadın üniversite öğrencilerinin eş seçme stratejileri envanterinin alt boyutlarından olan ‘çocuk bakımı’na erkek öğrencilere göre daha fazla önem verdikleri literatür tarafından da desteklenen bir bulgudur (Günay ve Bener, 2013). Bunun yanı sıra kadın ve erkek öğrencilerin yaşam doyumu düzeylerinin benzer olduğu da görülebilmektedir (Serin, Serin ve Karagülmez, 2023). Diğer bir dikkat çekici sonuç ise 20-25 yaş aralığındaki bireylerin 18-20 yaş aralığında yer alan bireylere göre ‘çocuk bakımı’na daha fazla önem verdikleridir. Bu bulgu alan yazın tarafından desteklenmektedir (Kasapkara ve Kasapkara, 2013). Bunun yanı sıra 18-20 yaş arasında yer alan bireyler ve 20-25 yaş arasında yer alan bireyler ‘bekaret’e 30+ yaş arasında yer alan bireylere göre daha fazla önem vermektedir (Kasapkara ve Kasapkara, 2013).

Yaş değişkeni bazında farklı yaş grupları arasında (18-20/20-25/25-30/30+) yer alan bireylerin yaşam doyumlarının benzer olduğu bulgusu literatür tarafından desteklenmektedir (Serin, Serin ve Karagülmez, 2023). Bulgular incelendiğinde Öğretmenlik Bölümü’nde okuyan üniversite öğrencilerinin hem ‘çocuk bakımı’ hem de ‘bekaret’ e Mühendislik Bölümü’nde okuyan öğrencilerden daha fazla önem verdikleri görülmektedir. Bu bulgu alanyazın ile benzer sonuçlar vermektedir (Erkol ve Şahin, 2021). Son olarak Eş Seçme Stratejileri Envanteri’nin alt ölçeklerinin birbirleri ile pozitif yönde korelasyona sahip olduğu görülürken (Çatılı ve Avcı, 2021; Altuntaş ve Atli, 2015) Yaşam Doyumu ile herhangi bir ilişkisinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin genel olarak yaşam doyumlarının yüksek olduğu şeklinde açıklanabilmektedir.

Ele alınan çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Çalışmada, üniversite öğrencilerinde eş seçme stratejileri ve yaşam doyumlarını incelemek üzere KKTC’de farklı

üniversitede öğrenim gören öğrencilere ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçlarının genellenmesi bu okullarda öğrenim gören öğrencilerle sınırlı tutulmaktadır. Bu konuda yapılacak olan yeni çalışmalarda, farklı eğitim kademelerinde öğrenim gören öğrencilerle, farklı değişkenlerle (ülke/millet) farklı yaş gruplarından öğrencilerle çalışılması önerilebilir. Araştırma bu çalışmada kullanılan ölçekler ile sınırlıdır. Eş seçme stratejileri ile ilgili yapılacak çalışmalarda nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılarak konunun daha kapsamlı incelenmesi önerilebilir.

Kaynakça

- Altuntaş, S., ve Atli, A. (2015). Eş seçme stratejileri envanteri geliştirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 123-135.
- Aylaz, R., Güneş, G., Uzun, Ö. ve Ünal, S. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Rolüne Yönelik Görüşleri. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 23 (5), 183-189.
- Buss, D. M., Shackelford, T. K., Kirkpatrick, L. A., ve Larsen, R. J. (2001). A half century of mate preferences: The cultural evolution of values. *Journal of Marriage and the Family*, 63: 491- 502.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., ve Kılıç, E. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri. (20. Baskı) Ankara: Pegem A.
- Dağlı, A., ve Baysal, N. (2016). Yaşam doyumu ölçeğinin Türkçe' ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59).
- Demirel S, Acar Ö, Karakurt E, Onaygil C ve ark. (2006). Yurt yaşamının üniversite öğrencilerinin sağlığı üzerindeki etkileri. MASCO, Marmara Öğrenci Kongresi, 16-17.
- Erkol, M., ve Şahin, M. (2021). Üniversite Öğrencilerinin Aile Değerlerinin İncelenmesi: Afyonkarahisar İli Örneklemi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (67), 103-124.
- Ertuğrul Yaşar, Z., ve Zorluoğlu, E. (2021). Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerinin ve Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Erzurum Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 1-17.
- Eryılmaz, A., ve Ercan, L. (2010). Beliren yetişkinlikte romantik yakınlığı başlatma ve başa çıkma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 381-397.
- Günay, G., ve Bener, Ö. (2013). Gençlerin evlilik ve aile yaşamına ilişkin tutumları. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-16.
- Güllü, A. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Eşten Beklentilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 42-57.
- Kalkan, M., ve Hamamcı, Z. (2015). *Evlilik Öncesi Psikolojik Danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kasapkar, A., ve Kasapkar, B. (2013). “20-30 Yaş Grubu Bekar Erkeklerin Eş Seçimine Yönelik Tutumları Ve Eşten Beklentilerinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (34), ss.792-800.
- Nam, A., ve Akbay, S. E. (2020). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumu: beş faktör kişilik özellikleri, bilinçli farkındalık ve yılmazlığın rolü. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi-International Journal of Society Researches*, 10 (16), 718-728.
- Onur, B. (1995). *Gelişim Psikolojisi*. İstanbul: İmge Yayınevi.
- Özbay G. (1997). Üniversite öğrencilerinin problem alanlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme geçerlik ve güvenirlik çalışması. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Topkaya, N. ve Meydan, B. (2013). Üniversite öğrencilerinin problem yaşadıkları alanlar, yardım kaynakları ve psikolojik yardım alma niyetleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 25-37.
- Çatılı, E. T., ve Avcı, R. (2021). Beliren yetişkinlerde toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumun, benlik kurgusunun ve benliğin ayrılaşmasının eş seçme stratejilerini yordamadaki rolü. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1349-1365.
- Serin, N. B., Serin, O., ve Karagülmez, K. (2023). Üniversite öğrencilerinde cinsiyet rolleri ve yaşam doyumu ilişkisi. *International European Conference On Interdisciplinary Scientific Research-VIII*, Rome, Italy.

- Yıkılmaz, M., ve Gdl, M. D. (2015). Üniversite ğrencilerinde yaşam doyumu, yaşamda anlam ve bilinçli farkındalık arasındaki ilişkiler. *Ege Eğitim Dergisi*, 16 (2), 297-315.
- Yıldırım, İ. (2007). Üniversite ğrencilerinin Eş Seçme Kriterleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27), 15-30.



Okul Öncesi Dönemde (4-6 yaş) Psikolojik Sağlamlık Kaygı ve Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Sibel Yoleri

İzmir Demokrasi Üniversitesi, sibel.yoleri@idu.edu.tr, 0000-0002-7802-2352

Elif Naz Ürünal

İzmir Demokrasi Üniversitesi, urunalelifnaz@gmail.com

Özet

Araştırmanın amacı, 4-6 yaş çocuklarının psikolojik sağlamlıklarının kaygı düzeyleri ve demografik değişkenlerle ilişkisini incelemektir. Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel araştırma olarak tasarlanmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubu İzmir ili merkezi Konak ve Bornova ilçelerinden bağımsız anaokulları ve ilköğretime bağlı anasınıflarında öğrenim gören, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilen 4-6 yaş arasındaki 98 çocukta oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Demografik Bilgi Formu” “Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK)” ve “Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma kapsamına alınan çocuklar için ölçeklerden Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğini öğretmenleri, Okul Öncesi Kaygı Ölçeğini ise ebeveynleri tarafından doldurulmuştur. Elde edilen veriler SPSS programına aktarıldıktan sonra analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre çocukların psikolojik sağlamlık düzeyleri yüksek, kaygı düzeyleri orta düzeyde bulunmuştur. Çocukların psikolojik sağlamlıkları ile yaş ve cinsiyet arasında anlamlı bir istatistiksel fark bulunamamıştır. Psikolojik sağlamlık düzeyleri ve kaygı düzeyleri arasındaki korelasyona bakıldığında toplam kaygı puanı ile PERİK ölçeği alt boyutlarından İletişim kurma/Sosyal performans, Öz-kontrol/Düşüncelilik ve Atılganlık arasında negatif yönlü anlamlı ilişkinin bulunduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: kaygı, anksiyete, psikolojik sağlamlık, sosyal duygusal iyi oluş.

The Relationships between Resilience, Anxiety, and Demographic Variables among Preschool Children

Abstract

The study aims to examine the relationship between the psychological resilience of 4-6-year-old children and anxiety levels and demographic variables. The study was designed as correlational research from quantitative research methods. The study group of this research

consists of 98 children between the ages of 4-6 years, who are studying in independent kindergartens and kindergartens affiliated to primary education in the Konak and Bornova districts of Izmir province, selected by convenience sampling method. Demographic Information Form, Social Emotional Well-being and Psychological Resilience Scale (PERIK) and Revised Preschool Anxiety Scale were used as data collection tools. The Social Emotional Well-Being and Psychological Resilience Scale was completed by the teachers and the Preschool Anxiety Scale was completed by the parents. The data obtained were analysed after being transferred to the SPSS program. According to the results obtained, children's psychological resilience levels were found to be high, and anxiety levels were found to be moderate. There was no significant statistical difference between children's psychological resilience and age and gender. When the correlation between psychological resilience levels and anxiety levels was examined, it was seen that there was a significant negative correlation between the total anxiety score and the sub-dimensions of the PERIK scale, namely Communication/Social performance, Self-control/Thoughtfulness, and Assertiveness.

Keywords: apprehension, anxiety, psychological resilience, social emotional well-being.

Giriş

Okul öncesi dönem, insanın yaşamı boyunca her yönden gelişiminin en hızlı olduğu dönemdir (Poyraz ve Dere, 2006). Bu nedendir ki çocuğun bir bütün olarak sağlıklı bir birey olabilmesi için tüm gelişim alanlarının desteklenmesi gerekmektedir (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2000). Okul öncesi dönem aynı zamanda kişinin psikolojik sağlığı ve psikolojik sağlamlığı ile bağlantılı olan becerilerin de geliştiği bir dönemdir (Selçuk, 2023). Bu öneminden dolayı dönemde çocuğun çeşitli düzeydeki ihtiyaçları yeterince karşılanmazsa çocukta duygusal travmalar meydana gelebilmektedir. Bu duygusal travmalar ise gelişimin ilerleyen zamanlarında korku ve kaygının oluşmasına sebep olabilmektedir (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2000).

Psikolojik sağlamlık en basit haliyle bir kişinin esneklik ve uyum süreci olarak tanımlanır (Hunter, 2001). Earvolino Ramirez (2007) psikolojik sağlamlığı depresyon, hastalık vb. kötü durumlardan ve değişimlerden sonra kendini çabucak toparlayabilme özelliği, olumsuz durum ve duyguların üstesinden gelebilme esnekliği olarak tanımlamıştır. Goldstein ve Brooks (2013) psikolojik sağlamlığı baskı ve stresle baş edebilme kapasitesi olarak ifade etmiştir. Psikolojik sağlamlık biyolojik bir özellikten ziyade geliştirilebilen bir davranış biçimidir. Psikolojik sağlamlığı yüksek olan kişi zaman içerisinde tam tersine bir psikolojik sağlamlık düzeyine gelebilmektedir. Yani psikolojik sağlamlık sabit kalan bir durum değildir (Bektaş ve

Özben, 2016). Bu durum psikolojik sağlamlığın stabil ve olumlu bir hal alabilmesi için çocukluktan yetişkinliğe kadar sürekli kontrol altında tutulması gerektiği şeklinde yorumlanabilir. Bir çocukta sağlamlığın gelişimi, destekleyici bakım ve kaynaklara yeterli erişim ile kişisel ve çevresel faktörler arasındaki etkileşimler yoluyla beslenir (Schafer, 2022).

Korku sözcüğü Almancadan dilimize geçmiş, kökeni beklemek, pusuda yatmak veya saldırmak anlamlarına gelen bir sözcüktür (Gürbüz, 2011). Sungur'a (1997) göre ise korku insanın hayatını ve güvenliğini tehdide sokan veya sokabilecek durumlara karşı verilen emosyonel tepkidir. Korku ve kaygı iç içe girmiş birbirleriyle karıştırılan kavramlardır. Korkudan farklı olarak "kaygı (anksiyete)" kavramı iç sıkıntısı, bunaltı gibi sözcüklerle açıklanabilen, kişiye rahatsızlık veren endişe ve korku duygusudur (Işık ve Taner, 2006). Anksiyete-kaygı dünya genelinde çocuklarda tanımlanan ve teşhis edilen en yaygın duygudurum bozukluğudur (Dougherty vd., 2013; Edwards vd., 2010). Kaygı insanın hayatı boyunca yaşadığı, şiddet düzeyi oranınca normal bir duygudur. Freud (1936)'a göre anksiyete-kaygı çevreden gelen tehlikelere karşı bireyi uyarma, uyumu sağlama ve yaşamı sürdürme işlevlerine katkıda bulunur fakat anksiyete mantıkdışı bir boyuta ulaşırsa uyum ve uyarı işlevini kaybederek normal dışı davranışlara sebep olabilir. Yani birçok durumda normal bir kaygı düzeyi çocuğu tehditlere, tehlikelere karşı koruyabilecek normal bir tepki olarak kabul edilebilir. Bununla birlikte, eğer bir çocuk yüksek düzeyde kaygıya sahipse, kaygı durumu geçici değilse ve herhangi bir tedavi olmaksızın uzun süre böyle bir durumda kalırsa, bu durum çeşitli psikolojik sorunlara neden olabilmektedir. Kaygılı çocuklar zorlayıcı olaylarla karşılaştıklarında örneğin geri çekilme davranışı sergileyebilmektedirler ve çoğu durumda daha sonraki yetişkinlik yaşamında bu durum devam edebilmektedir (Kapçı vd., 2012; Kertz vd., 2019; Thompson vd., 2004). Bu nedenle okul öncesi dönemde çocuklar için kaygı göz ardı edilmemelidir.

Araştırmalar, psikolojik sağlamlığın çocuklarda kaygı semptomlarını azalttığını ve çocukların, özellikle de yüksek düzeyde sağlamlığa sahip çocukların, sıkıntı veya stres yaratan durumlar yaşadktan sonra uyumsal işleyişlerini sürdürebildiklerini ortaya koymuştur (Finklestein, Pagorek Eshel ve Laufer, 2020; Wu, Zhang, Cheng, ve Hu, 2018). Yönetilebilen kaygı ve psikolojik sağlamlık bir davranış biçimi olarak çocuğun hayatında iyi yönde faydalanabileceği unsurlardır. Çünkü yönetilebilen kaygı ve psikolojik sağlamlık yaşamın tüm güçlük ve zorluklarına karşı direnebilmeyi, diğer insanlarla olumlu ilişkiler kurabilmeyi bireysel gelişimini tamamlayabilmeyi ve en önemlisi yaşam amacını anlamlı devam ettirebilmeyi ifade etmektedir (Keyes, Shmotkin, ve Ryff, 2002). Ye vd., (2016) tarafından

yapılan çalışmada sağlamlığın depresif belirtilere karşı koruyucu bir faktör olduğu ortaya konmuştur.

Genel olarak önceki çalışmalar, psikolojik ve davranışsal sorunların etkili müdahalesi ve tedavisi için sağlamlık ve kaygı arasındaki ilişkileri belirlemenin kritik olduğunun altını çizmiştir (Bai vd., 2020; Cook vd., 2020; Jansen vd., 2011; Gallegos Guajardo vd., 2015; Skrove vd., 2013). Ancak okul öncesi çocuklarda psikolojik sağlamlık ve kaygı arasındaki ilişkileri araştıran çok az çalışma vardır. Bu çalışmanın amacı 4-6 yaş arasındaki çocukların psikolojik sağlamlıklarıyla kaygı düzeyleri ve demografik faktörler arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. 4-6 yaş arasındaki çocukların kaygı ve psikolojik sağlamlıkları ne düzeydedir?
2. 4-6 yaş arasındaki çocukların kaygı düzeyleri ile psikolojik sağlamlıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. 4-6 yaş arasındaki çocukların psikolojik sağlamlıkları ile bazı değişkenler (cinsiyet, yaş, sosyoekonomik durum) arasında ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni:

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden biri olan korelasyonel araştırma olarak tasarlanmıştır. Korelasyonel araştırmalar, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri keşfetmek amacıyla yapılmaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

Çalışma Grubu:

Bu araştırmanın çalışma grubunu İzmir ili merkezi Konak ve Bornova ilçelerinde bağımsız anaokulları ve ilköğretime bağlı anasınıflarında öğrenim gören, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilen 4-6 yaş arasındaki 98 çocuk oluşturmaktadır. Çocuklara ve ailelere ulaşmada kurumlarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinden destek alınmıştır.

Veri Toplama Araçları:

Demografik Bilgi Formu

Katılımcıların demografik bilgilerini elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Bu formda çocukların cinsiyeti, yaşı, ebeveyninin algıladığı sosyoekonomik düzeyi gibi bilgilere dair sorular bulunmaktadır.

Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği:

Okul öncesi dönem çocuklarının kaygı düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, Edwards, Rapee, Kennedy ve Spence (2010) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması Güler ve Totan (2016) tarafında yapılmıştır. Ölçek, 5'li likert formatındadır (1= Hiç doğru değil, 2= Nadiren doğru, 3= Bazen doğru, 4= Oldukça, 5= Çok zaman doğru). Ölçek

Sosyal Kaygı (7 madde), Genellenmiş Kaygı (7 madde), Ayrılık Kaygısı (5 madde) ve Belirgin Korkular (8 madde) olmak üzere dört alt boyuttan ve 30 maddeden oluşmaktadır (Ölçekte yer alan 3 ve 6. maddeler analize dahil edilmemektedir). Alt boyutların toplamı ile genel kaygıyı ölçen toplam puan alınabilmektedir. Ölçme aracına verilen yanıtlarda toplam puan arttıkça ilgili alanlarda kaygı düzeyinin arttığı anlaşılmaktadır. Cronbach alfa .90 düzeyindedir. Bu çalışmada sosyal kaygı alt boyutu Cronbach alfa .82, genellenmiş kaygı alt boyutu Cronbach alfa .79, ayrılık kaygısı alt boyutu Cronbach alfa .74, belirgin korkular alt boyutu Cronbach alfa .79 olarak bulunmuştur.

Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK):

Okul öncesi dönem çocuklarının psikolojik sağlamlıklarının belirlenmesi amacıyla Mayr ve Ulich (2009) tarafından geliştirilen, Özbey (2019) tarafından uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek İletişim Kurma/Sosyal Performans, ÖzKontrol/Düşüncelilik, Atılganlık, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma, Görev Yönelimi, Keşfetmekten Hoşlanma olmak üzere 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir alt ölçekten alınabilecek en yüksek puan 30, en düşük puan ise 1'dir. Ölçeğin Alpha güvenirlik katsayısı 49- 60 aylık çocuklarda .88 ile .95 arasında ve 61-72 aylık çocuklarda ise .87 ile .96 arasında bulunmuştur. Bu çalışmada İletişim Kurma/Sosyal Performans alt boyutunda Cronbach alfa .98, Öz-Kontrol/Düşüncelilik Cronbach alfa .94, Atılganlık alt boyutunda Cronbach alfa .93, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma alt boyutunda Cronbach alfa .75, Görev Yönelimi alt boyutunda Cronbach alfa .90, Keşfetmekten Hoşlanma alt boyutunda Cronbach alfa .79 olarak bulunmuştur.

Veri Toplama Süreci:

Araştırmaya başlamadan önce ölçeklerin kullanımına ilişkin araştırmacılardan izin ve veri toplama sürecine başlamadan önce İzmir Demokrasi Üniversitesi'nden Etik Kurul izni alınmıştır. Bu araştırmada veri toplama süreci 2024 Eğitim-Öğretim yılında bahar döneminde gerçekleşmiştir. Bağımsız anaokullarında ve ilköğretim kurumlarına bağlı anasınıflarında öğrenim gören çocuklara sınıflarının öğretmenleri aracılığıyla ulaşılmış, ebeveynleri ve sınıfın öğretmeninden ölçekleri doldurmaları istenmiştir. Çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esaslı gerçekleşmiştir.

Verilerin Analizi:

Araştırmacılar tarafından elde edilen tüm veriler SPSS İstatistik programına yüklenmiş ve çözümlmeleri yapılmıştır. Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonucunda veriler normal

dağılım gösterdiğinden, gruplar arası farklılık incelenirken ikili gruplarda t-testi, ikiden fazla gruplarda tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Psikolojik sağlamlık ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki için Pearson Korelasyon Testi yapılmıştır. Ayrıca betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Bulgular

Bu kısımda çocukların demografik dağılımı, PERİK ve Yeniden Düzenlenen Kaygı Ölçeğinin alt boyutlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi ve iki ölçekten toplanan veriler arasındaki korelasyon sonuçlarına yönelik analizlere yer verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma çalışma grubunu oluşturan çocukların demografik özelliklerine göre dağılımı

Özellikler	Kategoriler	n	%
Yaş	4	10	10,2
	5	43	43,9
	6	45	45,9
Cinsiyet	Kız	48	49,0
	Erkek	50	51,0

N: 98

Tablo 1 incelendiğinde araştırmanın çalışma grubunu meydana getiren çocukların, 10 (%10,2)'nin dört yaşında, 43 (43,9)'ünün beş yaşında, 45 (45,9)'inin altı yaşında olduğu saptanmıştır. Ayrıca çocukların cinsiyet dağılımlarına bakıldığında 48 (49,0)'unun kız, 50 (51,0)'sinin erkek olduğu saptanmıştır.

Tablo 2. Tanımlayıcı İstatistikler (N = 98).

Değişkenler	Min.	Max	M	SD
İletişim kurma/sosyal performans	10.00	30.00	23.17	5.64
Öz-kontrol/düşüncelilik	9.00	30.00	24.25	4.85
Atılganlık	10.00	30.00	23.51	5.66
Duygusal istikrar/stresle başa çıkma	10.00	30.00	20.52	4.57
Görev yönelimi	6.00	30.00	23.64	4.99
Keşfetmekten hoşlanma	7.00	30.00	24.73	5.18

Tablo 2 incelendiğinde PERİK ölçeğinin alt boyutlarının ortalamalarına bakıldığında çocukların psikolojik sağlamlık düzeylerinin yüksek olduğu düşünülebilir.

Tablo 3. YDOÖKÖ Tanımlayıcı İstatistikler (N = 98).

Değişkenler	Min.	Max	M	SD
Sosyal kaygı	7.00	14.66	23.17	5.90
Genellenmiş kaygı	7.00	16.93	24.25	5.31
Ayrılık kaygısı	5.00	10.41	23.51	4.31
Belirgin korkular	9.00	21.77	63.79	7.32
Toplam kaygı	31.00	111.00	23.64	19.71

Yeniden Düzenlenmiş Okul Öncesi Kaygı Ölçeğine bakıldığında çocukların kaygı düzeylerinin orta düzeyde olduğu düşünülebilir.

Tablo 4. PERİK Ölçeği alt boyutları ile çocuk cinsiyeti arasındaki t-testi sonuçları

	Çocuk Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
İletişim Kurma/ Sosyal Performans	Kız	48	23,45	5,67	96	.487	.314
	Erkek	50	22,90	5,67			
Öz-Kontrol/ Düşüncelilik	Kız	48	24,54	4,45	96	.570	.285
	Erkek	50	23,98	5,24			
Atılganlık	Kız	48	23,91	5,14	96	.695	.244
	Erkek	50	23,12	6,14			
Duygusal İstikrar/ Stresle Başa Çıkma	Kız	48	20,91	3,98	96	.840	.202
	Erkek	50	20,14	5,08			
Görev Yönelimi	Kız	48	24,41	4,09	96	1,511	.067
	Erkek	50	22,90	5,67			
Keşfetmekten Hoşlanma	Kız	48	25,00	5,10	96	.111	.456
	Erkek	50	24,88	5,61			

** p < .01, * p < .05

Tablo 4 incelendiğinde çocuk cinsiyetine göre PERİK Ölçeği alt boyutlarından herhangi biri ile istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.

Tablo 5. PERİK Ölçeği alt boyutları ile çocuk yaşı arasındaki ANOVA sonuçları

	Yaş grupları	N	X	SS	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
İletişim Kurma/ Sosyal Performans	4	10	23,50	4,69	Gruplar arası	138,07	2	69,039	2,217	.115
	5	43	21,86	5,67	Gruplar içi	2957,97	95	31,137		
	6	45	24,35	5,65	Toplam	3096,051	97			
	Toplam	98	23,17	5,64						
Öz-Kontrol / Düşüncelilik	4	10	26,70	3,16	Gruplar arası	139,41	2	69,70	3,081	.061
	5	43	23,04	4,89	Gruplar içi	2149,20	95	22,62		
	6	45	24,86	4,88	Toplam	2288,62	97			
	Toplam	98	24,25	4,85						
Atılganlık	4	10	24,70	4,66	Gruplar arası	30,70	2	15,35	.474	.624
	5	43	22,95	5,79	Gruplar içi	3077,78	95	32,39		
	6	45	23,77	5,77	Toplam	3108,49	97			
	Toplam	98	23,51	5,66						
Duygusal İstikrar/ Stresle Başa Çıkma	4	10	21,30	5,79	Gruplar arası	15,14	2	7,57	.358	.700
	5	43	20,11	4,21	Gruplar içi	2011,31	95	21,17		
	6	45	20,73	4,67	Toplam	3108,49	97			
	Toplam	98	20,52	4,57						
Görev Yönelimi	4	10	25,20	3,99	Gruplar arası	27,05	2	13,52	.536	.587
	5	43	23,44	4,57	Gruplar içi	2397,44	95	25,23		
	6	45	23,48	5,58	Toplam	2424,50	97			
	Toplam	98	23,64	4,99						
Keşfetmekten Hoşlanma	4	10	27,80	3,04	Gruplar arası	100,58	2	50,29	1,790	.173
	5	43	24,27	5,33	Gruplar içi	2669,05	95	28,095		
	6	45	24,93	5,62	Toplam	2769,63	97			
	Toplam	98	24,93	5,34						

Tablo 5 incelendiğinde PERİK ölçeği alt boyutları ile çocukların yaşı arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo 6. Çocukların toplam kaygı düzeyleri ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon sonuçları

	İletişim Kurma/ Sosyal Performans	Öz-kontrol Düşüncelilik	Atılganlık	Duygusal İstikrar/ Stresle Başa Çıkma	Görev Yönelimi	Keşfetmekten Hoşlanma
Toplam Kaygı r	-.31**	-.27**	-.48	.07	.18	.11

Tablo 6 incelendiğinde toplam kaygı puanı ile PERİK ölçeği alt boyutlarından İletişim kurma/Sosyal performans, Öz-kontrol/Düşüncelilik, Atılganlık arasında negatif yönlü anlamlı ilişkinin bulunduğu görülmüştür. Öte yandan toplam kaygı puanı ile PERİK ölçeği diğer alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Çocukların toplam kaygı puanları arttıkça psikolojik sağlamlık düzeylerinin azaldığı söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucunda çocukların PERİK ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının en yüksek düzeyde Keşfetmekten hoşlanma ($X=24,73$) ve en düşük Duygusal istikrar/stresle başa çıkma ($X=20,52$) alt boyutunda olduğu görülmektedir. Her bir alt ölçekten alınacak en yüksek puan 30'dur. Dolayısıyla ortalamalar dikkate alındığında çocukların psikolojik sağlamlık düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Yeniden Düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği alt boyutlarına bakıldığında en yüksek ortalamanın Belirgin Korkular ($X=63,79$), en düşük ortalamanın ise Sosyal Kaygı ($X=23,17$) alt boyunda tespit edilmiştir.

Psikolojik sağlamlık kaygının ve stresin olumsuz etkilerini azaltan ve hayata uyumu destekleyen bir kavram olarak kişilik özelliğine dönüşerek çocuğun yetişkinlik hayatına olumlu etkilerde bulunabilir (Basım ve Çetin, 2011). Psikolojik sağlamlık düzeyini etkileyebilecek birçok demografik faktör vardır. Örneğin cinsiyet ve yaş gibi faktörlerin psikolojik sağlamlık düzeyini etkilediği düşünülmektedir. Araştırma sonucunda cinsiyet değişkenine göre çocukların psikolojik sağlamlık puanları arasında anlamlı farklılık saptanamamıştır. Literatür incelendiğinde farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Örneğin, Çorbacı Oruç (2008) tarafından yapılan bir çalışmada kız çocuklarının erkek çocuklarına oranla problem durumları karşısında daha çözüm odaklı olduğu ve sosyal davranış eğilimlerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sun ve Stewart (2007)'in yaptığı cinsiyet ve yaşın psikolojik sağlamlık üzerindeki etkisini incelediği çalışmada da kız çocuklarının erkek çocuklarına göre empati yapma, iletişim kurma, yardım arama gibi psikolojik sağlamlıkla ilişkili özellikler açısından daha yüksek puana sahip olduğu belirtilmiştir. Chen vd., (2021)'nin yaptığı çalışmaya göre cinsiyet değişkeninin çocuğun psikolojik sağlamlığı ile ilişkili olmadığı, Öner ve Özbey (2022)'in yaptığı çalışmada ise PERİK ölçeğinin alt boyutlarından iletişim kurma, sosyal performans- öz-kontrol,

düşüncelilik ve duygusal istikrar, stresle başa çıkma alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farkın kız çocukları lehine olduğu bulunmuştur. Erata ve Özbey (2020)'in yaptıkları araştırma sonucunda PERİK ölçeğinden aldıkları puanlar arasında cinsiyet açısından anlamlı farklılık saptanmamıştır. Sagone ve Indiana (2017) tarafından yapılan çalışmada psikolojik sağlamlığın cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Alan yazın incelendiğinde yaş değişkeninin psikolojik sağlamlık açısından risk faktörleri arasında ele alındığı görülmektedir. Çocukların küçük yaşlarda daha savunmasız olması sebebiyle küçük yaştaki çocukların bir risk durumuyla baş başa kaldıklarında yaşı daha büyük olan diğer çocuklara oranla daha çok etkilendikleri vurgulanmaktadır (Gutman, 2009). Bu çalışmada PERİK ölçeği alt boyutlarını çocuk yaşı ile ilişkilendirdiğimizde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Aynı şekilde Kishalı ve Gültekin Akduman (2024)'ın yaptığı çalışmada da çocukların yaşları ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Araştırma sonucunda toplam kaygı puanı ile PERİK ölçeği alt boyutlarından İletişim kurma/Sosyal performans, Öz-kontrol/Düşüncelilik, Atılganlık arasında negatif yönlü anlamlı ilişkinin bulunduğu görülmüştür. Öte yandan toplam kaygı puanı ile PERİK ölçeği diğer alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Özdemir (2021)'in çalışmasında bu çalışmayla benzer olarak PERİK ölçeği iletişim kurma/ sosyal performans, atılganlık alt boyutlarıyla Yeniden düzenlenen Okul Öncesi Kaygı Ölçeği Sosyal Kaygı alt boyutu arasında anlamlı düzeyde negatif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın bazı sınırlılıkları mevcuttur. Bu çalışmada çocukların sağlamlık düzeyleri değerlendirme ölçeği aracılığıyla araştırılmıştır. Bu nedenle gelecekteki çalışmalarda çocukların sağlamlık gelişimini etkileyen diğer faktörlere (mizaç gibi) daha fazla dikkat edilmelidir. Araştırmacıların, gelecekteki araştırmalarda nitel araştırmalar veya saha araştırmaları ve veri elde etmek için uzun vadeli izlemeler yapmayı deneyebileceği düşünülmektedir. Bu çalışma 98 çocuk ile sınırlıdır. Okul öncesi dönemde benzer çalışmaların daha fazla örneklem grubuyla yapılması önerilebilir.

Kaynakça

- Alisinanoğlu, F., ve Ulutaş, İ. (2000). Çocuklarda Kaygı ve Bunu Etkileyen Faktörler. *Milli Eğitim Dergisi*, (145), 15-19.
- Bai, S., Ricketts, E. J., Thamrin, H., Piacentini, J., Albano, A. M., Compton, S.N., Ginsburg, G. S., Sakolsky, D., Keeton, C.P., Kendall, P.C. ve Peris, T.S. (2020) Longitudinal study of sleep and internalizing problems in youth treated for pediatric anxiety disorders, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 48(1). 67–77. <https://doi.org/10.1007/s10802-019-00582-x>
- Basım, H. N. ve Çetin, F. (2011). Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22(2), 104-114.
- Bektaş, M., ve Özben, Ş. (2016). Evli bireylerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin bazı sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 215-240.
- Chen, H., Hong, Q., Xu, J., Liu, F., Wen, Y. ve Gu, X. (2021). Resilience coping in preschool children: the role of emotional ability, age, and gender. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), 1-21.
- Cook, F., Conway, L. J., Giallo, R., Gartland, D., Sciberras, E. ve Brown, S. (2020). Infant sleep and child mental health: a longitudinal investigation, *Archives of Disease in Childhood*, 105(7). 655-660. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2019-318014>
- Çorbacı Oruç A. (2008). 6 yaş çocuklarında sosyal yeterliliğin, akran ilişkilerinin ve sosyal bilgi işleme sürecinin değerlendirilmesi (Tez No. 235709) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dougherty, L. R., Tolep, M. R., Bufferd, S. J., Olino, T. M., Dyson, M., Traditi, J., Suzanne Rose, S., Carlson, G. A. ve Klein, D. N. (2013). Preschool anxiety disorders: comprehensive assessment of clinical, demographic, temperamental, familial, and life stress correlates. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 42(5) 577-589. <https://doi.org/10.1080/15374416.2012.759225>
- Earvolino Ramirez, M. (2007). Resilience: A Concept Analysis. *Nursing Forum*, 42(2), 73-82. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6198.2007.00070.x>
- Edwards, S. L., Rapee, R. M., Kennedy, S. J. ve Spence, S. H. (2010). The assessment of anxiety symptoms in preschool-aged children. the revised preschool anxiety scale. *Journal Of Clinical Child ve Adolescent Psychology*, 39(3), 400-409.
- Erata, F. ve Özbey, S. (2020). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların psikolojik sağlık düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Pearson Journal of Social Sciences & Humanities*, 5(9), 125-151. <http://dx.doi.org/10.46872/pj.171>
- Finklestein, M., Pagorek Eshel, S., Laufer, A. (2020). Adolescents' individual resilience and its association with security threats, anxiety and family resilience, *Journal of Family Studies*, 28(3), 1023-1039. <https://doi.org/10.1080/13229400.2020.1778504>.
- Fraenkel, R. J., Wallen, E. N., ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill Companies Inc.
- Freud, S. (1936). The Problem of Anxiety. New York: Norton.
- Gallegos Guajardo, J., Ruvalcaba Romero, N., Langley, A. ve Villegas Guinea, D. (2015) Selective prevention for anxiety and resilience promotion: outcomes of an anxiety prevention and resilience program with girls at risk, *Pensando Psicología*, 11(18) 11-23. <https://doi.org/10.16925/pe.v11i18.1001>
- Goldstein, S., & Brooks, R. B. (Eds.). (2013). Why study resilience? In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (2nd ed., pp. 3–14). Springer Science +Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4_1

- Gutman, L. M. (2009). Risk and resilience. J. B. Benson ve M. M. Haith (Ed.), *Social and emotional development in infancy and early childhood* içinde (s. 333-343). Cambridge Academic.
- Güler, M. Ve Toran, M. (2016). Okul öncesi dönem 4-6 yaş çocukları için yeniden düzenlenen okul öncesi kaygı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması (Tez No.446339) [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gürbüz, T. (2011). Anksiyete bozukluğu tanısıyla takip edilen hastalarda anksiyete şiddeti ve serum lipid profili ilişkisinin değerlendirilmesi. *İzmir Tepecik Eğitim Hastanesi Dergisi*, 21(3), 119-127.
- Hunter, A. J. (2001). A cross-cultural comparison of resilience in adolescents. *Journal of Pediatric Nursing*, 16(3), 172-179.
- Işık, E. ve Taner, Y. (2006). *Çocuk, ergen ve erişkinlerde anksiyete bozuklukları*. Asimetrik Paralel Kitabevi.
- Jansen, P. W., Saridjan N.S., Hofman, A., Jaddoe, V.W., Verhulst, F.C. ve Tiemeier, H. (2011). Does disturbed sleeping precede symptoms of anxiety or depression in toddlers? The generation r study, *Psychosomatic Medicine*, 73(3), 242-249. <https://doi.org/10.1097/psy.0b013e31820a4abb>
- Kapçı, E.G., İdil Uslu, R., Sukhodolsky, D., Atalan Ergin, D. ve Çokamay, G. (2012) Bilişsel-davranışçı terapi kaygı programının ilköğretim okulu öğrencilerinde sınanması. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*. 1(2), 121-126.
- 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), 1007-1022.
- Kertz, S.J., Sylvester, C., Tillman, R.ve Luby, J.L. (2019). Latent class profiles of anxiety symptom trajectories from preschool through school age. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 48(2), 316-331. <https://doi.org/10.1080/15374416.2017.1295380>
- Kışalı, Z. ve Gültekin-Akduman, G. (2024). Okul öncesi dönem çocuklarının psikolojik sağlık düzeylerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(1), 28-45. <https://doi.org/10.37217/tebd.1287358>
- Mayr, T. ve Ulich, M. (2009). Social-emotional well-being and resilience of children in early childhood settings PERIK: An empirically based observation scale for practitioners. *International Research Journal*, 29(1), 45-57. <https://doi.org/10.1080/09575140802636290>
- Öner, Ş. ve Özbey, S. (2022). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal bilgiyi işleme becerileri ile psikolojik sağlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 8(53), 759-770.
- Özdemir, M. (2021). *Okul öncesi dönem çocuklarında iyi oluşun yordayıcıları olarak anne ebeveynlik tutumları ve kaygı*. [Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Poyraz, H., & Dere, H. (2006). *Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri*. Alfa Yayıncılık.
- Rapee, R., Wignall, A., Copham, W. and Spence, S. (2014). *Kaygılı çocuğa yardım* (R. Baykaldı Çev.). Arkadaş Yayıncılık. (Orijinal eserin basım tarihi 2000)
- Sagone, E. ve Indiana, M. L. (2017). The relationship of positive affect with resilience and self efficacy in life skills in Italian adolescents. *Scientific Research Publishing*, 8(13), 2226-2239. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2017.813142>
- Schafer, E. S. (2022). Recognizing resilience in children: a review. *Trauma Care*, 2(3), 469–480. <http://dx.doi.org/10.3390/traumacare2030039>
- Selçuk, A. B. (2023). *Çocuktan Yetişkin Her Yaşta Psikolojik Sağlık*. Kronik Kitap.

- Skrove, M., Romundstad, P. ve Indredavik, M. S. (2013) Resilience, lifestyle and symptoms of anxiety and depression in adolescence: the young-hunt study, *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 48(3). 407-416. <https://doi.org/10.1007/s00127-012-0561-2>
- Sungur, Z. M. (1997). Fobik bozukluklar. *Psikiyatri Dünyası Dergisi*, 1(1), 5-11.
- Sun, J. ve Stewart, D. (2007). Age and gender effects on resilience in children and adolescents. *International Journal of Mental Health Promotion*, 19(4), 16-25. <http://dx.doi.org/10.1080/14623730.2007.9721845>
- Thompson, A., Hunt, C. ve Issakidis, C. (2004). Why wait? Reasons for delay and prompts to seek help for mental health in a clinical sample. *Social Psychiatry Empidemiology*, 39(10), 810-817. <https://doi.org/10.1007/s00127-004-0816-7>
- Wu, L., Zhang, D., Cheng, G. ve Hu, T. (2018). Bullying and social anxiety in Chinese children: moderating roles of trait resilience and psychological Suzhi, *Child Abuse and Neglect*, 76, 204-215. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.10.021>.
- Ye, Z., Chen, L., Harrison, S.E., Guo, H., Li, X. ve Lin, D. (2016). Peer victimization and depressive symptoms among rural-to-urban migrant children in china: the protective role of resilience. *Frontiers in Psychology*, 4(7), 1542. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01542>



Kültürlerarası Çizgi Filmlerin Çocuklar Üzerindeki Olumsuz Etkilerinin İncelenmesi

Belgin Parlakyıldız

Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, KKTC,
e-posta: bparlakyildiz@ciu.edu.tr 05488739110, Orcid No: 0000-0002-5094-1779

Irmak Parlakyıldız

e-posta: irmak_parlakyildiz@hotmail.com 05342342212, Orcid No: 0000-0001 8439-6118

Eda Nur Katan

Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü,
KKTC, e-posta: katanedanur@gmail.com 05354149800

Özet

Ebeveynlerin değişen ve gelişen dünya şartları ile birlikte, çocuklarının üzerindeki sorumlulukları da artmaktadır. Bu sorumluluk ebeveynleri kolay, pratik ve eğitici çözümler bulmaya sevk etmiştir. Televizyon; kitle iletişim araçları içerisinde kolay ulaşılması, ekonomik olması, her yaşa hitap etmesinden dolayı en çok tercih edilen kitle iletişim aracıdır. Aileler televizyon karşısında çocuklarının güvende olduğunu düşünerek çizgi film izlettirmektedirler. Her ne kadar bu düşüncelerinde doğruluk payı olsa da çizgi filmlerin olumlu katkılarının yanı sıra olumsuz yönleri de göz önünde bulundurulmalıdır. Çizgi filmler çocuklara renkleri, sayıları, hayvanları; paylaşmayı, dostluğu ve bu gibi birçok olumlu kavramın yanında şiddet, saldırganlık, ayrımcılık ve öfke gibi olumsuz davranışları da göstermektedir. Çizgi filmlerdeki olumsuz davranış şekilleri bazen açık bazen de kapalı mesaj olarak verilir. Çocuğun bilinçaltına bu olumsuz davranışlar kaydedilir ve zaman içerisinde bu olumsuz davranışlar çocuk üzerinde gözlemlenir. Bunun için ebeveynler çocuklarının izledikleri çizgi filmleri yaşlarına uygun, eğitici, yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini geliştirecek olmasına dikkat etmelidir. Bu çalışma, çizgi film kanalı Cartoon Network'te yayınlanmakta olan çizgi filmlerden 'Sevimli Kahramanlar Hikayeler' ve 'Clarence'in' rastgele seçilmiş bölümleri izlenmiştir. Sevimli Kahramanlar Hikayeler çizgi filminde; öfke problemi, yüksek sesle bağırma, başkalarının emeğine saygısızlık, çevreye zarar verme, zararlı madde ve alet kullanımı, şiddet, zorbalık davranışları sıklıkla gözlenmiştir. Clarence'in çizgi filminde ise; cinsel içerikli görseller, temizlik kurallarına dikkat etmeme ve zorbalık davranışları daha belirgin görülmektedir. Dolayısıyla bölümlerde tespit edilen bu olumsuz davranışlar resimlerle desteklenerek tablo şeklinde gösterilmiştir. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim

(fenomenoloji) yöntemi kullanılmıştır. Çizgi filmlerin içeriğinde bulunan olumsuz davranışların çocuklar üzerindeki etkilerinin neler olduğu tespit edilmiştir. Bunun sonucunda ebeveynlere çocuklarının izlediği çizgi filmlerdeki olumsuzluklardan en az düzeyde etkilenmesi için çizgi filmler hakkında daha öncesinde bilgi edinilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çizgi film, olumsuz davranışlar, televizyon, çocuk.

Investigation of the Effects of Negative Cartoons on Children

Abstract

With the changing and developing world conditions, parents' responsibilities for their children also increase. This responsibility has led parents to find easy, practical and educational solutions. Television; It is the most preferred mass media tool because it is easily accessible, economical and appeals to all ages. Families let their children watch cartoons in front of the television, thinking that they are safe. Cartoons teach children colors, numbers, animals; In addition to sharing, friendship and many other positive concepts, it also shows negative behaviors such as violence, aggression, discrimination and anger. Negative behavior in cartoons is sometimes given as an open message and sometimes as an implicit message. These negative behaviors are recorded in the child's subconscious and over time, these negative behaviors are observed on the child. For this reason, parents should make sure that the cartoons their children watch are age-appropriate, educational, and will develop their creativity and imagination. In this study, randomly selected episodes of 'Cute Heroes Stories' and 'Clarence', which are broadcasted on the cartoon channel Cartoon Network, were watched. Anger problems, loud shouting, disrespect for others' efforts, harming the environment, use of harmful substances and tools, violence and bullying behaviors were observed in the Cute Heroes Stories cartoon. In Clarence's cartoon, sexual images, lack of attention to cleanliness and bullying behavior are seen more clearly. As a result, it is recommended that parents obtain information about cartoons in advance in order to be least affected by the negativities in the cartoons their children watch.

Keywords: Cartoon, negative behaviors, television, child.

Giriş

Dünyanın hızla gelişmesi sanayileşmenin ve kentleşmenin artmasıyla birlikte, çalışan ebeveyn sayıları da artmaktadır. Çalışan ebeveynler yoğun iş yaşamları olduklarından dolayı çocukları ile yeteri kadar vakit geçirememektedirler. Ebeveynler, çocukları büyürken bir bakıcı ile veya aile üyelerinden yardım almaktadırlar. Eğitimsiz ve ilgisiz bakıcılar çocukların

gelişimini olumlu veya olumsuz etkileyen çizgi filmlerden, çocuğun gelişimine katkıda bulunan çizgi filmlerinin tercihini doğru yapamamalarından ve büyükanne-büyükbabaların çocukların enerjilerine ayak uyduramamalarından dolayı çocuklar ekranda daha çok zaman harcamaktadırlar. Bununla birlikte sadece çalışan ebeveynler değil, çocuğun evde ve dışarıda çok uyumlu adeta sessiz durmasını isteyen, sevimli taşkınlıkları ile meşgul etmeyen yetişkinler de sosyal medya araçlarına çocuğu mahkûm ederler. Her evde bulunabilen ve bir çok kanalları ile televizyonun aralıksız yayın yapması, pahalı olmaması, üstelik her yaştan bireylere olanak kılması ve izleyenin edilgen olması gibi nedenlerle, görsel-işitsel iletişim araçları içinde en etkilisi ve yaygın olanıdır. Dolayısıyla ekonomik, sosyal, psikolojik ve kültürel durumlara göre de etkilenme şekilleri ve şiddetleri farklılık göstermektedir. İşte bu nedenle bilim insanları, sosyal medya araçlarından verimli bir şekilde yararlanabilme, yerinde sınırlı kullanım biçimleri geliştirebilme ve bilhassa televizyonun problem oluşturabilecek olumsuz etkilerinden korunabilmek için, doğumdan itibaren eğitim sürecinin başlamasının önemine dikkat çekmektedirler (Parlakıyıldız, 2019). Toplumun her kesiminden ve her yaştan bireyin kullandığı televizyon, daha çok çocuklar üzerinde etkilidir (Temizyürek ve Acar, 2014). Bu yüzden çocuklar izlemiş oldukları çizgi filmleri zamanla alışkanlık haline getirirler. En çok izlemekten zevk aldıkları çizgi filmlerin saatlerini takip eder o vakit geldiğinde televizyonun karşısına geçerler. Bir günde yalnız 2-5 saat süre ile çizgi filmlerle haşır neşir olan çocuğun bile çizgi filmlerde gördükleri hayali kahramanların ayrı ayrı özelliklerini, düşünce ve davranış biçimlerini gözlemlemesi ve rol model alması kaçınılmazdır (Oruç ve Tecim, 2011). Çocuklar severek izledikleri çizgi filmlerin karakterlerini benimser ve onlarla adeta yaşarlar. Tabi ki çizgi filmi sevimli ve istekli seyredilebilir kılan hoşlandıkları kahramanlardır (Yağlı, 2021). Birçok çocuk sevdiği kahramanın oyuncaklarını, üstünde resimleri olan kıyafetlerini alırlar. Hatta bu öyle bir noktaya gelmiştir ki doğum günlerinde sevdikleri kahramanları pastalarında, süslemelerinde de görmek isterler. Bunlar bizim için çok masum istekler olarak görülebilir. Ebeveynler çocuklarının severek izledikleri ve yaşamının belirli noktasına koydukları kahramanları çocuklarına ne gibi bir tehlike oluşturabilir ki diye düşünebilirler.

Alanyazın incelendiğinde, çocukların zihninin öğrenmeye en açık olduğu dönemin 1 ve 6 yaş aralığı olduğu, çoğu uzmanlar tarafından kabul edilmekte olup erken dönemdeki tüm çocukları içine alan çizgi filmlerin içerikleri, karakterleri ve çocukların onları nasıl algıladıkları hususunun hassas bir şekilde üzerinde düşünülmesi gerekmektedir (Akça ve Çiçekçiler, 2019). Erken çocukluk yıllarında yaşanan ve farkedilmeyen bir davranış çocuğun ileriki yaşamında problem yaşamasına sebep olabilmektedir. Kişiliğin ilk altı yaşta biçimlendiği düşünüldüğünde

bütüncül yaşam becerileri ile ilgili arkadaş çevresinin ve ailenin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır (Parlakııldız, 2019).

Çocuklar gün içerisinde birçok çocuk kanalları içerisinde dolaşarak, izledikleri çizgi filmlerin işlevlerini kendi algıları doğrultusunda yorumlayarak model alabilirler. Öğretmek, doğruyu göstermek, eğlendirmek, eğlendirirken eğitmek, toplumsal paylaşım şeklinde sıralansa bile yayımlanan çizgi filmlerin tümünün olumlu olduğu söylenemez (Temizyürek ve Acar, 2014). Çizgi filmlerin olumlu yönleri kadar olumsuz yönleri de vardır.

Çizgi film programlarında, güldürmek, eğlendirmek, dikkat çekmenin yanısıra vurma, yaralama, ezme, ateş etme, bombalama, patlatma kesici aletleri kullanma, dövüş gibi sahneler de yer verilmektedir. Ayrıca renk, simge, sembol, şekil, figür ve işaretlerle pekiştirilen olumlu ve olumsuz davranışlar çocuklar tarafından benimsenip uygulanabilmektedir (Akçalı, 2007). Dolayısıyla çizgi filmleri kurgulayan yapımcılar, siyasi ve subliminal mesajlarla birlikte şiddet, saldırganlık ve cinsel imgeleri de vermektedirler. Aileler çocukların izledikleri kanalları, izledikleri çizgi filmin ne konuları işlediğini takip etmezlerse çocuklar da bu olumsuzluklara maruz kalmak zorunda kalacaklardır. Çizgi filmlerdeki olumsuz davranış şekilleri bazen açık bazen kapalı mesaj olarak verildiğinden çocuğun bilinçaltına tüm bu istenmeyen davranışlar kaydedilir ve zaman içerisinde bu olumsuz davranışlar çocuk üzerinde gözlemlenir.

Teknolojik tüketim çağında bulunma, çocukların yaşantısına ve çizgi filmlerine de yansımaktadır. TV kanallarının sayıları arttıkça çocukların sosyal -duygusal gelişimlerini olumsuz etkileyen çizgi filmlerin sayıları da aynı oranda artmaktadır. Çeşitlilik gösteren çizgi filmlerde yaş baremi düzenlemesi olmadığından dolayı farklı yaş gurupları aynı çizgi filmleri izlemektedir. Belli yaş grubuna uygunluk gösteren çizgi filmlerin farklı yaş grubunun izlemesi çocuğa göstereceği faydayı da azaltmaktadır. Bundan dolayı çocukların seçmiş oldukları çizgi filmlerin yaşına uygun olup olmadığı ebeveynler tarafından bilinçli bir şekilde takip edilmelidir. Çocuklar televizyonda izledikleri çizgi filmlerde kurgu ve gerçeği ayırt edememelerinden dolayı yetişkin bireyler gibi yorumlayamazlar. Özellikle izlemiş oldukları şiddet, öfke, saldırganlık, bağırma gibi olumsuz davranışları günlük yaşantılarına kolaylıkla aktarabilmektedirler (Parlakııldız, Seven ve Parlakııldız, 2022). Kısaca, rehber olan ebeveynlerin çizgi filmlerle ilgili programları araştırarak bilinçli farkındalık sağlamaları, çocuklarının daha erken yaşlarda olumsuz etkilerden korunmasına ve bilinçli kazanım elde etmelerine yol açacaktır. İşte bu yüzden anne babaların, öğretmenlerin sınırlar çerçevesinde çocuğun kazanımları ile örtüşecek çizgi film içeriklerini önceden belirleyerek çocuklara sunmalıdır.

Cartoon Network

Warner Bros'a firmasına bağı Amerikan televizyon kanalıdır. 1 Ekim 1992 tarihinden buyana aralıksız yayın yapmaya başlamıştır. Avusturya, Almanya, Fransa, İtalya gibi birçok ülkede televizyon kanalı olarak kurulmuştur. Türkiye’de ise 2008 yılında yayına başlamıştır. Dili İngilizce olan kanalın satın alınan ülkeler tarafından dublajları yapılmaktadır. Birçok çeşitli içerikli çizgi filmleri televizyon veya YouTube kanalından izlenmektedir.

Sevimli Kahramanlar Hikayeler

Sevimli Kahramanlar Hikâyeler (Looney Tunes Cartoons) Warner Bros ve Peter Browngard tarafından geliştirilek yayımlanan Amerikan çizgi film dizisidir. Bu çizgi film ilk defa 10 Haziran 2019'da Annecy Uluslararası Animasyon Film Festivali'nde ve 27 Mayıs 2020'de HBO Max'te yayınlanmaya başlamıştır. Türkiye'de ise, Cartoon Network kanalında 7 Haziran 2021’ tarihinde izlenmeye başlanmıştır. Bir sezondan oluşan çizgi film on dokuz bölümden oluşmaktadır. Çizgi film dizisinin ana karakterleri;

- **Sylvester:** Tweet’i yemek isteyen bir kedidir. Türlü yollar arayarak Tweet’i avına düşürmeye çalışır.
- **Tweet:** Sylyester’ dan kaçan kuş kolay yemek olacak değildir. Hep bir adım öndedir.
- **Bugs Bunny:** Havucu çok seven bir tavşandır. Kılıf değiştirmeyi ve tehlikelerden kurtulma konusunda tam bir ustadır. Kötü adamlardan da kaçarkende oldukça başarılıdır. Yakalaması oldukça zor olan bir tavşan. Kurallara göre oynamasa bile her zaman üstün gelir.
- **Daffy Duck:** Normal bir ördek gibi görünebilir ama oldukça heyecanlı ve hareketlidir. En zor durumlarda bile Daffy için eğlence fırsattır. Daffy’nin bulunduğu ortam güvenli değildir.
- **Wile E. Coyote:** Road Runner’ı yakalamaya çalışmaktadır. Her numarayı dener ama hep bir adım geridedir.
- **Road Runner:** Yakalanmayacak kadar hızlıdır. Coyote’i ne kadar kendine tuzaklar koysada yakalanmamaya odaklıdır.
- **Poi:** Daffy’nin arkadaşıdır. Daffy ne yaramazlık yaparsa yapsın onun yanında sürüklenmektedir.

Clarence

Clarence ise, Cartoon Network kanalı için Skyler Page tarafından yapılmış bir ABD çizgi dizisidir. İlk defa ABD'de Cartoon Network'te 14 Nisan 2014 tarihinde gösterime girmiştir. Türkiye'de ise, 13 Ekim 2014 tarihinde Cartoon Network'te başlamıştır. Clarence çizgi film dizilerinde; onun en yakın iki arkadaşı Sumo ve Jeff'dir. Bu yakın arkadaşların hep birlikte yaşadıkları serüvenleri konu almaktadır. Clarence, ayrılmış

annesi Mary ve onun erkek arkadaşı Chad ile Arizona' da yaşamaktadır. Dizi seklindeki her bölümde Clarence ve yakın arkadaşlarının karşılaştığı her gün yaşanan durumlar ve problemler gibi etkinlikler ele alınıyor. Toplam üç sezondan oluşan çizgi film yüz otuz bölümden oluşmaktadır. Clarence çizgi film dizisinin ana karakterleri;

- **Clarence Wendle:** 9 yaşında eğlenmeyi seven bir çocuktur. İki yakın arkadaşı vardır. İsimleri; Jeff'i ve Sumo' dur.
- **Jeff Randell:** Kafasının küp şeklinde ve gözlük takan bir çocuktur. Jeff Sector isimli bölümde de ayaklarında altı parmak görülmektedir. Disiplinli ve düzenli bir çocuktur.
- **Ryan Sumouski:** Tüm var olan olaylarda düşünmeden davranır ve Clarence'nin kestigi saçlarının olmaması ile dikkati çekmektedir. Sumouski beş kardeşi olan kalabalık bir ailede yaşamaktadır. Kendi ağabeyi ona kertenkele ismi ile hitap eder. Aynı zamanda tekne ve roket gibi aletleri yapmada ustadır. Çizgi filmdeki diğer karakterler ise;
- **Mary Wendle:** Çeşitli garip işlerde çalışan ve sevgilisi Chad ile yaşayan Clarence'ın annesidir. Hairence isimli bölümde kuaför dükkanı çalıştırmaktadır.
- **Chad:** Eskiden bahçe işleri ile uğraşan Mary'nin işi olmayan erkek arkadaşıdır.
- **Belson Noles:** Clarence'in sinirli ve kıskanç sınıf arkadaşıdır. Babası ünlü iş adamı olduğu için tüm işlerini para ile halletmeye çalışmaktadır. Derste sürekli telefonu ile oynayan ve disipline giden ilgisiz biridir. Gözaltı isimli bölümde gösterilmiştir.
- **Percy Dahmer:** Duyarlı, oldukça hassas ve yaşı küçük bir çocuktur.
- **Chelsea:** Clarence'ın sınıf arkadaşı olup bir bölümde Clarence'nin çabaları ile kayıp kedisini bulmuştur.
- **Bayan Shoop:** Clarence'ın okulunda çalışan saçları olmadığı için peruk takan kişidir.

- **Mr. Reese:** Clarence'ın okuduğu okulda, disiplin odasında görev yaptığı sürede uyuklayan ve teknolojiiden anlamayan üstelik kahve makinesi ve fotokopi makinesi gibi aletleri bozan öğretmendir.
- **Bayan Melanie Baker:** Okulda 4. sınıfların öğretmenidir.
- **Joshua Josh:** Sumo ve Clarence'nin yaramazlıkları yüzünden bir çok işte çalışmasına rağmen kovulan Sumo gibi çocukları da hiç sevmeyen bir gençtir. Birçok işte çalışmış ve kovulmuştur.
- **Blaide:** Sınıfın bilgili ve hareketli öğrencisi olup, yeni şeyleri keşfetmeye bayılan 11 yaşında bir çocuktur. Clarence'ı sever ama sınıfta yaptığı gürültülerden hiç hoşlanmaz. Ayrıca Öğle yemeklerinde annesinin yaptığı sandviçleri yemeği çok sever.

Yukardaki ‘Sevimli Kahramanlar Hikayeler’ ve ‘Clarence’ çizgi filmlerinde incelenen karakterlerin özelliklerinde; obsesif kompulsif bozukluk, kıskançlık, zorbalık, şiddet, öfke gibi olumsuzlukların fazla olduğu ve karakterlerin yaşam biçimlerinin Türk kültürüne uygun olmadığı gözlemlenmiştir. Bu tür davranışlar bulunduran çizgi filmleri izleyen çocuklarda günlük yaşamlarında da bu davranışlar gözlemlenebilir.

Çalışmada, Cartoon Network’de yayımlanan Sevimli Kahramanlar Hikayeler ve Clarence çizgi filmlerin ratgele seçilmiş bölümlerinin en çok olumsuz davranış barındıran bölümleri izlenerek, hangi olumsuz davranışlar olduğu tespit edilerek çocuklar üzerindeki etkileri incelenmiştir.

Yöntem

Bu araştırmada nitel yöntemlerden fenomoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Fenemoloji deseni, güncel yaşamda karşılaşılan olay, deneyim algı veya durumlar karşısında tam bir şekilde bilinmeyen değişik olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2016:69).

Bulgular ve Yorumlar

Sevimli Kahramanlar Hikayeler:

Cartoon Network resmî sitesinde bulunan ‘Sevimli Kahramanlar Hikayeler’ çizgi filminin yayımlanan on dokuz bölümünden rasgele seçilen on bölümü seçilerek izlenmiştir. Buna göre, çizgi filmde bulunan olumsuz davranışlar tespit edilmiştir

Tablo1. Sevimli Kahramanlar Hikayeler Bölümleri ve Olumsuz Davranışlar:

1.BÖLÜM	ANAHTAR NEREDE	02.03 sn	Öfke Problemi, Bağırma, Şiddet
2.BÖLÜM	BOKSÖR BÜYÜKANNE	03.22 sn	Şiddet
3.BÖLÜM	GELİNCİK SORUNU	02.15 sn	Şiddet
4. BÖLÜM	BORÇ AVUKATI	02.12 sn	Bağırma, Saygısızlık
5.BÖLÜM	HAYALET TESLİMAT	03.06 sn	Öfke Problemi, Şiddet
6.BÖLÜM	ISLAK ÇİMENTO	02.36 sn	Başkasının Emeğine Saygısızlık, Çevreye Zarar Verme
7.BÖLÜM	MAYMUN KUŞU	02.56 sn	Şiddet, Bencillik, Arkadaşının Hayatını Tehlikeye Atma
8.BÖLÜM	OTOMATİK ARABA	02.08 sn	Eşyalara Zarar Verme
9.BÖLÜM	ÖDÜLLÜ BUGS	1.55 sn	Öfke Problemi
10.BÖLÜM	UZAYLI SALDIRISI	02.08 sn	Zararlı Madde, Zarar Verici Alet Kullanımı

Tablo1’incelendiğinde; ‘*Sevimli Kahramanlar Hikayeler*’ çizgi film bölümlerinde gözlenen olumsuz davranışlar; öfke problemi, şiddet, bağırma, saygısızlık, başkasının emeğine saygı duymama, çevreye zarar verme, bencillik, zarar verici madde kullanımıdır. İzlenen bölümlerdeki karakterlerde çoğunlukla öfke problemi, şiddet ve saygısızlık ön plandadır. Her çizgi filmde olduğu gibi bu çizgi filmde de çocuğu güldürmek ve eğlendirmek amaçlanırken *Sevimli Kahramanlar Hikayeler* bunu olumsuz davranışlar üzerinden yapmaktadır.

Tablo2. İzlenen Bölümlerdeki Olumsuz Davranışlardan Örnek Fotoğraflar:



Resim1: Bağırma



Resim2: Patlayıcı madde kullanımı

Tablo2.’de *Sevimli Kahramanlar Hikayeler* çizgi filmde verilen olumsuz davranışların örnek görselleri verilmiştir. İzlenen bölümlerde tespit edilen ve tekrarlanan olumsuz davranışlar görsellere abartılı bir şekilde yansımaktadır. Şiddet sonucu yaralanmalar, öfke, yüksek sesle bağırma kahramanlar üzerinde büyük bir etki bırakmamaktadır. Kahramanlar bölüm içerisinde bütün olumsuzluklara karşı tepki vermemekte ve devam etmektedirler. Bu davranışların sonucunda çocuklar bağırdıklarında, öfkелendiklerinde, etrafa ve yakındakilere zarar verme davranışı gösterdiklerinde hiçbir tepki almayacaklarını düşünebilirler. Bu davranışları

gösterdikleri zaman çevrelerinden gelen tepki onları hayal kırıklığına uğratabilir. İzlenmiş olan *Sevimli Kahramanlar Hikayeler* çizgi filmde kahramanlar bölümlerde eğlendirmeyi ve güldürmeyi amaçlamıştır. Dolayısı ile hedefleri doğrultusunda genel olarak şiddet, yüksek sesle bağırma, zararlı madde kullanma gibi olumsuz davranışlar göstermişlerdir. Sevimli Kahramanlar çizgi filminde kullanılan görseller bu davranışları göstermektedir.

Clarence

Bu araştırma kapsamında Cartoon Network resmî sitesinde bulunan ‘*Clarence*’ çizgi filminin yayımlanan bölümlerinden rasgele seçilen birkaç bölüm izlenmiştir. Çizgi filmde bulunan olumsuz davranışlar tespit edilmiştir.

Tablo3. Clarence Bölümleri ve Olumsuz Davranışlar

1.BÖLÜM	KÜTÜK KARDEŞLER	10.30 sn	Öfke, Şiddet, Kıyaslama, Çocuk işçi
2.BÖLÜM	CLARENCE’NİN MİLYONLARI	10.39 sn	Şiddet, Saygısızlık, Zorbalık, Hijyen kurallarına aykırılık
3.BÖLÜM	SÜPER MARKETTE KAYBOLMAK	10.15 sn	Hırsızlık
4. BÖLÜM	OKUL GEZİSİ	10.39 sn	Trafik kurallarına uymama, Hijyen kurallarına uymama
5.BÖLÜM	YARIŞMA	10.43 sn	Cinsel içerikli görseller, Temizlik kurallarına uymama, Saygısızlık
6.BÖLÜM	AYRILIK	10.36 sn	Saygısızlık, Başkalarının eşyalarını izinsiz kullanma
7.BÖLÜM	JEFF’İN SIRRI	09.07 sn	Bağırma, Temizlik kurallarına uymama
8.BÖLÜM	PARTİDE UZAYLILAR	10.12 sn	Korku dolu görseller,
9.BÖLÜM	ÇAMURLU GÖZLER	10.55 sn	Temizlik kurallarına uymama, Bağırma
10.BÖLÜM	DİSİPLİN CEZASI	10.28 sn	İzinsiz eşya kullanımı, saygısızlık

Tablo3’de *Clarence* çizgi film bölümlerinde; öfke problemi, şiddet, kıyaslama, çocuk işçi, saygısızlık, zorbalık, temizlik kurallarına uymama, izinsiz eşya kullanımı, cinsel içerikli görsel gibi olumsuz davranışlar gözlenmiştir. ‘*Clarence*’ çizgi filminde arkadaşlarıyla birlikte macera yaşayan Clarence her bölümde arkadaşlarının yapmış oldukları olumsuz davranışları örnek almakta ve uygulamaktadır. Clarence’in annesi ve babası boşanmış kendisi annesi ile ve

annesinin erkek arkadaşı ile yaşamaktadır. Annesi Clarence'ın yapmış olduğu olumsuz davranışlara hiçbir tepki vermemektedir.

Tablo 4. Clarence Çizgi Film Bölümlerindeki Olumsuz Davranışlar:



Resim3: Cinsel içerikli görsel



Resim4: Temizlik kurallarına uymama

Tablo.4 de verilen resimlerde de görülmek üzere temizlik kurallarına uymama, cinsel içeriklerin bulunması, sübliminal mesajların verilmesi, zorbalık gibi birçok olumsuz davranışlar tespit edilmiştir. Clarence'ın Randell ve Sumouski en iyi arkadaşlarıdır. Randell aşırı temiz ve titiz bir çocukken Sumouski ise tam tersi davranışlar göstermektedir. Clarence Sumouski ile vakit geçirdiğinde temizlik kurallarına uymamakta, saygısızlık ve zorbalık yapmaktadır. *Clarence* çizgi filminde anne karakterli Mary Wendle'in kıyafetleri ve çocukların oynadıkları oyuncaklar cinsel mesaj içermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın sonucunda Cartoon Network kanalından seçilmiş olan Sevimli Kahramanlar Hikayeler ve *Clarence* çizgi filmlerin bölümleri izlenmiş, olumsuz davranışlar tespit edilmiştir. Sevimli Kahramanlar Hikayeler çizgi film bölümlerinde öfke problemi, şiddet, bağırma, saygısızlık, başkasının emeğine saygı duymama, çevreye zarar verme, bencillik, zarar verici madde *Clarence* ise öfke problemi, şiddet, kıyaslama, çocuk işçi, saygısızlık, zorbalık, temizlik kurallarına uymama, izinsiz eşya kullanımı, cinsel içerikli görsel gibi olumsuz davranışlar gözlenmiştir. Her iki çizgi filmde de öfke problemi, yüksek sesle bağırma, saygısızlık ve şiddet ön plana çıkmaktadır. Zira her çizgi film, kendi kültürel değerlerine ve kendi şirketinin ideolojik yapısına bağlı kalmaktadır. Bu nedenle kim tarafından ne maksatla üretildiği bilinmeyen çizgi filmler gözden geçirilip değerlendirmeye alınmadan çocukların genç akıllarına enjekte edilmemelidir (Yayan ve Gümüşsoy, 2016). *Clarence* ve *Sevimli Kahramanlar Hikayeler* çizgi filmleri Amerikan yapımı olup bu iki çizgi filmde *Clarence*'de Türk kültürüne uygun olmayan davranışlar daha çok gözlemlenmiştir. *Clarence* çizgi filminde evlilik dışı yaşamın, çocukların ebeveynlerine olan saygısı ve aile ile olan bağların Türk kültürüne aykırılık gösterdiği gözlemlenmiştir. Aynı zamanda çizgi film içeriklerinde görülen

şiddet öğelerinin yoğun bir şekilde işlenmesi çocuklar üzerinde olumsuz etkiler bırakabilmektedir. Çizgi film karakterlerinin şiddet içerikli davranışlarını da rol model aldıkları çocuklar, bu davranışlarının sonucunda anne-baba ve yakın çevresi ile zaman zaman çeşitli uyuşmazlıklar yaşayabilmektedirler (Karaboğa, 2018). Cartoon Network kanalından izlenen çizgi filmlerin bölümlerinde şiddet ve öfke davranışı hemen hemen her bölümde görülmektedir. Çizgi film kahramanları arasında yaşanan şiddet kullanılan görsellerde morluk, şişlik, kanama olarak gösterilmektedir.

Bu araştırmanın sonucunda; şirketlerin çizgi film içerikleri üretirken çocuklara uygun olup olmadığını sorgulamadan ürettikleri görülmektedir. *Sevimli kahramanlar hikayeler* ve *Clarence* çizgi film içeriklerinde amaç eğlendirmek ve güldürmektir. Bu amacı çizgi film yapımcıları kahramanlar arası olumsuz davranışlarla şiddet, yaralama, çevreye zarar verme gibi davranışlara yükleyerek yapmaktadırlar.

Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Ebeveynler çocuklarının izlemiş olduğu çizgi film kanallarını takip etmelidirler.
- Ebeveynler çocuklarının severek izlediği, hayran oldukları çizgi film kahramanlarının özelliklerini bilmelidirler.
- Ülkemizde yayınlanan çizgi film kanallarının içerikleri uzmanlar tarafından incelenmelidir.
- Her çocuğun yaşına uygun çizgi filmi izleyebilmesi için internet kanallarında olduğu gibi televizyonlarda da yaş sınırlılıkları olmalıdır.
- Öğretmenlerin okulda çocuklara bazen ödül olarak bazen de serbest zaman etkinliğinde açmış oldukları çizgi filmlerin içeriklerine ve çocukların yaşlarına uygun olmasına dikkat etmelidirler.
- Yapımcılar çizgi filmleri oluştururken karakterlere yükledikleri özelliklerin, çocuklara öğretici ve olumlu yönde etkileri olmalıdır.
- Yapımcıların çizgi filmleri oluştururken çocukların yaş kategorilerine uygun olmasına dikkat etmelidirler.
- Öğretmenler ailelerle iş birliğinde olup çocukların izlemiş oldukları çizgi filmler hakkında bilgilendirme yapmalıdır.
- Ülkemiz birçok çocuk kanalı satın almaktadır. Bu satın aldıkları kanalların içeriklerinin Türk kültürüne uygun olmasına dikkat etmelidirler.

- Ebeveynler çocukların televizyonda izlemiş oldukları olumsuz çizgi filmleri telefon ve tabletten de izleyip izlemediklerini takip edip olumsuz davranışlara daha çok maruz kalmalarını önleyebilir.
- Ebeveynler çocuklarıyla birlikte çizgi film seçimlerini yapmalıdırlar.
- Ebeveynler yoğun iş hayatları, ev işleri ve stres gibi nedenlerden dolayı kendilerini yorgun hissedebilirler ve dinlenmek istedikleri zaman çocuklara televizyonu açıp eline kumanda vermemeliler.
- Yapımcılar çizgi film hazırlarken yetkili uzmanlarla iş birliği içerisinde olmalıdırlar.

Kaynakça

- Akça, F., Çiçekçiler, N. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların en çok etkilendiği çizgi film karakterleri ve bu karakterlerle özdeşleşmelerinin yol açabileceği dijital tehlikeler. *Türkiye Yeşilay cemiyet dergisi*. 6(2). 403-433
- Akçalı, S. İ. (2007). Medya ve çocuk. İstanbul: *Ebabil Yayınları*.
- Bal, H. (2013). Nitel araştırma yöntemleri. Isparta: *Fakülte Kitabevi*.
- Karaboğa, M. T. (2018). Medya Çağında Çocuk ve Çocuk Kültürü: Şiddet ve Tüketim Kültürünün Yansımaları. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (Çedar)*, 2(2), 1-17
- Karatoprak, S., Özcan Ö. (2017). Akran zorbalığı. *Türkiye klinikleri dergisi*. 3(3). 195-203
- Koçak, Ö., Göktaş, Y. (2020). Ebeveynlerin çizgi filmlere yönelik bakış açılarının ve görüşlerinin incelenmesi. *Erken çocukluk çalışmaları dergisi*. 4(1). 52-73
- Oruç, C., Tecim, E., Özyürek, H. (2011). Okul öncesi dönem çocuğunun kişilik gelişiminde rol modellik ve çizgi filmler. *Ekev akademi dergisi*. 15(48). 281-296
- Parlakıyıldız, I., Seven, S., Parlakıyıldız, B. (2022). 5-6 Years Old Children's of Cartoon Reality, *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 10 (1), 16-31. <http://dx.doi.org/10.52380/mojet.2022.10.1.307> . Received:8 June2021, Received in revised form: 10 Sept. 2021, Accepted: 16 October 2021. Article type: Research Article@2022 MOJET All rights reserved.
- Parlakıyıldız, I. (2019). 5-6 yaş çocuklarının izlediği çizgi filmlerin gerçeklik durumlarının incelenmesi (Yüksek lisans tezi). *Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi lisansüstü eğitim enstitüsü*. 1-127.
- Polat, O. (2016). Şiddet. *Marmara üniversitesi dergisi*. 22(1). 15-34
- Soykan, Ç. (2003). Öfke ve öfke yönetimi. *Kriz dergisi*. 11(2). 19-27
- Temizyürek, F. ve Acar, Ü. (2014). Çizgi filmlerdeki subliminal mesajların çocuklar üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet uluslararası eğitim dergisi*. 3(3).25-39
- Yağlı, A. (2021). Çocuklara yabancı dil öğretiminde çizgi filmlerin kullanılması: zou adlı çizgi film örneği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 33-53.
- Yaralı, K., Avcı, N. (2011). Bir çizgi filmin popüler kültür açısından incelenmesi: rafadan tayfa. *Gümüşhane üniversitesi*.5(1). 449-470.
- Yaşar, M., Paksoy, İ. (2011). Çizgi filmlerdeki saldırgan içerikli görüntülerin, çocukların serbest oyunları sırasındaki saldırganlık düzeylerine etkisi. *Çukurova Üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi*. 20(2).279-298
- Yayan, G ve Gümüşsoy, R. (2016). Çizgi filmlerdeki imgelerin çocuk eğitimi üzerine etkisi. *Kesit akademi dergisi*.2(4). 344-358
- Yıldırım, A., Şimşek H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: *Seçkin Yayıncı*



Erken Çocukluk Döneminde Matematik Becerilerinin Ebeveynlerin Gözünden Değerlendirilmesi ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Mine Göl

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Gölhisar Sağlık Hizmetleri MYO, Burdur

minegol@mehmetakif.edu.tr, Orcid No: 0000-0003-0261-9766

Özet

Erken çocukluk dönemi, çocukların merak duygusunu, keşfetme isteklerini ve öğrenme potansiyellerini en üst düzeyde destekleme fırsatı sunar. Bu dönemde çocuklar, matematiksel düşünme becerileri de dâhil olmak üzere geniş bir yelpazede yetenekler geliştirirler. Matematik becerileri, günlük yaşamın ayrılmaz bir parçası olan parça-bütün konularını ve eşleştirme, sınıflama, gruplama, karşılaştırma ve sıralama ve sayılar, işlemler, uzamsal ilişkiler, ölçme gibi konuları kapsar. Bu beceriler, çocukların problem çözme yeteneklerini, mantıklı düşünme becerilerini ve analitik zihniyetlerini geliştirmelerine yardımcı olur. Matematik eğitiminin erken çocukluk eğitimine dâhil edilmesi, çocuklara doğal ve informal etkinliklerden yapılandırılmış etkinliklere kadar bir dizi öğrenme deneyimi sunarak çeşitli kavramları kavramalarını sağlar. Bu nedenle, matematik eğitimi desteklemeye yönelik programlarda çocukların öğrenme ve hazır bulunuşluk düzeylerine uygun standartların geliştirilmesi, hem çocuklarda hem de ebeveynlerde bu konulara yönelik olumlu tutum ve davranışları teşvik edecektir.

Günlük hayatta karşılaşılan sorunlar ve olağan dışı hallerin oluşturacağı bilişsel durumlar; bireylere matematik becerilerinin doğasından kaynaklı, problemleri anlamlandırma, sınırlarını çizme, çözüm önerileri oluşturma, bu çözüm önerilerini sınama ve sonuca varma davranışlarını da öğretecektir. "Matematik" için olumlu tutum geliştiren çocuklar, daha sonraki bilimsel öğretiler için de yüksek hazırbulunuşluğa sahip bireyler haline gelirler ve diğer kademelerindeki eğitimlerinde tüm öğrenme yaşantılarında öz güven sahibi ve hazır durumda olurlar.

Araştırmanın temel amacı, erken çocukluk matematik becerilerinin ebeveynlerin gözünden değerlendirilmesi ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesidir. Araştırma grubunu Burdur ili MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında bulunan 300 çocuğun aileleri oluşturmaktadır.

Araştırma yöntemi, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelidir. Veri toplama aracı olarak "Erken Çocukluk Dönemi Matematik Eğitimi İçerik Standartları Ölçeği - MİSÖ" ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, matematik becerilerinin çocukların ailenin gelir düzeyine, ebeveyn eğitim durumuna, yaşadığı yere ve çocuk yaşına göre anlamlı farklılık gösterdiği; buna karşın çocuğun cinsiyetine göre ise anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk, okul öncesi, matematik becerileri, cinsiyet, yaş, eğitim durumu.

Abstract

Early childhood offers the opportunity to maximize children's sense of curiosity, their desire to explore and their learning potential. During this period, children develop a wide range of skills, including mathematical thinking skills. Mathematical skills cover part-whole issues that are an integral part of everyday life and topics such as matching, classifying, grouping, comparing and sorting, and numbers, operations, spatial relationships and measurement. These skills help children develop problem-solving abilities, logical thinking skills and analytical mindsets. Incorporating mathematics education into early childhood education provides children with a range of learning experiences, from natural and informal activities to structured activities, enabling them to grasp a variety of concepts. Therefore, developing standards that are appropriate for children's learning and readiness levels in programs to support mathematics education will promote positive attitudes and behaviors towards these subjects in both children and parents.

The cognitive states created by the problems and unusual situations encountered in daily life will teach individuals the behaviors of making sense of the problem, limiting it, generating solution proposals, testing the solution proposals and reaching the result due to the nature of mathematical skills. Children who develop positive attitudes towards "mathematics" become individuals with high readiness for subsequent scientific teachings and become self-confident and ready for all learning experiences at other levels of education.

The main purpose of the study is to evaluate early childhood mathematics skills from the perspective of parents and to examine them according to various variables. The research group consists of the families of 300 children in preschool education institutions affiliated to the Ministry of National Education in Burdur province. The research method is a survey model from quantitative research methods. "Early Childhood Mathematics Education Content

Standards Scale - MISÖ" and personal information form were used as data collection tools. As a result of the study, it was concluded that mathematics skills of children differed significantly according to the income level of the family, parental education level, place of residence and age of the child; however, there was no significant difference according to the gender of the child.

Keywords: Early childhood, preschool, math skills, gender, age, educational status.

Giriş

Erken çocukluk dönemi önemli ve hassas bir dönemdir; bu yıllar bir çocuğun matematiksel yolculuğunun temelini oluşturur. Yüksek kaliteli erken matematik deneyimleri uzun süreli bir etkiye sahiptir ve çocukların daha sonraki yaşam başarıları için bir katalizör görevi görür. Matematiğe bu başlangıç maruziyetleri, kime ve neye değer verildiğine dair güçlü mesajlar gönderir. Dahası, çocukların matematiği kendilerini önemli gördükleri şekillerde deneyimlemeleri, matematikle geliştirdikleri ilişki türlerinin ve matematiksel kimliklerinin ortaya çıkışının temellerini oluşturur. Aslında, çocukların erken matematik bilgisi, daha sonraki matematik başarısının ve kariyer fırsatlarının bir öngörücüsü olarak hizmet eder (Shah ve ark. 2018; Watts ve ark. 2014).

Küçük çocuklar zengin öğrenme ortamlarında desteklendiklerinde gelişirler; ancak erişim ve sonuçlar sosyal kimliklere göre önemli ölçüde farklılık gösterir. Erken çocukluk öğrenimine eşitlik merceğinden yaklaşmak, erken çocukluk eğitim sisteminin, haklardan mahrum bırakılmanın küçük çocukların, ailelerinin ve erken çocukluk eğitimcilerinin karşılaştığı ayrımcılık sistemini anlamak açısından çok önemlidir. Eşitlikçi erken çocukluk eğitimi, kültürel ve dilsel olarak duyarlı öğretimi; çeşitliliğe saygı duyan ve tüm çocukların güçlü yönlerine değer veren gelişimsel olarak geniş kapsamlı ve kapsayıcı uygulamaları ve karar verme sürecinde bakıcıların, ailelerin, eğitimcilerin ve çocukların seslerinin yükseltilmesini gerektirir. Bu tür uygulamalar da erken çocukluk öğretmenlerinin bu zorlu ve önemli işte başarılı olmalarını sağlayacak politikalar, kurumsal yapılar ve kaynaklar tarafından desteklenmelerini gerektirir.

Matematik yaşayan bir pratiktir (NCTM, 2000). Çocuklar okula dünyayı matematiksel olarak anlamlandırmanın zengin yollarıyla gelirler. Araştırma bulguları, çocukların okula başlamadan çok önce, oyun ve günlük aktivitelerinde matematiği kendiliğinden keşfedip kullandıklarını ve matematik bilgilerinin karmaşık ve sofistike olabileceğini göstermektedir (Parks, 2015). Öğretmenler, çocukların doğal olarak öğrenmelerine ve dünyayı gözlemlemelerine getirdikleri merak ve neşeden faydalanarak, çocukların matematiksel algı ve ilgilerini geliştirebilir ve genişletebilirler. Geleceğin ve mevcut öğretmenlere yönelik mesleki

gelişim kursları ve atölye çalışmaları, istatistiksel kavramların anlaşılmasını, istatistiksel içeriğe hâkim olmayı ve istatistiksel düşünme ve problem çözmenin temel fikirleri hakkında bilgi sahibi olmayı geliştirmeye odaklanmanın yanı sıra, istatistik ve veri bilimini öğretmek için etkili pedagojileri modellemelidir. Bu tür derslerin ve atölye çalışmalarının sağlanması, üniversitelerin istatistik alanında hizmet öncesi ve sosyal yardım tekliflerini genişletmesini (veya başlatmasını) gerektirebilir. Çocuklar, matematik öğrenimini üzerine inşa edebilecekleri zengin ve çeşitli deneyimlere sahiptir (Turner vd. 2011). Eğitimciler her çocuğun kendine özgü güçlü yönlerini tanıdığı ve onların informal ve formal matematik bilgileriyle ve kültürel, dilsel, ev ve toplum deneyimleriyle bağlantılı anlamlı öğrenme deneyimleri yarattığında, çocukların özgüvenleri, yeterlilikleri, toplumsal deneyimleri ve matematiğe olan ilgileri gelişir. Sistemik değişim, çocukların ve ailelerin getirdiği bilgi birikimi üzerine inşa edilmelidir. Çok uzun zamandır "ebeveynler, okulda daha başarılı olmaları için evde çocukları destekleyecek bilginin alıcıları olarak konumlandırılmıştır" (Todos, 2020,).

Erken dönem matematik becerilerinin gelişiminde, aile ilgisi yanında ebeveynlerin çocuklarının matematik başarısına yönelik inanç ve beklentileri önemli bir rol oynar. Sonnenschein, Galindo ve diğerleri (2015) tarafından yapılan çalışma, ebeveynlerin matematik etkinliklerine katılımı ile ebeveynlerin matematik gelişimine dair inançları arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ebeveynlerin inançları, çocukların yaşamlarını şekillendiren önemli faktörlerden biridir ve ebeveynlerin sunduğu deneyimler çocuk gelişimini belirli bir yöne doğru etkileyebilir. Bu inançlar, çocukların matematik becerilerinin olumlu yönde gelişmesine katkı sağlar (Bornstein & Cote, 2004). Ayrıca, ebeveynlerin çocuklarının matematik başarısına yönelik yüksek beklentileri, çocukları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olup, matematik uygulamalarının ve çocukların başarılarının artmasına yardımcı olabilir (Phillipson & Phillipson, 2007).

Kültürlerarası araştırmalar ve farklı aile yapıları üzerine yapılan çalışmalar, erken dönem ev deneyimlerinin hem erken okuryazarlık hem de matematik gelişimi üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir (Anders et al., 2012; Melhuish et al., 2008). Melhuish ve diğerleri (2008) tarafından tanımlanan "Ev Öğrenme Ortamı"nda, matematiksel ve dilsel aktiviteler geniş bir yelpazede yer alır; bu aktiviteler arasında sayılarla oyunlar ve okuma etkinlikleri bulunmaktadır. Araştırmalar, okuma gibi etkinliklere katılımın, kütüphane ziyaretlerinin, sayılarla oynamanın, boyama ve çizim yapmanın, harf ve rakamları öğrenmenin, şarkılar, şiirler ve kafiyelerin çocukların 5 ile 7 yaşları arasındaki okuryazarlık ve aritmetik gelişimlerini önemli ölçüde öngördüğünü göstermektedir. Çocukların matematik becerileri

açısından "Evde Sayısal Ortam"ın önemi büyüktür (LeFevre et al., 2009, akt. Bilgen ve Aktan, 2021). Ancak, hangi ev temelli etkinliklerin çocukların matematik yeteneklerini geliştirdiği konusunda bilgi sınırlıdır. Günlük rutinlerin, resmi matematik becerilerine atıfta bulunarak anlatıldığı durumlarda, çocukların matematiği daha iyi öğrendikleri bilinmektedir. Ayrıca, hem ebeveynlerin hem de uzmanların, okul öncesi oyunların çocukların aritmetik kavramlarını keşfetmeleri için önemli fırsatlar sunduğu araştırmalarla desteklenmektedir (Skwarchuk, 2009). Matematikle ilgili masa ve kart oyunları oynamak, yemek pişirme ve alışveriş gibi aktivitelerin çocukların sayısal becerilerini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur (LeFevre et al., 2009). Başka bir çalışmada, annelerin evde aritmetik uygulamalarına katılımının çocukların aritmetik performansı ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Rio et al., 2017). Genel olarak, ebeveynlerin evde çocukları ile matematiksel etkinliklerde bulundukları, ancak bu etkinliklerin sıklığının ve türünün değişkenlik gösterdiği görülmektedir (Blevins-Knabe ve Musun-Miller, 1996, akt. Bilgen ve Akman, 2021). Pek çok çalışma, ebeveynlerin matematiğe verdikleri önemin, aile içindeki matematikle ilgili etkinliklerin sıklığı ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Niklas ve Schneider, 2014, akt. Bilgen ve Akman, 2021). Bu bağlamda, erken çocukluk döneminde matematik becerilerini etkileyen faktörler üzerinde durulmuştur.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmanın temel hedefi, okul öncesi dönemdeki çocukların matematik becerileri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi detaylı bir şekilde analiz etmektir. Bu bağlamda, çalışma nicel bir yaklaşımı benimseyen tarama modeline dayalı bir betimsel araştırmadır (Karasar 2010).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Burdur ilinde MEB'e bağlı anaokuluna devam eden 296 çocuğun aileleri oluşturmaktadır.

2.2.1. Kişisel Özellikler

Uygulamaya katılan ebeveynlerin ve çocukların kişisel bilgileri ile ilgili dağılım istatistikleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1: Kişisel Özellikler ile İlgili Dağılım İstatistikleri

Özellik	Kategoriler	N	%
Ebeveyn Cinsiyet	Kadın	274	92,6
	Erkek	22	7,4
Öğrenim Düzeyi	İlk ve ortaokul	52	16,6
	Lise	60	19,2
	Ön Lisans	120	38,3
	Lisans	65	20,8

	Yüksek Lisans ve Doktora	16	5,1
Aile Geliri	Asgari Ücret ve altı	76	24,3
	20-30 bin	91	29,1
	31-40 bin	56	17,9
	41-50 bin	38	12,1
	51-60 bin	23	7,3
Çocuk Cinsiyet	Kız	185	59,1
	Erkek	128	40,9
Yaş	36-48 ay	52	16,6
	49-60 ay	91	29,1
	61-72 Ay	170	54,3
Yaşadığı yer	Şehir	125	39,9
	İlçe	162	51,8
	Köy	26	8,3

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu" ve "Erken Çocukluk Dönemi Matematik Eğitimi İçerik Standartları Ölçeği - MİSÖ" (Taştepe & Temel, 2013) tercih edilmiştir.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu form, çocukların cinsiyet, yaş, yaşadığı yer, kişisel özellikleri, anne ve baba eğitim durumları, sosyoekonomik durum aile özellikleri ile ilgili maddeler içerir.

2.3.2. Erken Çocukluk Dönemi Matematik Eğitimi İçerik Standartları Ölçeği

Erken Çocukluk Dönemi Matematik Eğitimi İçerik Standartları Ölçeği – MİSÖ 60-72 aylık çocuklara uygulanan, alanyazına kuramsal katkının sağlaması amaçlanan ve eğitimcilerin çocukları çok yönlü gelişimsel açıdan değerlendirmelerine fayda sağlayan, erken dönem matematik becerileri kazanıp kazanmadığı hakkında gelişimsel kestirimlerde bulunulmasına yardımcı olan geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış bir ölçme aracıdır.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışma, 2023-2024 eğitim ve öğretim yılının ikinci döneminde gerçekleştirilmiştir. Ölçme aracı, Burdur ili merkez ve ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarındaki ebeveynlere uygulanmıştır.

Verilerin analizinde SPSS yazılımı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterme durumlarını tespit etmek için tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Yapılan

analiz sonuçları, verilerin normal dağılıma sahip olduğunu ortaya koymuştur (Büyüköztürk, 2002). Veri analizinde T-test ve ANOVA yöntemleri kullanılmış olup, istatistiksel değerlendirmelerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak belirlenmiştir.

3. Bulgular

Okul öncesi dönemde matematiksel gelişimin karmaşık bir yapısının olduğu ve bu gelişimin çeşitli değişkenler tarafından etkilendiği belirtilmektedir (Byrnes ve Wasik, 2009; Ginsburg ve Golbeck, 2004, akt. Tabuk, İnan, Tabuk, 2008).

Araştırmanın değişkenleriyle ilgili betimleyici istatistikler hesaplanmış ve sonuçlar aşağıda tablolarda sunulmuştur. Çocukların Erken Çocukluk Dönemi Matematik Eğitimi İçerik Standartları Ölçeği – MİSÖ’den aldıkları puanların ortalamalarının ($X = 2,3546$) ve standart sapmalarının (SS = 1,17307) olduğu saptanmıştır.

Tablo 2: Matematik Eğitimi İçerik Standartları Ölçeği’nin Cinsiyete Göre Sonuçları

	Çocuğunuzun Cinsiyeti	N	Mean	t	sd	p
MİSÖ ORTALAMA	Kız	182	2,3354	-,356	294	,722
	Erkek	114	2,3854			

Tablo 2 incelendiğinde, çalışmaya katılan çocukların MİSÖ puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Bununla birlikte, yapılan birçok araştırma, yaş ilerledikçe çocukların matematik becerilerinin arttığını ve yaş grupları arasındaki farklılıkların genellikle daha büyük yaş grupları lehine olduğunu ortaya koymuştur (Cepoğlu, 1994; Güven, 1997, akt. Arnas Aktaş, Deretarla, Siğirtmaç, 2003).

Tablo 3: Matematik Eğitimi İçerik Standartları Ölçeği’nin Yaşa Göre Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p.	Grup*
Gruplararası	7258,347	2	3629,173	3,683	,026	3>2
Gruplar İçi	288678,700	293	985,252			
Toplam	295937,047	295				

1: 36-48 2: 49-60 3: 61-72

Tablo 3 incelendiğinde, 61-72 aylık çocukların matematik becerilerinde, 49-60 aylık çocuklara kıyasla olumlu bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Sayı ve işlem yetenekleri bakımından yaş

grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu ve yaş ilerledikçe çocukların sayı ve işlem yeteneklerinde doğrusal olarak bir artış gözlemlendiği tespit edilmiştir. Daha önce yapılan birçok çalışma da bu araştırma ile paralel bulgular sunarak, yaş arttıkça çocukların matematik becerilerinin arttığını ve yaş grupları arasındaki farklılıkların büyük yaş grupları lehine olduğunu ortaya koymuştur. Sonuçlar, çocukların anaokuluna başladıklarında sayı ve işlem gibi erken matematik becerilerine sahip olduklarını, fakat 6 aylık zaman dilimlerinin bile küçük çocukların matematik yeteneklerinin gelişiminde önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Cepoğlu, 1994, akt. Arnas Aktaş, Deretarla, Siğirtmaç, 2003).

Tablo 4: Matematik Eğitimi İçerik Standartları Ölçeği'nin Yaşadığı Yere Göre Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p.	Grup*
Gruplararası	44,320	2	22,160	17,954	,000	1>2, 1>3
Gruplar İçi	361,630	293	1,234			
Toplam	405,949	295				

* 1:Şehir 2:İlçe 3:Köy

Tablo 4'te çocukların matematik becerilerinin yaşadığı yere göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Şehirde yaşayan çocukların matematik eğitimi içerik standartları ölçeği puanlarının köyde ve ilçede yaşayan çocuklara göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yaşadıkları yerin matematik becerilerine olan etkilerini ise Bronfenbrenner (1979, akt. Bilgen ve Akman, 2021) ekolojik teorisi ile açıklar. Ekolojik perspektifler, çocukların yaşamlarındaki çeşitli ortamlar arasındaki bağlantıları vurgulayarak, eğitim açısından büyük önem taşır. Ekolojik teori, çocukların gelişimini ve refahını değerlendirirken, çocukların yakın çevrelerini ve bu çevrelerdeki diğer bireylerle olan etkileşimlerini incelemenin önemine dikkat çeker (Mistry, 2010, akt. Bilgen ve Akman,2021). Kısaca çocukların büyüyüp geliştikleri ortamın ve çocuğa sağlanan uyaranların matematik becerilerinin gelişiminde etkisi büyüktür.

Tablo 5: Matematik Eğitimi İçerik Standartları Ölçeği'nin Ebeveyn Eğitim Durumuna Göre Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p.	Grup*
Gruplararası	69,950	2	34,975	30,130	,000	1>2>3
Gruplar İçi	329,666	284	1,161			1>3
Toplam	399,615	286				

1: İlköğretim-Lise 2: Ön lisans 3: Lisans/Lisansüstü

Tablo 5'e bakıldığında, ailesi ilköğretim mezunu olan çocukların matematik eğitimi içerik standartları ölçeği puanlarının ailesi önlisans ve lisans-lisansüstü mezunu olanlara göre daha yüksek çıktığı görülmüştür. Ailelerin eğitim durumu yükseldikçe beklentilerin artması, çocuklarını yetersiz görme durumlarının da aynı oranda arttığı tespit edilmiştir. Çalışmada elde edilen sonuçların aksine, Öksüzler ve Sürekçi (2010) ile Hortaçsu (1994, akt. Ural ve Çınar, 2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmalar, çocuğun başarısında üniversite mezunu annenin en yüksek ve anlamlı pozitif etkiyi oluşturduğunu ortaya koymuştur. Yine, Yılmaz (2000, akt. Ural ve Çınar, 2019) gerçekleştirdiği çalışmada, ilköğretim dönemindeki çocukların anne eğitim düzeyleri arttıkça çocuktaki akademik başarının da arttığını ortaya koymuştur. Ayrıca, annenin eğitim düzeyinin yükselmesi, ailenin refah seviyesinin bir göstergesi olarak da değerlendirilmektedir. Çocuğa sağlanan zengin fiziksel ve sosyal çevre, akademik başarıyı artıran faktörler arasında sayılmaktadır. Annelerin, çocuklarının eğitim hayatına daha ilgili ve sorumlu bir şekilde yaklaşmaları, kendi eğitim seviyelerinin yüksek olmasından kaynaklanmaktadır ve bu durumu anlaşılır kılmaktadır. Çalışma bulgularını destekler nitelikte olan sonuçlar, çalışan annelerin, çalışmayan annelere kıyasla çocuklarının başarısı üzerinde negatif bir etkisi olduğunu göstermektedir (Öksüzler ve Sürekçi, 2010). Keskin ve Sezgin (2009) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise, babanın eğitim düzeyinin çocuğun başarısında daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durum, eğitim düzeyi yüksek olan babaların, çocuklarına derslerinde hem öğretmenlik hem de rehberlik yapabilmesi şeklinde yorumlanmıştır (Ural ve Çınar 2019).

Tablo 6: Matematik Eğitimi İçerik Standartları Ölçeği'nin Gelir Düzeyine Göre Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p.	Grup*
Gruplararası	33886,643	4	8471,661	9,408	,000	1/2>3
Gruplar İçi	262050,404	291	900,517			1/2>4
Toplam	295937,047	295				1/2>5

*1-Asgari ücret ve altı 2- 20.000-30.000 arası 3- 31.000-40.000 4- 41.000-50.000 5- 51.000 ve üstü

Tablo 6' ya bakıldığında gruplar arası gelir düzeyi 31 bin ile 40 bin arası olan ailelerin çocuklarının Matematik Eğitimi İçerik Standartları Ölçeği puanlarının asgari ücret ve 20-30 bin gelir düzeyindeki ailelerin çocuklarına göre daha düşük olduğu saptanmıştır. Diğer

karşılaştırmalar da göstermektedir ki, gelir düzeyi yüksek ailelerin çocukları, düşük gelirli ailelerin çocuklarına kıyasla matematik becerilerinde daha düşük performans sergilemektedir. Literatürde, bir ailenin sosyoekonomik kaynaklarının artmasıyla çocuğun okula "hazır" olma olasılığının da arttığı belirtilmektedir (Barbarin vd., 2006, akt. Bilgen ve Akman, 2021). Ancak çalışmamızı destekleyen ilginç bir bulgu, düşük sosyoekonomik durumdaki annelerin çocuklarının aritmetik uygulamalarına daha fazla katıldığını ortaya koymaktadır (Rio, Susperreguy, Strasser ve Salinas, 2017). Bu tür bir sonuç Ehmke ve arkadaşlarının (2006) çalışmasında da yer almaktadır; burada, daha yüksek sosyoekonomik statüye sahip ailelerin ergenleri, ebeveynlerinin matematiksel yeteneklerini geliştirmede, düşük sosyoekonomik statüye sahip ailelerin ergenlerinden daha az destek aldıklarını bildirmişlerdir (Niklas ve Schneider, 2014, akt. Bilgen ve Akman, 2021).

4. Tartışma ve Sonuç

Çok sayıda araştırma, erken çocukluk dönemindeki çocukların okul öncesi eğitime önemli miktarda gayri resmi matematik bilgisiyle başladıklarını göstermektedir (Baroody ve diğerleri, 2006, akt. Alat, 2019).

Küçük çocukların matematik becerilerinin geliştirilmesinde ebeveynlerin katılımı, çocukları desteklemeleri, sosyoekonomik durumları en büyük etkidir. Erken öğrenmeyi teşvik etmek, çocukların güvenlik duygusunu, özsaygısını ve güvenini geliştirmek için çok önemlidir. Beyin gelişiminin büyük çoğunluğunun ve önemli gelişimsel dönüm noktalarının gerçekleştiği bu dönem olduğundan, küçük çocuklar sevgi dolu etkileşimlere ve besleyici bir ev ortamına ihtiyaç duyarlar. Okul öncesi çocuklar oyun oynarken örüntüleri ve şekilleri keşfederler ve çeşitli nesneleri sayabilir veya karşılaştırabilirler (Alat, 2019). Ancak çocukların karşılaştıkları temel matematik fikirlerini açıklayan terimleri öğrenmek için yetişkinlerin etkileşimine ihtiyacı vardır. Yaşamın ilk birkaç yılı boyunca, ebeveynler ve ev ortamı, beyin gelişimi üzerinde en fazla etkiye sahip olan ve sınıf dışında da etkileri olan bir faktördür (Ulusal Araştırma Konseyi -NRC, 2015).

Araştırma sonuçlarına göre, çocukların cinsiyetine bağlı olarak matematik beceri puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte, yaş değişkeninde 61-72 aylık yaş grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya konmuştur.

Çocukların yaşadıkları yer, matematik becerileri üzerinde incelenen diğer bir değişkendir. Bulgular şehirde yaşayan çocukların, ilçede ve köyde yaşayanlara göre daha yüksek puana sahip olduklarını kanıtlamaktadır.

Yine çalışma sonuçları, anne baba eğitim düzeyinin çocukların matematik beceri puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Anne baba eğitim düzeyi düşük olan çocukların matematik beceri puanları yüksek, eğitim düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının ise matematik beceri puanları düşük olduğu saptanmıştır. Yapılmış bazı araştırmalara ait sonuçlar araştırmanın bulgularıyla aksi niteliktedir. Anne-baba öğrenim düzeylerinin çocukların matematik becerilerini anlamlı şekilde etkilediğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Senemoğlu, 2000, akt. Tabuk, İnan, Tabuk, 2008). Çocukların matematik becerilerinin sağlıklı gelişimi için yetişkinleri çevresi, özellikle aile önemlidir. Anne-babaların eğitim düzeyi yükseldikçe, çocukların matematik beceri düzeyleri de artmaktadır. Yapılan çalışmada, üniversite mezunu olan anne ve babaların çocuklarının matematik beceri düzeylerinin diğer çocuklara göre anlamlı şekilde farklı olduğu bulunmuştur. Çelik (2015) tarafından gerçekleştirilen benzer bir çalışma da bu sonuçları doğrulamaktadır.

Araştırma bulguları, sosyoekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının matematik beceri puanlarının düşük sosyoekonomik düzeyden gelenlere göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklı olduğunu ortaya koymuştur. Bazı araştırmalar, düşük sosyoekonomik düzeyden gelen çocukların matematik becerilerinin düşük olduğunu göstermektedir (Unutkan, 2007; akt. Tabuk, İnan, Tabuk, 2008). Ancak bazı çalışmalar, düşük sosyoekonomik düzeyden gelen çocukların matematik becerilerinin göreceli olarak düşük olmasına rağmen, sosyoekonomik düzeyler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını saptamışlardır (Jordan ve diğ., 1994; akt. Tabuk, İnan, Tabuk, 2008).

Araştırmanın sonuçlarına göre, çocukların matematik beceri puanları yaş, yaşadıkları yer, anne-baba eğitim durumu ve sosyoekonomik durum değişkenlerine göre farklılık göstermektedir. Diğer yandan cinsiyet, çocukların matematik beceri puanları üzerinde etkili olmayan bir değişkendir.

Araştırmanın bulgularından yola çıkarak şu önerilerde bulunmak mümkündür; erken dönem matematik becerilerinin gelişiminde aileye yönelik programlar planlanmalıdır. Özellikle sosyo-ekonomik boyutta düşük SES’li ailelere öncelik verilmelidir. Çocukların erken dönemde matematik becerilerinin gelişimine katkıda bulunmak için ailelerin ev ortamında çocuklarına daha fazla matematik etkinliği yapma fırsatı sunmaları önemlidir. Çocukların daha zengin bir uyaran ortamında büyüyüp gelişmeleri için desteklenmeleri gerekmektedir.

Kaynakça

- Aktaş-Arnas, Y., Deretarla-Gül, E. ve Sığırtmaç, A. (2003). 48-86 Ay Çocuklar İçin Sayı ve İşlem Kavramları Testi'nin güncellik ve Güvenirlik Çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(12), 147-157.
- Alat, Z. (2019). Where Theory Does not Meet the Practice: Teaching Math to Young Children in Turkey. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 9(1), 1-20. <https://doi.org/10.17984/adyuebd.363791>
- Anders, Y., Rossbach, H. G., Weinert, S., Ebert, S., & Lehr, S. (2012). Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 231-244, 10.1016/j.ecresq.2011.08.003
- Bilgen, Z., Akman, B. (2021). Erken Çocukluk Döneminde Matematik Becerilerinin Desteklenmesinde Ev Ortamı ve Ailenin Rolü. *Journal of Preschool and Elementary Education*, 2021, Vol. 2 (2), 25-35 <https://doi.org/10.29329/jpee.2021.422.1>
- Blevins-Knabe, B., & Musun-Miller, L. (1996). Number use at home by children and their parents and its relationship to early mathematical performance. *Early Development and Parenting*, 5(1), 35-45.
- Bornstein, M. H. & Cote, L. R. (2004). "Mothers' parenting cognitions in cultures of origin, acculturating culture, and cultures of destination," *Child Development*, 75 (1), 221-35.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34, 844-850.
- Büyüköztürk, Ş. 2002. *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (3rd ed.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çelik, M. (2015). Anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların matematik gelişimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-18.
- Hortaçsu, N. (1994). Parents' education level, popularity, individual cognition, and academic performans: an investigation with Turkish children. *The Journal of Genetic Psychology*, 155(2), 179-189.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırmalar yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keskin, G. ve Sezgin, B., Bir Grup Ergende Akademik Başarı Durumuna Etki Eden Etmenlerin Belirlenmesi, *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 10, 2009, 3-18, .
- LeFevre, J., Skwarchuk, S., SmithChant, B.L., Fast, L., Kamawar, D., & Bisanz, J. (2009). Home numeracy experiences and children's math performance in the early school years. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 41, 55-66.
- Melhuish, E.C., Phan, M.B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2008). Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues*, 64, 95-114.
- Mistry, R.S., Benner, A.D., Biesanz, J. C., Clark, S. L., & Howes, C. (2010). Family and social risk, and parental investments during the early childhood years as predictors of low-income children's school readiness outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 432-449.
- Niklas, F., & Schneider, W. (2014). Casting the die before the die is cast: the importance of the home numeracy environment for preschool children. *Eur J Psychol Education*, 29, 327-345.
- NCTM (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, Va. NCTM.
- National Research Council (NRC). 2015. *Transforming the Workforce for Children Birth through Age 8: A Unifying Foundation*. Washington, DC: National Academies Press.

- Öksüzler, O. ve Sürekçi, D. (2010). İlköğretimde Başarıyı Etkileyen Faktörler: Bir Sıralı Lojit Yaklaşımı. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 47 (543), 93-103.
- Shah, Prachi E., H. M. Weeks, B. Richards, and N. Kaciroti. 2018. "Early Childhood Curiosity and Kindergarten Reading and Math Academic Achievement." *Pediatric Research* 84, no. 4 (April): 380–86.
- Sonnenschein, S., & Galindo, C. (2015). Race/Ethnicity and Early Mathematics Skills: Relations Between Home, Classroom, and Mathematics Achievement. *The Journal of Educational Research*, 108(4), 261-277.
- Tabuk, M., İnan, M., & Tabuk, M. (2018). Okulöncesi Dönem Çocuklarının Matematik Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 184-201. <https://doi.org/10.17556/erziefd.290963>
- Todos: Mathematics for All (2020). Black, Indigenous, and Latinx Parents as Partners in Mathematics Education. *Position statement*. <https://www.todos-math.org>
- Turner, Erin E., Corey Drake, Amy Roth McDuffie, Julia Aguirre, J., Tonya Gau Bartell, and Mary Q. Foote (2011). "Promoting Equity in Mathematics Teacher Preparation: A Framework for Advancing Teacher Learning of Children's Multiple Mathematics Knowledge Bases." *Journal of Mathematics Teacher Education* 15, no. 1 (February): 67–82. <https://doi.org/10.1007/s10857-011-9196-6>.
- Parks, A.N.(2015). *Exploring Mathematics Through Play in the Early Childhood Classroom*; Teachers College Press: New York, NY, USA.
- Phillipson, S. & Phillipson, S.N. (2007). Academic expectations, belief of ability and involvement by parents as predictors of child achievement: A cross-cultural comparison. *Educational Psychology*, 2,329-348 doi:10.1080/01443410601104130
- Skwarchuk, S. L., (2009). How Do Parents Support Preschoolers' Numeracy Learning Experiences at Home. *Early Childhood Education*, 37, 189–197.
- Rio, M. F., Susperreguy, M. I., Strasser, K., & Salinas, V. (2017). Distinct Influences of Mothers and Fathers on Kindergartners' Numeracy Performance: The Role of Math Anxiety, Home Numeracy Practices and Numeracy Expectations. *Early Education and Development*, 28(3), 939-955.
- Taştepe, T. & Temel, Z. F. (2013). Erken çocukluk dönemi fen ve matematik eğitimi içerik standartları değerlendirme araçlarının geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1625-1640.
- Unutkan, Ö. P. (2007). Okul öncesi dönem çocuklarının matematik becerileri açısından ilköğretime hazır bulunuşluğunun incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32, 243-254.
- Ural, A., & Çınar, F. N. (2016). Anne ve Babanın Eğitim Düzeyinin Öğrencinin Matematik Başarısına Etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 42-57.
- Yılmaz, A. (2000). *Eşler ve Çocuğun Algıladığı Anne Babaa Tutumu ile Ergenlerin ve Gençlerin Akademik Başarıları ve Benlik Algıları Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe üniversitesi, Ankara.



Çocuğun Eğitim Etkinliklerinde Baba Katılımının Yeri ve Önemi

Belgin Parlakyıldız

Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, KKTC,
e-posta: bparlakyildiz@ciu.edu.tr, Orcid No: 0000-0002-5094-1779

Ceyda Cüceoğlu

Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü,
KKTC, e-posta: ceydacuceoglu@gmail.com

Irmak Parlakyıldız

e-posta: irmak_parlakyildiz@hotmail.com, Orcid No: 0000-0001-8439-6118

Özet

Geçmişten günümüze çocuk eğitimi ve bakımını anneler üstlenir algısı bulunmaktadır. Ancak anneler kadar babaların da önemli bir rol oynadığı bilinmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde babaların etkisinin çocukların yaşamdaki başarıları ile eşdeğer olduğu ölçülmektedir. Babaların babalık rolüne ilişkin tutumları ve çocuklarıyla vakit geçirmeleri; psikolojik özellikleri, eğitimi, yaşı, cinsiyeti, evlilik ilişkisi gibi önemli etkenlerdir. Çocuklar babalardan birçok bilgi, beceri ve destek almaktadır. Babaların varlığı çocukların; akademik başarılarında, özgüvenlerinin artmasında, gelişimlerinin sağlıklı bir şekilde ilerlemesinde olumlu etkiler yaratır. Okul öncesi eğitimde aile katılımı, eğitim süreci önemlidir. Bu çalışmada, çocuğu okul öncesi eğitim kurumunda olan babaların katılımının yerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmanın temel amacı, babaları çocuğun eğitim ve gelişim üzerindeki etkilerini vurgulama yapmak ve eğitim sürecinde daha aktif bir rol oynamalarını sağlayacak çözüm önerileri iletmektir. Nicel yöntem olan bu çalışmada, anket soruları hazırlanmış 5 uzman görüşü alınmıştır. Çalışmanın örneklemini, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Lefkoşa kazasında, 2 özel anaokulu ve 3-6 yaş arası çocukları olan 31 babadan oluşmaktadır. Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmış ve kullanılmasına uygun olduğu belirlenmiştir. 15 maddeden oluşan ve 2 alt ölçekten oluşan 5’li likert ‘Baba Katılım Ölçeği (OKBKÖ)’, 13 maddeden oluşan ve 2 alt ölçekten oluşan 5’li likert ‘Eğitim Etkinliklerine Baba Katılım Ölçeği (EEBKÖ) katılım sağlayan babaların sosyo-demografik özelliklerini belirlemek amacı ile ‘Kişisel Bilgi Formu’ ile ölçülmüştür. Elde edilen bulgulara bakıldığında, sosyodemografik sorulara uygulanan Tek

Yönlü Anova ve T Testi sonuçlarında çocuğun yaşı, cinsiyeti, babanın yaşı ve medeni durumu ölçek düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkinin olamadığı ancak babaların okulöncesi kurumlarına katılım düzeyleri ve türlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkinin olduğu görülmektedir. Katılımcıların Okulöncesi Kurumuna Baba Katılım Ölçeği ve Okulöncesi Eğitim Etkinliklerine Baba Katılım Ölçeği arasındaki ilişki Pearson Korelasyon testi ile ölçülmüştür. Dolayısıyla değişkenler arasında güçlü düzeyde negatif olmakla birlikte anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgular doğrultusunda babaların okulöncesi etkinliklerine katılımlarının artması çocuğun gelişim ve eğitimini olumlu yönünden etkileyecektir. Babalar eğitim etkinliklerine katıldıkları kadar etkinlikler dışında da kurumla etkileşimi olmalıdır. Babaların okul öncesi kurumuna ve eğitim etkinliklerine katılımını artırmak için ilgi ve gereksinimleri dikkate alınmalıdır. Bunun içinde aile katılımını artıracak çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Baba katılımı, okul öncesi eğitim, anne-baba-çocuk etkileşimi, aile

Abstract

There has been a longstanding perception that mothers predominantly undertake child education and care. However, it is now acknowledged that fathers also play a significant role. Research has demonstrated that fathers have a substantial impact on their children's academic success. Children receive numerous skills, knowledge, and support from their fathers. The presence of fathers positively affects children's academic achievements, self-confidence, and healthy development. Family participation in preschool education is important for establishing positive relationships between family and child, ensuring the continuity of education, and increasing the child's success. It is known that the involvement of not only mothers but also fathers in these activities has a significant impact on children's development and education. From this perspective, the study aims to examine the participation and role of fathers who have children in preschool educational institutions. The main rationale for this type of research is to highlight the effects of fathers on their children's education and development and to propose solutions that will encourage fathers to take a more active role in the educational process. In this quantitative study, survey questions were prepared and reviewed by five experts. The sample of the study consists of 31 fathers with children aged 3-6 years attending two private kindergartens in the Nicosia district of the Turkish Republic of Northern Cyprus. The validity and reliability analyses of the scales developed by the researcher were conducted, and they were found to be suitable for use. The "Father Involvement Scale (FIS)," consisting of 15 items and two subscales in a 5-point Likert format, and the "Father Participation in Educational Activities Scale (FPEAS)," consisting of 13 items and two subscales in a 5-point Likert format, were used

to measure the participation levels of fathers. Additionally, a "Personal Information Form" was used to determine the sociodemographic characteristics of the participating fathers. The findings revealed that while variables such as the child's age, child's gender, father's age, and father's marital status did not have a statistically significant effect on scale levels, there was a statistically significant effect on the participation levels and types of fathers' involvement in preschool institutions. The relationship between the scores of Father Involvement Scale and the Father Participation in Educational Activities Scale was measured using Pearson's correlation. Fathers should interact with the institution not only during educational activities but also outside of these activities. Efforts should be made to increase family participation, taking into account fathers' interests and needs.

Keywords: Father involvement, preschool education, parent-child interaction, family

GİRİŞ

Aile, en küçük birim olmakla birlikte çocukların dünyaya geldikleri ilk günden itibaren yaşamlarını şekillendirme gücüne sahip olma açısından önem taşıyan bir kurumdur (Tezel Şahin ve Özbey, 2007). Aile çocuğun gelişim ve eğitimlerinde büyük önem taşır. Çocuğun kişilik, davranış, ilgi ve beceri gibi birçok yönünü etkiler. Bu gelişim ve eğitimleri destekleyebilmek için bilgi ve becerilerini artırmaları gerekir. Literatür incelendiğinde; Riley vd., (2000)'e göre ebeveyn sözcüğünde genellikle anneler vurgulanmış ve çocuğun eğitiminde babanın rolü yok denecek kadar az sayılarak, çocuğu finansal açıdan destekleme görevini üstlenmişlerdir. (Akt; Şahin ve Özbey, 2007). Ancak ailenin geneline bakıldığında anneler kadar babanın da çocuğun eğitiminde önemli rol oynadığı görülmüştür. Okul öncesi eğitimde babanın rolü çocuğun gelişimi için çok önemlidir. Babalar, çocuklarına güven, oyun, cinsiyet kimliği, sosyal beceri gibi pek çok alanda katkı sağlar. Bu nedenle, babaların çocuk eğitimi ve gelişimindeki rolü göz ardı edilmemelidir. Babalar çocuklarıyla zaman geçirmeli, destek vermeli, çocuklara uygun oyunlar oynamalı, kitaplar okumalı, uygun sorular sormalı ve sorulan soruların cevaplarını vermelidir. Bu nedenle aile eğitim programlarında daha fazla babalara yer verilmelidir. Babalara daha fazla yer verilmesini anlayabilmek için çocuğun gelişim ve eğitimindeki yerinin araştırılması gerekmektedir.

Babalık rolü ve baba çocuk ilişkisi

Çocuğun yaşantısının ilk beş yılında baba kilit rol oynamaktadır. Çocuk altı yaşına ulaştığında kişiliğini oluşturur. Bu nedenle babanın çocuğuyla bağ kurması önemlidir. Babanın aile içerisinde katılımcı davranışlar sergilemesi; kız çocuklarının karşı cinse duyduğu ilginin, erkek çocuklarının ise kişiliklerinin şekillenmesinde önemli rol oynar. Baba rolü, eşin hamile olduğu anda başlayıp doğum sonrası devam eden üç yıllık süreçte gelişmektedir (Ergin ve

Özdilek, 2014). Babaların çocukları ile birlikte etkili zaman geçirerek çocuklarını bağımsız davranmaya teşvik etmesi, sosyal etkileşime girmesi ve çocuklarına zengin uyarıcılar sunması çocukların bütüncül gelişimini desteklemektedir. Babalar bu süreçte baba-çocuk ilişkisi ve babalık rolünün şekillenmesinde önemli bir role sahiptirler (Uyanık vd., 2015). Başka bir ifade ile baba rolü, hem toplumsal hem de kişinin bu rolü üstlenme şeklini ifade etmektedir (Kuzucu,2011). Babaların babalık rolüne ilişkin tutumları, psikolojik özellikleri, eğitimi, yaşı, çocuğun yaşı ve cinsiyeti, evlilik yaşantısı gibi etkenler belirleyicidir.

Ülkemizde baba rolü, kadınların işgücünde aktif olarak yer alması, eğitim seviyelerinin yükselmesi, teknolojik gelişmeler ve geniş aileden çekirdek aileye geçiş ile değişime uğramıştır (Tutkun ve Şahin, 2016). Baba rolünün değişmesi artık babaların maddi destek sağlayan modeller yerine aile içinde duygusal bağları güçlendiren, çocuklarıyla daha çok zaman geçiren ve onların ihtiyaçlarını anlayan roller üstlemektedir. Geçmiş yıllarda babalık rolü, ailenin geçimini üstlenen, kurallar uygulayan sert ve otorite sahibi anlamına gelirken şimdilerde doğumdan itibaren orada olan, bebeğin bakımını benimseyen, çocuğu ile daha verimli zaman geçiren, yoldaşlık eden ebeveyn anlamına gelmektedir.

Aile katılım çalışmalarında baba katılımının yeri

Anne- baba katılımı çocukların en iyi şekilde büyüme ve gelişmelerine destek olunması ve çocukların ilerideki okul başarısını olumsuz yönde etkileyebilecek etkenleri azaltmasını açılarından önem taşımaktadır (Gürşimşek, 2002). Erken çocukluk eğitiminde anne-baba katılımı, aile ve çocuk arasında olumlu ilişkiler kurmak, eğitim sürecinde çocuğun başarısını artırmak için önemlidir. Araştırmalar incelendiğinde, babaları özellikle okuldaki etkinliklere katılan çocukların okul başarılarının daha iyi olduğunu ve bu çocukların problem çözmede daha başarılı olduklarını göstermektedir. Babaların kurumdaki etkinliklere katılımı, çocuklarının yaşamları ile daha fazla ilgilenmelerine ve etkinliklere daha düzenli katılabilmelerine yardımcı olmaktadır. Çoğu baba sınıf içi etkinlikler yerine gezi etkinliklerini tercih edebilmektedir. Sınıf içi etkinliklere katılımı artırmak için babaların ilgi ve gereksinimleri dikkate alınmalıdır. Bunun içinde aile katılımını artıracak çalışmalar yapılmalıdır.

Babaların çocuklar ile vakit geçirme durumları

Erken çocukluk dönemlerindeki çocuklar babaları ile birlikte vakit geçirmekten oldukça mutluluk duymaktadırlar. Onlardan farklı durumlara model olma, öğrenme, oynama ve değişik fikir almaktan oldukça hoşlanmaktadırlar. Bir başka ifade ile, babalardan birçok bilgi, beceri ve destek almaktadırlar. Babaların varlığı çocukların, akademik başarılarının ve özgüvenlerinin artmasına, gelişimlerinin sağlıklı bir şekilde ilerlemesinde olumlu etki yaratmaktadır. Yapılan

bir çalışmada, babaların çocukları ile geçirdikleri zaman incelemeye alınmıştır. Çalışmaya göre, çocuğu okul öncesi eğitime devam eden 80 baba katılarak en sık yaptıkları etkinliğin oyun olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin tercih ettiği etkinlikler; kitap okumak, piknik gezileri, sohbet etmek, tiyatro, sinema, parka ve hayvanat bahçesine gitme, resim, alışveriş, deneyler ve spor yapmak şeklinde yer almaktadır. Fakat tüm bu etkinlikler oyun oynama etkinliğinin önüne geçememiştir. Aynı zamanda babalar çocukları ile vakit geçirirken spor ve oyun gibi aktif etkinlikler yerine resim yapmak, kitap okumak gibi pasif etkinlikleri tercih etmektedirler. Bu çalışmanın sonuçlarından biri de babaların çoğunun genellikle bir veya iki saatini çocuklarıyla birlikte geçirdikleri ancak bu süreyi yeterli bulmadıklarıdır. Babalar, çocuklarının ilgiye ihtiyacı olduğunun farkına vardıkları ancak vakit yetersizliği ve iş çokluğu nedeniyle çocuklarına yeterince zaman ayıramadıklarını belirtmektedirler.

Boşanma oranlarındaki artış

Dünyada ve Türkiye’de boşanma oranları her geçen gün artmaktadır. Boşanmaların sebep olduğu çıkmazların en önemlisi de sosyal problemler olarak kendisini göstermektedir. Kısaca, çocuklar üzerindeki olumsuz etkiler yaşam boyu kalıcı izler bırakabilmektedir. Dolayısı ile babasız büyüyen çocuklarda daha fazla davranış problemi ortaya çıkmakta, sosyal bağları zayıflayabilmekte ve ekonomik zorlukları gündeme getirmektedir. Ayrıca çocukların eğitim performanslarını da etkileyebilmektedir. Baba yokluğu yaşayan çocuklar annelerini babalarına oranla daha zayıf görürler ve annelerine yeteri kadar bağlanamazlar. Bu durum çocuğun gelecekteki sosyal ilişkilerini de etkilemektedir.

Erken çocuklukta boşanmış anne babanın çocuklarında görülen en yaygın sorunlardan biri de suçluluk duygusu ve korkunun hakim olduğu belirtilmektedir (Türkaslan, 2007). Bu yaşlardaki çocuklar ben merkezci düşünceye sahip olmalarından dolayı ebeveynlerinin ayrılmasından kendini sorumlu tutabilmektedir. Çoğunlukla çocuklar, kalacak yerlerinin olmadığını, ebeveynlerinin artık kendilerini sevmeyeceği ve eskisi kadar ilgilenmeyeceği gibi korkular yaşayabilmektedirler. Okul öncesi dönemdeki çocukta boşanmadan sonra fazla görülen olumsuz etkilerden biri de regresif (gerileme) davranışlardır (Sancaklı, 2014). Bu durumda tipik gerileme davranışları ise, parmak emme, yatağı ıslatma, anne-babaya vurma, onlara tutku ile bağlanma, çeşitli konularda ısrarcılık, önceden bırakmadığı sevdiği oyuncuğa yeniden dönme ve bağlanmadır (Öngören,2017). Böylece, çocuğun içinde bulunduğu durumdan sakınarak kontrolü elinde bulundurma olanağı sağladığından ayrılma sonrası rastlanabilecek davranışlar olabilmektedir. Çocuk olumsuz davranışları sergilediğinde

ebeveynlerin anlayışlı olması, sevgi göstermesi, çocuğu cezalandırmaması ve sabırlı olması bu tür durumların üstesinden gelmek için oldukça faydalı olabilmektedir. Çocuğu okul öncesi kurumuna giden babaların eğitim etkinliklerine katılım düzeyleri ve aile katılımındaki yerinin incelenmesi bu çalışmanın problemini oluşturmaktadır.

Buna göre 3-6 yaş arasında çocuğu olan babaların çocuklarının; yaş durumlarına, cinsiyet durumlarına göre anlamlı fark var mıdır?

3-6 yaş arasında çocuğu olan babaların yaş durumlarına, medeni durumlarına, okulöncesi etkinliklerine katılım durumları ve eğitim etkinliklerine katılım türlerine göre anlamlı fark var mıdır?

3-6 yaş arasında çocuğu olan babaların okulöncesi kurumuna ve eğitim etkinliklerine katılımı arasında ilişki var mıdır?

Çocukların gelişimlerini sağlıklı bir şekilde sürdürebilmeleri için, anne kadar baba figürüne, babalarıyla etkileşim içerisinde olmaya da ihtiyaçları vardır. Çünkü babalar, çocuklarının hayatında son derece önemli bir etkiye sahiptirler (Taşkın, 2011).

YÖNTEM

Bu araştırma nicel bir çalışmadır. Nicel çalışma, gerçekliğin nesnel olarak gözlenip, ölçüldüğünü kabul edip analiz eden pozitivist bir görüştür (Büyüköztürk, vd., 2016). Yapılan bu araştırma da 3-6 yaş arası çocuğu olan babaların okulöncesi kurumuna katılımlarını ve eğitime katılım düzeylerini etkileyen etmenleri belirlemek amacı ile betimsel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışma, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Lefkoşa Kazasında, Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığına bağlı rastgele seçilmiş okullarda eğitime devam eden 2 özel anaokulunda çalışmaya gönüllü olarak 31 baba katılmıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak nicel yöntem araştırmalarına uygun olan anket soruları hazırlanmıştır. Anket sorularının kapsam geçerliğini sağlamak için uzman görüşü alınmıştır. Gerekli olan verileri elde edebilmek ve hedeflenen amaca ulaşabilmek için toplamda 3 veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama araçları sorularına açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır.

Baba Katılım Ölçeği (OKBKÖ); babanın çocuğun eğitimindeki katılım düzeyini anlayabilmek amacıyla oluşturulan bir ölçektir. Bu çalışmada ölçek 15 madde ve 2 alt boyuttan (İlgi ve İstek- Baba Çocuk İletişimi) birden beşe kadar likert tipi derecelendirme şekli

kullanılmıştır. Madde analizi sonucunda OKBKÖ' madde-toplam korelasyonları .20'nin altında madde olmadığı tespit edilmiştir. Hesaplanan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısının .69 orta ve faktör analizinin geçerliğini sınayan Bartlett testi sonucunun ise anlamlı $p < .0001$ olmasından dolayı faktör analizi yapılmıştır. 15 madde ile ana eksen boyutlandırma yöntemi ve oblik rotasyonla faktör analizi yapılmış, özdeğeri 1'in üzerinde iki faktör ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda toplam 15 maddeden oluşan iki faktörlü yapının, varyansının %76, 638'ini açıkladığı saptanmıştır. 8 madde olan birinci faktör, babanın okulöncesi eğitim kurumuna katılımının ilgi ve isteğini ölçmek için, 7 madde olan ikinci faktör ise, babanın okul öncesi eğitim kurumuna katılımının çocuk ile ilişkisini ölçmek için ifade edilmiştir. Ayrıca, OKBKÖ alt boyutlarının güvenirliklerini belirlemek amacıyla alt boyutlarda Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları, ilgi ve istek için .94, baba çocuk ilişkisi için .89; ve OKBKÖ puanı için .95 olarak saptanmıştır. İkinci ölçek ise, babanın çocuğun eğitim etkinliklerine katılımını etkileyen etmenleri anlayabilmek amacı ile oluşturulan (EEBKÖ) bir ölçektir. Bu çalışmada ölçek 13 maddeden ve 2 alt boyuttan (Erişim Zorlukları - Baba Okul Etkileşimi) oluşmuştur. En yüksek puan babaların etkinliklere katılımının düşük ve olumsuz olduğu, ölçekten alına düşük puan iyi ve olumlu olduğunu göstermektedir.

Madde analizi sonucunda; EEBKÖ' madde-toplam korelasyonları .30'nin altında madde olmadığı tespit edilmiştir. Hesaplanan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısının .70 iyi ve faktör analizinin geçerliğini sınayan Bartlett testi sonucunun ise anlamlı $p < .0001$ olmasından dolayı faktör analizi yapılmıştır. 13 madde ile ana eksen boyutlandırma yöntemi ve oblik rotasyonla faktör analizi yapılmış, özdeğeri 1'in üzerinde iki faktör ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda toplam 13 maddeden oluşan iki faktörlü yapının, varyansının %77, 31'ini açıkladığı saptanmıştır. 6 madde olan birinci faktör, babanın okulöncesi etkinliklere erişim zorluklarını ölçmek için, 7 madde olan ikinci faktör ise, baba-okul etkileşimini ölçmek için ifade edilmiştir. Ayrıca, EEBKÖ alt boyutlarının güvenirliklerini belirlemek amacıyla alt boyutlarda Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları, erişim zorlukları için .93, baba-okul etkileşimi için .95 ve EEBKÖ puanı için .95 olarak saptanmıştır.

BULGULAR ve YORUMLAR

Babaların sosyodemografik özelliklerine göre sayıları ve yüzde dağılımları Tabla 1'de belirtilmiştir.

Tablo 1. Babaların Sosyo-demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

		N	%
Çocuğunuzun Yaşı	3-4 yaş aralığı	13	41,9
	4-5 yaş aralığı	10	32,3
	5-6 yaş aralığı	8	25,8
Çocuğunuzun Cinsiyeti	Erkek	12	38,7
	Kız	19	61,3
Sizin Yaşınız	20-29 yaş aralığı	13	41,9
	30-39 yaş aralığı	11	35,5
	40-49 yaş aralığı	7	22,6
	50 yaş ve üzeri	0	,0
Medeni Durumunuz	Evli	27	87,1
	Bekar (Boşanmış)	4	12,9
Okulöncesi eğitim etkinliklerine katılım düzeyiniz nedir	Hiç Katılmadım	8	25,8
	Nadiren Katılıyorum	11	35,5
	Her zaman Katılıyorum	12	38,7
Okulöncesi eğitim etkinliklerinden hangilerine katılırsınız	Ev Temelli Etkinlikler	11	35,5
	Okul Temelli Etkinlikler	4	12,9
	Ev-Okul İş birliği Temelli Etkinlikler	12	38,7
	Katılım Sağlamam	4	12,9

Katılım sağlayan babaların çocuklarının yaşlarına göre dağılımı incelendiğinde; 3-4 yaş arası 13 (%41,9)'ünü, 4-5 yaş arası 10 (%32,3)'unu, 5-6 yaş arası 8 (%25,8)'ini oluşturmaktadır.

Katılım sağlayan babaların çocuklarının cinsiyet dağılımı incelendiğinde erkek 12 (%38,7)'sini, kız 19 (%61,3)'unu oluşturmaktadır.

Katılım sağlayan babaların yaşlara göre dağılımı incelendiğinde 20-29 yaş arası 13 (%41,9)'ünü, 30-39 yaş arası 11 (%35,5)'ini ve 40-49 yaş üstü babalar ise 7 (%22,6)'sini oluşturmaktadır. 50 yaş ve üzeri babalar ankete katılım sağlamamıştır.

Katılım sağlayan babaların 27 (%87,1)'si evli kategorisini, 4 (%12,9)'ü bekar (boşanmış) kategorisini işaretlemişlerdir.

Katılım sağlayan babaların eğitim etkinliklerine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde; hiç katılmadım şikkını işaretleyen baba sayısı 8 (%25,8)'i , nadiren katılıyorum şikkını işaretleyen baba sayısı 11 (%35,5), her zaman katılıyorum şikkını işaretlen baba sayısı 12 (%38,7)'dir.

Katılım sağlayan babaların katıldıkları eğitim etkinlik türleri incelendiğinde; ev temelli etkinliklere katılan 11 (%35,5) , okul temelli etkinliklere katılan 4 (%12,9) , ev- okul iş birliği temelli etkinliklere katılan 12 (%38,7), katılım sağlamayan 4 (%12,9) baba bulunmaktadır.

Tablo 2. Katılım Sağlayan Babaların Okulöncesi Kurumuna Katılım Ölçeği (OKBKÖ) Puanlarının Çocuğun Yaşına Göre Anova Analizi Sonuçları

Değişken	Çocuğunuzun Yaşı	N	$\bar{x}$	Ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
İİ	3-4 yaş aralığı	13	11,6154	4,48216	2	2,371	,112	----
	4-5 yaş aralığı	10	13,0000	6,34210				
	5-6 yaş aralığı	8	17,6250	8,33131				
	Total	31	13,6129	6,51500				
BÇİ	3-4 yaş aralığı	13	10,8462	5,16149	2	1,203	,315	----
	4-5 yaş aralığı	10	11,6000	3,94968				
	5-6 yaş aralığı	8	14,1250	5,05505				
	Total	31	11,9355	4,80927				
OKBKÖ	3-4 yaş aralığı	13	22,4615	8,96861	2	2,117	,139	----
	4-5 yaş aralığı	10	24,6000	9,76615				
	5-6 yaş aralığı	8	31,7500	12,47569				
	Total	31	25,5484	10,57304				

*p<0.05

Tablo 2’de katılım sağlayan babaların Okulöncesi Kurumuna Baba Katılım Ölçeği puanlarının okul öncesi dönem çocuğunun yaşlarına göre ANOVA analizlerinin dağılımı bulunmaktadır.

İlgi ve İstek (İİ) alt ölçek puanları incelendiğinde; çocuğu 3-4 yaş aralığında olan babaların puan ortalamasının 11.6154, çocuğu 4-5 yaş aralığında babaların puan ortalamasının 13.0000 ve çocuğu 5-6 yaş aralığında babaların puan ortalamasının 17,6250 olduğu görülmektedir. Çocukların yaşlarına göre babaların puanları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (F (2-31) = 2.371, p>.05).

Baba Çocuk İlişkisi (BÇİ) alt ölçek puanları incelendiğinde; çocuğu 3-4 yaş aralığında olan babaların puan ortalamasının 10.8462, çocuğu 4-5 yaş aralığında babaların puan ortalamasının 11.6000 ve çocuğu 5-6 yaş aralığında babaların puan ortalamasının 14,1250 olduğu görülmektedir. Çocukların yaşlarına göre babaların puanları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (F (2-31) = 1,203, p>.05).

Okulöncesi Kurumuna Baba Katılım Ölçeği (OKBKÖ) toplam puanları incelendiğinde; çocuğu 3-4 yaş aralığında olan babaların puan ortalamasının 22,4615 çocuğu 4-5 yaş aralığında babaların puan ortalamasının 24,6000 ve çocuğu 5-6 yaş aralığında babaların puan

ortalamasının 31,7500 olduğu görülmektedir. Çocukların yaşlarına göre babaların puanları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F(2-31) = 2,117, p > .05$).

Sonuç olarak bu verilere göre, okulöncesi kurumuna katılan babaların çocuklarının yaş düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkinin olmadığı görülmektedir.

Tablo 3. Katılım Sağlayan Babaların Eğitim etkinliklerine Katılım Ölçeği (EEBKÖ) Puanlarının Çocuğun Yaşına Göre Anova Analizi Sonuçları

Değişken	Çocuğun Yaşı	N	$\bar{x}$	Ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
EZ	3-4 yaş aralığı	13	24,5385	7,38935	2	,787	,465	----
	4-5 yaş aralığı	10	24,0000	8,40635				
	5-6 yaş aralığı	8	20,1250	9,12512				
	Total	31	23,2258	8,12285				
BOE	3-4 yaş aralığı	13	25,3846	3,37980	2	2,992	,066	----
	4-5 yaş aralığı	10	25,6000	3,92145				
	5-6 yaş aralığı	8	20,5000	7,69044				
	Total	31	24,1935	5,28154				
EEBKÖ	3-4 yaş aralığı	13	49,9231	11,13438	2	1,664	,208	----
	4-5 yaş aralığı	10	49,6000	13,28491				
	5-6 yaş aralığı	8	40,6250	18,62746				
	Total	31	47,4194	14,41049				

* $p < 0.05$

Tablo 3.'de katılım sağlayan babaların Eğitim Etkinliklerine Baba Katılım Ölçeği puanlarının okul öncesi dönem çocuğunun yaşlarına göre ANOVA analizlerinin dağılımı bulunmaktadır.

Erişim Zorlukları (EZ) alt ölçek puanları incelendiğinde; çocuğu 3-4 yaş aralığında olan babaların puan ortalamasının 24,5385, çocuğu 4-5 yaş aralığında babaların puan ortalamasının 24,0000 ve çocuğu 5-6 yaş aralığında babaların puan ortalamasının 20,1250 olduğu görülmektedir. Çocukların yaşlarına göre babaların puanları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F(2-31) = .787, p > .05$).

Baba Okul Etkileşimi (BOE) alt ölçek puanları incelendiğinde; çocuğu 3-4 yaş aralığında olan babaların puan ortalamasının 25,3846, çocuğu 4-5 yaş aralığında babaların puan ortalamasının 25,6000 ve çocuğu 5-6 yaş aralığında babaların puan ortalamasının 20,5000 olduğu görülmektedir. Çocukların yaşlarına göre babaların puanları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F(2-31) = 2,992, p > .05$).

Eğitim Etkinliklerine Baba Katılım Ölçeği (EEBKÖ) toplam puanları incelendiğinde; çocuğu 3-4 yaş aralığında olan babaların puan ortalamasının 49,9231, çocuğu 4-5 yaş aralığında babaların puan ortalamasının 49,6000 ve çocuğu 5-6 yaş aralığında babaların puan ortalamasının 40,6250 olduğu görülmektedir. Çocukların yaşlarına göre babaların puanları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F(2-31) = 1,664, p > .05$).

Sonuç olarak bu verilere göre, eğitim etkinliklerine katılan babaların çocuklarının yaş düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkinin olmadığı görülmektedir.

Tablo 4. Katılım Sağlayan Babaların Okulöncesi Kurumuna Katılım Ölçeği (OKBKÖ) Puanlarının Çocuğun Cinsiyetine Göre T Testi Analizi Sonuçları

Değişken	Çocuğunuzun Cinsiyeti	N	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p	Anlamlı Fark
İİ	Erkek	12	13,0000	6,74200				
	Kız	19	14,0000	6,52346	29	-,410	,684	----
BÇİ	Erkek	12	11,2500	5,49587				
	Kız	19	12,3684	4,42481	29	-,624	,537	----
OKBKÖ	Erkek	12	24,2500	11,47428				
	Kız	19	26,3684	10,19919	29	-,537	,595	----

Tablo 4’ de katılım sağlayan babaların Okulöncesi Kurumuna Baba Katılım Ölçeği puanlarının okul öncesi dönem çocuğunun cinsiyetlerine göre T-testi analizlerinin dağılımı bulunmaktadır.

İlgi ve İstek (İİ) alt boyutu incelendiğinde, çocuğunun cinsiyetini erkek olarak belirten babaların puan ortalamaları 13,0000 iken, kız olarak belirten babaların puan ortalamaları 14,0000’dir. katılım sağlayan babaların bu alt boyutta puanları arasında çocuğunun cinsiyet durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamıştır (t (29) =-,410, p>.05).

Baba Çocuk İlişkisi (BÇİ) alt boyutu incelendiğinde, çocuğunun cinsiyetini erkek olarak belirten babaların puan ortalamaları 11,2500 iken, kız olarak belirten babaların puan ortalamaları 12,3684’ tür. Katılım sağlayan babaların bu alt boyutta puanları arasında çocuğunun cinsiyet durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamıştır (t (29) =-,624, p>.05).

Okulöncesi Kurumuna Baba Katılım Ölçeği (OKBKÖ) toplam boyutu incelendiğinde, çocuğunun cinsiyetini erkek olarak belirten babaların puan ortalamaları 24,2500 iken, kız olarak belirten babaların puan ortalamaları 26,3684’ tür. Katılım sağlayan babaların bu alt boyutta puanları arasında çocuğunun cinsiyet durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamıştır (t (29) =-,537, p>.05).

Sonuç olarak bu verilere göre, okulöncesi kurumuna katılan babaların çocuklarının cinsiyet düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkinin olmadığı görülmektedir.

Tablo 5. Katılım Sağlayan Babaların Eğitim Etkinliklerine Katılım Ölçeği (EEBKÖ) Puanlarının Çocuğun Cinsiyetine Göre T Testi Analizi Sonuçları

Değişken	Çocuğunuzun Cinsiyeti	N	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p	Anlamlı Fark

EZ	Erkek	12	24,3333	8,04909	29	,851	,555	----
	Kız	19	22,5263	8,30909				
BOE	Erkek	12	24,6667	4,90516	29	,391	,699	----
	Kız	19	23,8947	5,61639				
EEBKÖ	Erkek	12	49,0000	12,35829	29	,553	,585	----
	Kız	19	46,4211	12,82929				

*p<0.05

Tablo 5’ de katılım sağlayan babaların Eğitim Etkinliklerine Baba Katılım Ölçeği puanlarının okul öncesi dönem çocuğunun cinsiyetlerine göre T-testi analizlerinin dağılımı bulunmaktadır. Erişim Zorlukları (EZ) alt boyutu incelendiğinde, çocuğunun cinsiyetini erkek olarak belirten babaların puan ortalamaları 24,3333 iken, kız olarak belirten babaların puan ortalamaları 22,5263’. Katılım sağlayan babaların bu alt boyutta puanları arasında çocuğunun cinsiyet durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamıştır (t (29) =,851 p>.05).

Baba Okul Etkileşimi (BOE) toplam boyutu incelendiğinde, çocuğunun cinsiyetini erkek olarak belirten babaların puan ortalamaları 24,6667 iken, kız olarak belirten babaların puan ortalamaları 5,61639’. Katılım sağlayan babaların bu alt boyutta puanları arasında çocuğunun cinsiyet durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamıştır (t (29) =,391, p>.05).

Eğitim Etkinliklerinde Baba Katılım Ölçeği (EEBKÖ) toplam boyutu incelendiğinde, çocuğunun cinsiyetini erkek olarak belirten babaların puan ortalamaları 49,0000 iken, kız olarak belirten babaların puan ortalamaları 46,4211’tür. Katılım sağlayan babaların bu alt boyutta puanları arasında çocuğunun cinsiyet durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamıştır (t (29) =,553, p>.05).

Sonuç olarak bu verilere göre, eğitim etkinliklerine katılan babaların çocuklarının cinsiyet düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkinin olmadığı görülmektedir.

Tablo 6. Katılım Sağlayan Babaların Okulöncesi Kurumuna Katılım Ölçeği (OKBKÖ) Puanlarının Babanın Yaşına Göre Anova Analizi Sonuçları

Değişken	Babanın Yaşı	N	$\bar{x}$	Ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
İİ	20-29 yaş aralığı	13	13,5385	7,55662	2	,117	,890	----
	30-39 yaş aralığı	11	14,2727	6,91507				
	40-49 yaş aralığı	7	12,7143	4,07080				
	Total	31	13,6129	6,51500				
BÇİ	20-29 yaş aralığı	13	12,7692	7,21288	2	,506	,608	----
	30-39 yaş aralığı	11	14,1818	6,52408				
	40-49 yaş aralığı	7	13,1429	3,28778				
	Total	31	13,3548	6,12943				
OKBKÖ	20-29 yaş aralığı	13	24,4615	12,21758	2	,130	,879	----
	30-39 yaş aralığı	11	26,7273	11,33217				
	40-49 yaş aralığı	7	25,7143	6,42169				
	Total	31	25,5484	10,57304				

*p<0.05

Tablo 6’ da katılım sağlayan babaların Okulöncesi Kurumuna Baba Katılım Ölçeği puanlarının okul öncesi dönem babanın yaşlarına göre ANOVA analizlerinin dağılımı bulunmaktadır. İlgili ve İstek (İİ) alt ölçek puanları incelendiğinde; 20-29 yaş aralığında olan babaların puan ortalamasının 13,5385, 30-39 yaş aralığında babaların puan ortalamasının 14,2727ve 40-49 yaş aralığında babaların puan ortalamasının 12,7143 olduğu görülmektedir. Babaların yaşlarına göre puanları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F(2-31) = .117, p>.05$). Baba Çocuk İlişkisi (BÇİ) alt ölçek puanları incelendiğinde; 20-29 yaş aralığında olan babaların puan ortalamasının 12,7692, 30-39 yaş aralığında babaların puan ortalamasının 26,7273ve 40-49 yaş aralığında babaların puan ortalamasının 25,7143 olduğu görülmektedir. Babaların yaşlarına göre puanları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F(2-31) = .130, p>.05$).

Okulöncesi Kurumuna Baba Katılım Ölçeği (OKBKÖ) toplam puanları incelendiğinde; 20-29 yaş aralığında olan babaların puan ortalamasının 24,4615, 30-39 yaş aralığında babaların puan ortalamasının 9.0000 ve 40-49 yaş aralığında babaların puan ortalamasının 9.5714 olduğu görülmektedir. Babaların yaşlarına göre puanları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F(2-31) = .309, p>.05$).

Sonuç olarak bu verilere göre, okulöncesi kurumuna katılan babaların yaş düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkinin olmadığı görülmektedir.

Tablo 7. Katılım Sağlayan Babaların Eğitim Etkinliklerine Katılım Ölçeği (EEBKÖ) Puanlarının Babanın Yaşına Göre Anova Analizi Sonuçları

Değişken	Babanın Yaşı	N	$\bar{x}$	Ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
EZ	20-29 yaş aralığı	13	24,2308	7,69365	2	,508	,566	----
	30-39 yaş aralığı	11	23,9091	9,40696				
	40-49 yaş aralığı	7	20,2857	7,13476				
	Total	31	23,2258	8,12285				
BOE	20-29 yaş aralığı	13	24,2308	5,03577	2	,135	,874	----
	30-39 yaş aralığı	11	23,6364	7,13124				
	40-49 yaş aralığı	7	25,0000	1,63299				
	Total	31	24,1935	5,28154				
EEBKÖ	20-29 yaş aralığı	13	48,4615	12,29238	2	,139	,871	----
	30-39 yaş aralığı	11	47,5455	16,13917				
	40-49 yaş aralığı	7	45,2857	6,15668				
	Total	31	47,4194	12,50540				

* $p<0.05$

Tablo 7’ de katılım sağlayan babaların Eğitim Etkinliklerine Baba Katılım Ölçeği puanlarının okul öncesi dönem babanın yaşlarına göre ANOVA analizlerinin dağılımı

bulunmaktadır. Erişim Zorlukları (EZ) alt ölçek puanları incelendiğinde; 20-29 yaş aralığında olan babaların puan ortalamasının 24,2308, 30-39 yaş aralığında babaların puan ortalamasının 23,9091 ve 40-49 yaş aralığında babaların puan ortalamasının 20,2857 olduğu görülmektedir. Babaların yaşlarına göre puanları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F(2-31) = .508, p>.05$). Baba Okul Etkileşimi (BOE) alt ölçek puanları incelendiğinde; 20-29 yaş aralığında olan babaların puan ortalamasının 24,2308, 30-39 yaş aralığında babaların puan ortalamasının 23,6364 ve 40-49 yaş aralığında babaların puan ortalamasının 25,0000 olduğu görülmektedir. Babaların yaşlarına göre puanları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F(2-31) = .135, p>.05$).

Eğitim Etkinliklerine Baba Katılım Ölçeği (EEBKÖ) toplam puanları incelendiğinde; 20-29 yaş aralığında olan babaların puan ortalamasının 48,4615, 30-39 yaş aralığında babaların puan ortalamasının 47,5455 ve 40-49 yaş aralığında babaların puan ortalamasının 45,2857 olduğu görülmektedir. Çocukların yaşlarına göre babaların puanları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F(2-31) = .139, p>.05$).

Sonuç olarak bu verilere göre, eğitim etkinliklerine katılan babaların yaş düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkinin olmadığı görülmektedir.

Tablo 8. Katılım Sağlayan Babaların Okulöncesi Kurumuna Katılım Ölçeği (OKBKÖ) Puanlarının Babanın Medeni Durumuna Göre T Testi Analizi Sonuçları

Değişken	Medeni Durumunuz	N	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p	Anlamlı Fark
İİ	Evli	27	12,5185	5,06398				
	Bekar (Boşanmış)	4	21,0000	10,89342	29	-1,533	,217	----
BÇİ	Evli	27	11,6667	4,77977				
	Bekar (Boşanmış)	4	13,7500	5,31507	29	-,804	,428	----
OKBKÖ	Evli	27	24,1852	9,15271				
	Bekar (Boşanmış)	4	34,7500	16,19413	29	-1,275	,285	----

* $p<0.05$

Tablo 8’de katılım sağlayan babaların Okulöncesi Kurumuna Baba Katılım Ölçeği puanlarının medeni durumlarına göre T-testi analizlerinin dağılımı bulunmaktadır. İlgili ve İstek (İİ) alt boyutu incelendiğinde, medeni durumu evli olarak belirtilen babaların puan ortalamaları 12,5185 iken, medeni durumu bekar (boşanmış) olarak belirtilen babaların puan ortalamaları 21,0000’dir. Katılım sağlayan babaların bu alt boyutta puanları arasında medeni durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamıştır ($t(29) = -1,533, p>.05$). Baba Çocuk İlişkisi (BÇİ) alt boyutu incelendiğinde, medeni durumu evli olarak belirtilen babaların puan ortalamaları 11,6667 iken, medeni durumu bekar (boşanmış) olarak belirtilen babaların puan ortalamaları 13,7500. Katılım sağlayan babaların bu alt boyutta puanları arasında medeni durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamıştır ($t(29) = -,804, p>.05$).

Okulöncesi Kurumuna Baba Katılım Ölçeği (OKBKÖ) toplam boyut incelendiğinde, medeni durumu evli olarak belirtilen babaların puan ortalamaları 24,1852 iken, medeni durumu bekar (boşanmış) olarak belirtilen babaların puan ortalamaları 34,7500'tür. Katılım sağlayan babaların bu alt boyutta puanları arasında medeni durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamıştır ($t(29) = -1,275, p > .05$).

Sonuç olarak bu verilere göre, okulöncesi kurumuna katılan babaların medeni durum düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkinin olmadığı görülmektedir.

Tablo 9. Katılım Sağlayan Babaların Eğitim Etkinliklerine Baba Katılım Ölçeği (EEBKÖ) Puanlarının Babanın Medeni Durumuna Göre T Testi Analizi Sonuçları

Değişken	Medeni Durumunuz	N	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p	Anlamlı Fark
EZ	Evli	27	23,8148	9,86836				
	Bekar (Boşanmış)	4	19,2500	23,35773	29	11,286	,302	----
BOE	Evli	27	25,1852	7,38521				
	Bekar (Boşanmış)	4	17,5000	12,76388	29	3,581	,244	----
EEBKÖ	Evli	27	49,0000	3,35166				
	Bekar (Boşanmış)	4	36,7500	10,63015	29	22,869	,373	----

* $p < 0.05$

Tablo 9'da katılım sağlayan babaların Eğitim Etkinliklerine Baba Katılım Ölçeği Puanlarının medeni durumlarına göre T- test analizlerinin dağılımı bulunmaktadır.

Erişim Zorlukları (EZ) alt boyutu incelendiğinde, medeni durumu evli olarak belirtilen babaların puan ortalamaları 23.8184 iken, medeni durumu bekar (boşanmış) olarak belirtilen babaların puan ortalamaları 19.2500'tür. Katılım sağlayan babaların bu alt boyutta puanları arasında medeni durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamıştır ($t(29) = 11.286, p > .05$). Baba Okul Etkileşimi (BOE) alt boyutu incelendiğinde, medeni durumu evli olarak belirtilen babaların puan ortalamaları 25,1852 iken, medeni durumu bekar (boşanmış) olarak belirtilen babaların puan ortalamaları 17,5000'tür. Katılım sağlayan babaların bu alt boyutta puanları arasında medeni durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamıştır ($t(29) = 3,581, p > .05$).

Eğitim Etkinliklerinde Baba Katılım Ölçeği toplam boyut incelendiğinde, medeni durumu evli olarak belirtilen babaların puan ortalamaları 49,0000 iken, medeni durumu bekar (boşanmış) olarak belirtilen babaların puan ortalamaları 36,7500 'tür. Katılım sağlayan babaların bu alt boyutta puanları arasında medeni durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmamıştır ($t(29) = 22,869, p > .05$).

Sonuç olarak bu verilere göre, eğitim etkinliklerine katılan babaların medeni durum düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkinin olmadığı görülmektedir.

Tablo 10. Katılım Sağlayan Babaların Okulöncesi Kurumuna Katılım Ölçeği (OKBKÖ)
Puanlarının Okulöncesi Etkinliklere Katılım Düzeylerine Göre Anova Analizi Sonuçları

Değişken	Okulöncesi Etkinliklere Katılım Düzeyi	N	$\bar{x}$	Ss	sd	Welch/F	p	Anlamlı Fark
İİ	Hiç Katılmadım (a)	8	21,2500	7,70436				
	Nadiren Katılırim (b)	11	12,5455	3,04512				c<a
	Her Zaman Katılırim (c)	12	9,5000	2,74690	2	14,511	,002	c<b
	Total	31	13,6129	6,51500				
BÇİ	Hiç Katılmadım (a)	8	16,6250	2,38672				
	Nadiren Katılırim (b)	11	13,0000	4,66905				c<a
	Her Zaman Katılırim (c)	12	7,8333	2,03753	2	16,069	,000	b<a
	Total	31	11,9355	4,80927				
Değişken	Okulöncesi Etkinliklere Katılım Düzeyi	N	$\bar{x}$	Ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
OKBKÖ	Hiç Katılmadım (a)	8	37,8750	9,09376				c<a
	Nadiren Katılırim (b)	11	25,5455	7,13251				c<b
	Her zaman Katılırim (c)	12	17,3333	4,67748	2	3,488	,000	b<a
	Total	31	25,5484	10,57304				

*p<0.05

Tablo 10’da katılım sağlayan babaların Okulöncesi Kurumuna Baba Katılım Ölçeği puanlarının okul öncesi dönem babaların okulöncesi eğitim etkinliklerine katılım düzeylerine göre ANOVA analizlerinin dağılımı bulunmaktadır.

İlgi ve İstek (İİ) alt ölçek puanları incelendiğinde varyans homojenliği sağlanamadığı tespit edilmiş bu nedenle de ANOVA tablosu yorumlanamayacağı içinde WELCH testi uygulanmış ve sonuçlar bu doğrultuda değerlendirilmiştir. Okul öncesi etkinliklere hiç katılım sağlamayan babaların puan ortalamasının 21,2500, nadiren katılım sağlayan babaların puan ortalamasının 12,5455 ve her zaman katılım sağlayan babaların ise puan ortalamasının 9,5000 olduğu görülmektedir. Babaların okulöncesi etkinliklere katılım düzeylerine göre puanları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F(2-31) = 14.511$, $p<.05$). Puanlar arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla geliştirilen Games- Howell testi sonuçlarına göre, okulöncesi etkinliklere her zaman katılan babaların puan ortalamaları, hiç katılmayan babaların puan ortalamalarından; nadiren katılan babaların puan ortalamaları hiç katılmayan babaların puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür. Baba Çocuk İlişkisi (BÇİ) alt ölçek puanları incelendiğinde varyans homojenliği sağlanamadığı tespit edilmiş bu nedenle de ANOVA tablosu yorumlanamayacağı içinde WELCH testi uygulanmış ve sonuçlar bu doğrultuda değerlendirilmiştir. Okul öncesi etkinliklere hiç katılım sağlamayan babaların

puan ortalamasının 16,6250, nadiren katılım sağlayan babaların puan ortalamasının 13,0000 ve her zaman katılım sağlayan babaların ise puan ortalamasının 7,8333 olduğu görülmektedir. Babaların okulöncesi etkinliklere katılım düzeylerine göre puanları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ($F(2-31) = 16.069, p < .05$). Puanlar arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla geliştirilen Games- Howell testi sonuçlarına göre, okulöncesi etkinliklere her zaman katılan babaların puan ortalamaları, hiç katılmayan babaların puan ortalamalarından; nadiren katılan babaların puanları hiç katılmayan babaların puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür. (OKBKÖ) toplam puanları incelendiğinde, hiç katılım sağlamayan babaların puan ortalamasının 37,8750, nadiren katılım sağlayan babaların puan ortalamasının 25,5455 ve her zaman katılım sağlayan babaların ise puan ortalamasının 17,3333 olduğu görülmektedir. Babaların okulöncesi etkinliklere katılım düzeylerine göre puanları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ($F(2-31) = 3.488, p < .05$). Puanlar arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Scheffe testi'göre, okulöncesi etkinliklere her zaman katılan babaların puan ortalamaları, hiç katılmayan babaların puan ortalamalarından; her zaman katılan babaların puan ortalamaları nadiren katılan babaların puan ortalamalarından ve nadiren katılan babaların puan ortalamaları, hiç katılmayan hiç katılmayan babaların puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.

Sonuç olarak bu verilere göre, okulöncesi kurumuna katılan babaların eğitime katılım düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkinin olduğu görülmektedir.

Tablo 11. Katılım Sağlayan Babaların Eğitim Etkinliklerine Katılım Ölçeği (EEBKÖ) Puanlarının Babanın Yaşına Göre Anova Analizi Sonuçları

Değişken	Okulöncesi Etkinliklere Katılım Düzeyi	N	$\bar{x}$	Ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
EZ	Hiç Katılmadım (a)	8	15,3750	5,28982	2	13,318	,000	c>a
	Nadiren Katılıyorum (b)	11	22,1818	7,96013				c>b
	Her Zaman Katılıyorum (c)	12	29,4167	4,10007				
	Total	31	23,2258	8,12285				
Değişken	Okulöncesi Etkinliklere Katılım Düzeyi	N	$\bar{x}$	Ss	sd	Welch/F	p	Anlamlı Fark
BOE	Hiç Katılmadım (a)	8	18,6250	6,71751	2	14,801	,017	c>a
	Nadiren Katılıyorum (b)	11	25,2727	2,83164				
	Her Zaman Katılıyorum (c)	12	26,9167	2,87492				
	Total	31	24,1935	5,28154				
Değişken	Okulöncesi Etkinliklere Katılım Düzeyi	N	$\bar{x}$	Ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
EEBKÖ	Hiç Katılmadım (a)	8	34,0000	11,04536	2	14,590	,000	c>a
	Nadiren Katılıyorum (b)	11	47,4545	9,77101				b>a
	Her zaman Katılıyorum (c)	12	56,3333	6,66515				
	Total	31	47,4194	12,50540				

* $p < 0.05$

Tablo 11’de katılım sağlayan babaların Eğitim Etkinliklerine Baba Katılım Ölçeği puanlarının okul öncesi dönem babaların okulöncesi etkinliklere katılım düzeylerine göre ANOVA analizlerinin dağılımı bulunmaktadır.

Erişim Zorlukları (EZ) alt ölçek puanları incelendiğinde hiç katılım sağlamayan babaların puan ortalamasının 15,3750, nadiren katılım sağlayan babaların puan ortalamasının 22,1818 ve her zaman katılım sağlayan babaların ise puan ortalamasının 29,4167 olduğu görülmektedir. Babaların okulöncesi etkinliklere katılım düzeylerine göre puanları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ($F(2-31) = 13.318, p > .05$). Puanlar arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Scheffe testi sonuçlarına göre, etkinliklere her zaman katılan babaların puan ortalamaları hiç katılmayan babaların puan ortalamalarından; her zaman katılan babaların puan ortalamaları nadiren katılan babaların puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Baba Okul Etkileşimi (BOE) alt ölçek puanları incelendiğinde varyans homojenliği sağlanamadığı tespit edilmiş bu nedenle de ANOVA tablosu yorumlanamayacağı içinde WELCH testi uygulanmış ve sonuçlar bu doğrultuda değerlendirilmiştir. Okul öncesi etkinliklere hiç katılım sağlamayan babaların puan ortalamasının 18,6250, nadiren katılım sağlayan babaların puan ortalamasının 25,2727 ve her zaman katılım sağlayan babaların ise puan ortalamasının 26,9167 olduğu görülmektedir. Babaların okulöncesi etkinliklere katılım düzeylerine göre puanları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ($F(2-31) = 14.801, p < .05$). Puanlar arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla geliştirilen Games- Howell testi sonuçlarına göre, okulöncesi etkinliklere her zaman katılan babaların puan ortalamaları, hiç katılmayan babaların puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Eğitim Etkinliklerine Baba Katılım Ölçeği (EEBKÖ) toplam puanları incelendiğinde hiç katılım sağlamayan babaların puan ortalamasının 34,0000, nadiren katılım sağlayan babaların puan ortalamasının 47,4545 ve her zaman katılım sağlayan babaların ise puan ortalamasının 56,3333 olduğu görülmektedir. Babaların okulöncesi etkinliklere katılım düzeylerine göre puanları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ($F(2-31) = 14,590, p < .05$). Puanlar arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Scheffe testi sonuçlarına göre, etkinliklere her zaman katılan babaların puan ortalamaları hiç katılmayan babaların puan ortalamalarından; nadiren katılan babaların puan ortalamaları hiç katılmayan babaların puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Sonuç olarak bu verilere göre, eğitim etkinliklerine katılan babaların eğitime katılım düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkinin olduğu görülmektedir.

Tablo 12. Katılım Sağlayan Babaların Okulöncesi Kurumuna Katılım Ölçeği (OKBKÖ) Puanlarının Okulöncesi Etkinliklere Katılım Türlerine Göre Anova Analizi Sonuçları

Değişken	Okulöncesi Etkinliklere Katılım Türü	N	$\bar{x}$	Ss	sd	Welch F	p	Anlamlı Fark
İİ	Ev Temelli Etkinlikler (a)	11	14,7273	6,92952	3	7,798	,099	----
	Okul Temelli Etkinlikler (b)	4	10,5000	3,00000				
	Ev- Okul İşbirliği Temelli Etkinlikler (c)	12	10,6667	2,49848				
	Katılım Sağlamam (d)	4	22,5000	8,66025				
	Total	31	13,6129	6,51500				
BÇİ	Ev Temelli Etkinlikler (a)	11	11,9091	5,02901	3	11,279	,000	d>a d>b d>c
	Okul Temelli Etkinlikler (b)	4	8,7500	2,36291				
	Ev- Okul İş birliği Temelli Etkinlikler (c)	12	10,6667	3,82179				
	Katılım Sağlamam (d)	4	19,0000	1,15470				
	Total	31	11,9355	4,80927				
OKBKÖ	Ev Temelli Etkinlikler (a)	11	26,6364	11,74115	3	8,860	,006	d>a
	Okul Temelli Etkinlikler (b)	4	19,2500	4,92443				
	Ev- Okul İş birliği Temelli Etkinlikler (c)	12	21,3333	5,48276				
	Katılım Sağlamam (d)	4	41,5000	7,50555				
	Total	31	25,5484	10,57304				

*P<0.05

Tablo 12’de katılım sağlayan babaların Okulöncesi Kurumuna Baba Katılım Ölçeği puanlarının okul öncesi dönem babaların okulöncesi etkinliklere katılım türlerine göre ANOVA analizlerinin dağılımı bulunmaktadır.

İlgi ve İstek (İİ) alt ölçek puanları incelendiğinde varyans homojenliği sağlanamadığı tespit edilmiş bu nedenle de ANOVA tablosu yorumlanamayacağı içinde WELCH testi uygulanmış ve sonuçlar bu doğrultuda değerlendirilmiştir. Ev temelli etkinliklere katılan babaların puan ortalamaları 14,7273, okul temelli etkinliklere katılan babaların puan ortalamaları 10,5000, ev- okul iş birliği temelli etkinliklere katılan babaların puan ortalamaları 10,6667 ve etkinliklere katılım sağlamayan babaların puan ortalamaları 22,5000 olduğu görülmektedir. Babaların okulöncesi etkinliklere katılım türlerine göre puanları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F(2-31) = 11,279, p>0.05$). Baba Çocuk İletişimi (BÇİ) alt ölçek puanları incelendiğinde varyans homojenliği sağlanamadığı tespit edilmiş bu nedenle de ANOVA tablosu yorumlanamayacağı içinde WELCH testi uygulanmış ve sonuçlar bu doğrultuda değerlendirilmiştir. Ev temelli etkinliklere katılan babaların puan ortalamaları 11,9091, okul temelli etkinliklere katılan babaların puan ortalamaları 8,7500, ev- okul iş birliği temelli etkinliklere katılan babaların puan ortalamaları 10,6667 ve etkinliklere katılım

sağlamayan babaların puan ortalamaları 19,0000 olduğu görülmektedir. Babaların okulöncesi etkinliklere katılım türlerine göre puanları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ($F(2-31) = 8,860$, $p < 0.05$). Puanlar arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla geliştirilen Games- Howell testi sonuçlarına göre, etkinliklere katılım sağlamayan babaların puan ortalamaları ev temelli etkinlikler, okul temelli etkinlikler ve okul- ev iş birliği temelli etkinliklerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir. Okulöncesi Kurumuna Baba Katılım Ölçeği (OKBKÖ) toplam ölçek puanları incelendiğinde varyans homojenliği sağlanamadığı tespit edilmiş bu nedenle de ANOVA tablosu yorumlanamayacağı içinde WELCH testi uygulanmış ve sonuçlar bu doğrultuda değerlendirilmiştir. Ev temelli etkinliklere katılan babaların puan ortalamaları 26,6364, okul temelli etkinliklere katılan babaların puan ortalamaları 19,2500, ev- okul iş birliği temelli etkinliklere katılan babaların puan ortalamaları 21,3333 ve etkinliklere katılım sağlamayan babaların puan ortalamaları 41,5000 olduğu görülmektedir. Babaların okulöncesi etkinliklere katılım türlerine göre puanları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ($F(2-31) = 11,279$, $p < 0.05$). Puanlar arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla geliştirilen Games- Howell testi sonuçlarına göre, etkinliklere katılım sağlamayan babaların puan ortalamaları ev temelli etkinliklerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir. Sonuç olarak bu verilere göre, okulöncesi kurumuna katılan babaların eğitime katılım türleri üzerinde istatistiksel olarak Baba Çocuk Etkileşimi (BÇİ) VE Okulöncesi Kurumuna Baba Katılım Ölçeği (OKBKÖ) anlamlı bir etkinin olduğu görülürken İlgi ve İstek (İİ) alt ölçeğinde anlamlı bir etki olduğu görülmemiştir.

Tablo 13. Katılım Sağlayan Babaların Eğitim Etkinliklerine Katılım Ölçeği (EEBKÖ) Puanlarının Babanın Okulöncesi Etkinliklere Katılım Türleri Anova Analizi Sonuçları

Değişken	Okulöncesi Etkinliklere Katılım Türü	N	$\bar{x}$	Ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
EZ	Ev Temelli Etkinlikler (a)	11	25,2727	7,96355				
	Okul Temelli Etkinlikler (b)	4	25,0000	3,46410	3	3,986	,018	a>d
	Ev- Okul İş birliği Temelli Etkinlikler (c)	12	24,5833	7,76306				c>d
	Katılım Sağlamam (d)	4	11,7500	3,59398				
	Total	31	23,2258	8,12285				
Değişken	Okulöncesi Etkinliklere Katılım Türü	N	$\bar{x}$	Ss	sd	Welch/F	p	Anlamlı Fark
BOE	Ev Temelli Etkinlikler	11	24,8182	4,77113				
	Okul Temelli Etkinlikler	4	25,2500	3,20156	3	7,575	,350	----
	Ev- Okul İş birliği Temelli Etkinlikler	12	25,8333	2,28963				
	Katılım Sağlamam	4	16,5000	9,00000				
	Total	31	24,1935	5,28154				
Değişken	Okulöncesi Etkinliklere Katılım Türü	N	$\bar{x}$	Ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
EEBKÖ	Ev Temelli Etkinlikler (a)	11	50,0909	12,61312				a>d

Okul Temelli Etkinlikler (b)	4	50,2500	6,65207	3	5,059	,007	
Ev- Okul İş birliği Temelli Etkinlikler (c)	12	50,4167	8,57542				c>d
Katılım Sağlamam (d)	4	28,2500	12,52664				
Total	31	47,4194	12,50540				

p<0.05

Tablo 13’de katılım sağlayan babaların Eğitim Etkinliklerine Baba Katılım Ölçeği puanlarının okul öncesi dönem babaların okulöncesi etkinliklere katılım türlerine göre ANOVA analizlerinin dağılımı bulunmaktadır.

Erişim Zorlukları (EZ) alt ölçek puanları incelendiğinde ev temelli etkinliklere katılım sağlayan babaların puan ortalamasının 25,2727 okul temelli etkinliklere katılım sağlayan babaların puan ortalamasının 25,0000 ev- okul iş birliği temelli etkinliklere katılım sağlayan babaların ise puan ortalamasının 24,5833 ve katılım sağlamayan babaların puan ortalamasının 11,7500 olduğu görülmektedir. Babaların okulöncesi etkinliklere katılım türlerine göre puanları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ($F(2-31) = 3.986, p<.05$). Puanlar arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Scheffe testi sonuçlarına göre ev temelli katılan babaların puan ortalamaları hiç katılmayan babaların puan ortalamalarından; ev- okul iş birliği temelli etkinliklere katılan babaların puan ortalamaları katılım sağlamayan babaların puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Baba Okul Etkileşimi (BOE) alt ölçek puanları incelendiğinde varyans homojenliği sağlanamadığı tespit edilmiş bu nedenle de ANOVA tablosu yorumlanamayacağı içinde WELCH testi uygulanmış ve sonuçlar bu doğrultuda değerlendirilmiştir. Ev temelli etkinliklere katılan babaların puan ortalamaları 24,8182, okul temelli etkinliklere katılan babaların puan ortalamaları 25,2500, ev- okul iş birliği temelli etkinliklere katılan babaların puan ortalamaları 25,8333 ve etkinliklere katılım sağlamayan babaların puan ortalamaları 16,5000 olduğu görülmektedir. Babaların okulöncesi etkinliklere katılım türlerine göre puanları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F(2-31) = 7.575, p<0.05$).

Eğitim Etkinliklerine Baba Katılım Ölçeği (EEBKÖ) toplam ölçek puanları incelendiğinde ev temelli etkinliklere katılım sağlayan babaların puan ortalamasının 50,0909 okul temelli etkinliklere katılım sağlayan babaların puan ortalamasının 50,2500 ev- okul iş birliği temelli etkinliklere katılım sağlayan babaların ise puan ortalamasının 50,4167 ve katılım sağlamayan babaların puan ortalamasının 28,2500 olduğu görülmektedir. Babaların okulöncesi etkinliklere katılım türlerine göre puanları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ($F(2-31) = 5.059, p<.05$). Puanlar arasındaki farkın kaynağını belirlemek

amacıyla gerçekleştirilen Scheffe testi sonuçlarına göre ev temelli katılan babaların puan ortalamaları hiç katılmayan babaların puan ortalamalarından; ev- okul iş birliği temelli etkinliklere katılan babaların puan ortalamaları katılım sağlamayan babaların puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Sonuç olarak bu verilere göre, eğitim etkinliklerine katılan babaların eğitime katılım düzeyleri üzerinde EZ ve EEBKÖ ölçeklerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etki görülürken BOE alt ölçeğinde anlamlı bir etkinin olmadığı görülmektedir.

Tablo 14. Babaların Okulöncesi Kurumuna ve Eğitim Etkinliklerine Katılımı Toplam Puanlarına Uygulanan Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

		Okul Öncesi Eğitim Etkinlikler ine Baba Katılımı
Okul Öncesi	Pearson r	-,869*
Kurumuna Baba	P	,000
Katılımı	n	31

*Korelasyon $p < 0,01$ düzeyinde anlamlıdır



Katılımcıların Okulöncesi Kurumuna Baba Katılım Ölçeği (Ort = 25.54, SS = 10.57) ve Okulöncesi Eğitim Etkinliklerine Baba Katılım Ölçeği (Ort = 47.41, SS = 12.50) puanları arasındaki ilişki Pearson Korelasyon testi ile ölçülmüştür. Bu değişkenler arasında güçlü bir düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r(29) = -.869$, $p < .001$).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Babaların okulöncesi kurumuna ve eğitim etkinliklerine katılıma durumlarına göre sonuçlara yer verilmektedir.

Birinci alt probleme göre; babaların eğitime katılım düzeyleri çocuklarının yaş durumlarına göre, eğitimine katılımını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Volling ve Belsky (1991)' tarafından yapılan boylamsal araştırmada; baba katılımının belirleyicileri incelenmiş, çocuğun yaşının baba katılımı düzeyini etkilemediği saptanmıştır (Akt, Turan, 2018). Araştırmalarda da görüldüğü gibi bu çalışmada da çocuğun yaşı ile ilgili anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

İkinci alt probleme göre; çocuğun yaşı, babaların çocuklarının eğitimine katılımını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Güzel (2019)' göre, çocuğun cinsiyeti ve baba çocuk ilişkisi arasında, ölçeğin hiçbir alt boyutunda anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır. Arabacı ve Ömeroğlu (2013)' çalışmalarında okul öncesi dönem çocukların kız veya erkek çocuk olmasının babaları ile olan iletişimleri açısından farklılık meydana getirmediğini belirtmektedirler. Baba çocuk ilişki ve babalık rolünü inceleyen benzer çalışmalarda da cinsiyet değişkeninin baba rolüne ve çocuklarla kurulan ilişkiye etkisi olmadığı saptanmıştır (Şahin ve Demiriz, 2014). Araştırmalarda da görüldüğü gibi çalışmalarda çocuğun cinsiyet durumları ile ilgili anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Üçüncü alt probleme göre, bu çalışmada elde edilen veriler sonucunda; çocuğun yaşı, babaların çocuklarının eğitimine katılımını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Güzel (2019)' e göre, ölçek puanları ve babanın yaşı arasında ise anlamlı bir fark görülmüştür. 31-35 ve 36-40 yaş aralığındaki babaların ilişki düzeyi, 26-30 yaş aralığındaki babaların ilişki düzeyinden yüksektir. 36-40 yaş aralığındaki babaların ilişki düzeyi ise, 46 yaş üzerindeki babaların ilişki düzeyinden daha yüksektir. Araştırmalarda da görüldüğü gibi bazı çalışmalarda yaşla ilgili anlamlı bir farklılık yok iken bir çalışmada da fark görülmüştür. Bu sonuçlar yapılan araştırmanın farklı ve benzer yönlerini ortaya koymuştur. Bunun nedeni olarak araştırma yapılan grupların özelliklerinin farklı olması ile ilgili olabilir.

Dördüncü alt probleme göre, Elde edilen veriler sonucunda; babaların medeni durumu, çocuklarının eğitimine katılımını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmaya katılan babaların %87,1'inin evli olmaları, medeni duruma göre eğitime katılımda bir farklılığın görülmemesinde etkili bir unsur olabilir.

Beşinci alt probleme göre, elde edilen veriler sonucunda; OKBKÖ' i toplam puanlarına bakıldığında okulöncesi etkinliklere her zaman katılan babaların puan ortalamaları, hiç katılmayan babaların puan ortalamalarından; her zaman katılan babaların puan ortalamaları nadiren katılan babaların puan ortalamalarından ve nadiren katılan babaların puan ortalamaları, hiç katılmayan hiç katılmayan babaların puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara bakıldığında hiç katılım sağlamayan babaların puan ortalamalarının en yüksek, her zaman katılım sağlayan babaların puan ortalamalarının en düşük olduğu tespit edilmiştir. EEBKÖ' i toplam puanlarına bakıldığında etkinliklere her zaman katılan babaların puan ortalamaları hiç katılmayan babaların puan ortalamalarından; nadiren katılan babaların puan ortalamaları hiç katılmayan babaların puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara bakıldığında her zaman katılım

sağlayan babaların puan ortalamaları en yüksek, hiç katılım sağlamayan babaların en düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu iki ölçeğin toplam puanlarına bakıldığında babaların okulöncesi kurumuna katılımlarının düşük olduğu, eğitim etkinliklerine katılımlarının ise yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgular sonucunda, babaların sadece okulda gerçekleştirilen etkinliklere katılım sağladıkları görülmüştür.

Altıncı alt probleme göre, elde edilen veriler sonucunda; OKBKÖ’i toplam puanlarına bakıldığında etkinliklere katılım sağlamayan babaların puan ortalamaları ev temelli etkinliklerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara bakıldığında katılım sağlamayan babaların puan ortalamaları en düşük, ev temelli etkinliklere katılım sağlayan babaların puan ortalamaları en yüksek olduğu tespit edilmiştir. EEBKÖ’i toplam puanlarına bakıldığında ev temelli katılan babaların puan ortalamaları hiç katılmayan babaların puan ortalamalarından; ev- okul iş birliği temelli etkinliklere katılan babaların puan ortalamaları katılım sağlamayan babaların puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara bakıldığında ev-okul iş birliği temelli etkinliklere katılım sağlayan babaların puan ortalamaları en yüksek, katılım sağlamayan babaların puan ortalamalarının ise en düşük olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışmada iki ölçeğin toplam puanlarına bakıldığında okulöncesi kurumuna katılım sağlayan babaların genelde ev temelli etkinliklere katıldıkları, eğitim etkinliklerine katılım sağlayan babaların ise genelde ev- okul iş birlikli etkinliklere katılım sağladıkları görülmüştür. Bu bulgular sonucunda, babaların sadece etkinlik olduğu sırada ev-okul temelli etkinliklere katılım göstermeleri çocukların eğitimleri için olumsuz etkiler yaratabilir. Babaların okul süreci boyunca okula katılım sağlamları çocukların eğitimlerine daha fazla katkıda bulunabilmeleri açısından önem taşımaktadır.

Yedinci alt probleme göre, elde edilen veriler sonucunda; OKBKÖ ile EEBKÖ ölçeği arasında anlamlı bir ilişki (negatif yönde) olduğu belirlenmiştir. Okulöncesi kurumuna baba katılım ölçeğinden alınan puanlar düştükçe, eğitim etkinliklerine baba katılım ölçeğinden alınan puanlar artmaktadır. Buna göre eğitim etkinliklerine katılımı yüksek olan babaların okulöncesi kurumuna baba katılım düzeyleri düşük olduğu tespit edilmiştir. Flouri ve Buchanan (2004)’ erken çocukluk döneminde anne baba katılımının çocukların ileriki eğitim dönemindeki sonuçlarını incelediği araştırmada, babaların erken yaşta çocuklarının eğitimine katılımı,

çocuklarının gelişimlerini olumlu yönde etkilediği ve ileride yaşayabileceği problemleri önlediği sonucuna ulaşılmıştır (Akt, Güven, 2019).

Araştırmalarda da belirtildiği gibi babaların okulöncesi etkinliklerine katılımlarının artması çocuğun gelişim ve eğitimini olumlu yönünden etkileyecektir. Babalar eğitim etkinliklerine katıldıkları kadar etkinlikler dışında da kurumla etkileşimi olmalıdır.

ÖNERİLER

Çocuğun eğitim etkinliklerinde baba katılımının yeri ve önemi isimli bu çalışmada, sonuç olarak okulöncesi kurumuna ve eğitim etkinliklerine baba katılımını arttırmak için öneriler bulunmaktadır.

- Babaların, çocuğun gelişimi ve eğitimi konularında beceri ve bilgilerini artırıcı aile eğitim seminerleri düzenlenebilir.
- Aile katılım etkinliklerinde babaların gereksinimlerinin dikkate alınması sağlanabilir.
- Babaların, baba katılımı hakkındaki görüşleri alınmalı buna göre babaların beklentilerini karşılayacak düzenlemeler yapılabilir.
- Öğretmenlerin baba katılımı ile ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Aile katılım çalışmaları artırılabilir.
- Öğretmenler baba- çocuk etkinlikleri düzenleyebilir. Bu etkinlikler babaların çocuklarıyla birlikte vakit geçirmelerine olanak sağlar.
- Babaların kendilerini rahat hissedebileceği ortamlar yaratılabilir.
- Okulda aile katılım programları hazırlanabileceği gibi, sadece babaların katılabileceği baba eğitim programları hazırlanabilir.
- Babaların okul öncesi kurumuna ve eğitim etkinliklerine katılımını artırmak için ilgi ve gereksinimleri dikkate alınmalıdır. Bunun içinde aile katılımını artıracak çalışmalar yapılması önerilmektedir.
- Babalara, anneler kadar babalarında çocuğunun eğitiminde önemli rol oynadığının farkına vardırılmalıdır.
- Okullarda meslek günleri düzenlenip babaların çocuklara mesleklerini bahsetmeleri istenebilir.

- Çocukların bir dönem boyunca yaptıklarını sergileyebilecekleri portfolyo günleri düzenlenebilir. Bu sayede ben çocuğun kendine güveni artacaktır hem de aile katılımını destekleyici etkinliklerin daha fazla yapılmasına yol açacaktır.
- Babaların okulla etkileşimini artıracak anket soruları hazırlanıp dağıtılabilir. Bu sayede babaların okula katılımlarının nasıl arttırılacağı sorusunun sonuçlarına varılabilir.
- Öğretmenler okul dışı etkinlikler planlayarak babaları bu etkinliklere dahil edebilir.
- Eve babalarla birlikte yapılacak çocuğun yaşına uygun etkinlikler gönderilebilir. Bu sayede baba-çocuk iletişimi güçlenebilir.
- Çalışmanın örnekleme genişletilerek daha fazla babaya ulaşp daha farklı sonuçlar ortaya çıkabilir.

KAYNAKLAR

- Aksoy A. B., Tatlı S. (2019). Okul Öncesi Dönem Çocuğu Olan Babaların Çocuklarıyla Olan İlişkileri ile Babalık Rolü Algıları Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi/ Journal of Institute of Social Sciences* Cilt/Volume: 10(1): 1-22.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, *Pegem Akademi*.
- Çakmak Çamlıbel, Ö. (2010). Okul Öncesi eğitim Kurumlarında Aile Katılımı. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(20):1-1. DOI:[10.11616/AbantSbe.256](https://doi.org/10.11616/AbantSbe.256)

- Çakmak Tolan, Ö. (2023). Boşanma Etkileri: Çocuklar ve Ergenler Üzerindeki Psikolojik Sorunları, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (50): 321-338. <https://doi.org/10.52642/susbed.1221560>
- Güven, G. (2019). “3-6 Yaş Arasında Çocuğu Olan Babaların Eğitime Katılım Düzeylerini Etkileyen Etmenlerin Belirlenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, s. 1-108
- Güzel, H. (2019). 3-6 Yaş Çocuğu Olan Babaların Çocuklarıyla İlişkilerinin İncelenmesi: Gaziantep Örneklemini. 6.Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresi Eğitim Bilimleri Tam Metin Bildiri Kitabı, s. 245- 49.
- Kuzucu Y. (2011). Değişen Babalık Rolü ve Çocuk Gelişimine Etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35):79-91.
- Kutluana, Ö., Şahan, G. (2021). Okulöncesi Dönem Çocukların Eğitiminde Babaların Rolü: Nitel Bir Analiz 1. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(1): 206-231.
- Mercan, Z. ve Tezel Şahin, F (2017). Babalık Rolü ve Farklı Kültürlerde Babalık Rolü Algısı. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 2(2).
- Öz, S. (2008). Farklı Aile Yapılarındaki 6 Yaş Çocuklarının Aile İlişkilerini Algılayışlarındaki Benzerlik Ve Farklılıkların İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü*.
- Öngören, S. (2017). Boşanma ve Boşanmanın Erken Çocukluk Dönemi Çocuklar Üzerindeki Etkileri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(13): 73-87, DOI:[10.16991/INESJOURNAL.1497](https://doi.org/10.16991/INESJOURNAL.1497)
- Sancaklı, D. (2014). Boşanmış Annelerin ve Çocuklarının Boşanma Sürecinde İlişkin Yaşantıları. *Yüksek Lisans Tezi* Maltepe Üniversitesi.
- Tezel Şahin F., Ünver F. (2005). Okul Öncesi Eğitim Programlarına Aile Katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1): 23-30.
- Tezel Şahin F., Özbey S. (2007). Aile Eğitim Programlarına Niçin Gereksinim Duyulmuştur? Aile Eğitim Programı Neden Önemlidir? *Aile ve Toplum*. 3(12): 7-12.
- Tezel Şahin F., Özbey,S. (2007).Aile Eğitim Programlarına Baba Katılımının Önemi. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 18(1): 39-48.
- Türkaslan, N. (2007,). Boşanmanın Çocuklar Üzerine Olumsuz Etkileri ve Bunlarla Başetme Yolları. *Journal of Social Policy Studies*, 4(13):73-87. DOI:[10.16991/INESJOURNAL.1497](https://doi.org/10.16991/INESJOURNAL.1497)
- Tezel Şahin F., Özbey S. (2009). Okul Öncesi Eğitim Programlarında Uygulanan Aile Katılım Çalışmalarında Baba Katılımının Yeri ve Önemi. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 17(5):30-39.
- Taşkın, N. (2011). Çocukların Gelişiminde Katkıları Unutulanlar: *Babalar. Eğitim Bir Sen Dergisi*, 20(7):43-47.
- Tutkun, C., Tezel Şahin, F. (2016). Anne, baba ve çocukların doğal gözlemleri: Bir kitapçı ortamında anne çocuk mu? Baba çocuk mu? *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 5(24):2293-2308
- Tezel Şahin F., Akıncı Çoşkun A. ve Aydın Kılıç Z. (2017). Babaların Çocuklarıyla Vakıtların Durumlarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *GEFAD\GUJGEF*, 37(1).
- Uzun, H., Baran, G. (2019). Babaların okul öncesi dönemdeki çocuklarıyla ilişkisinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1): 47-60.



Okul Öncesi Öğretmen Adayları Açısından; Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitimi Dersi -Tespit ve Öneriler-

Fethi Turan

Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, KKTC,
e-posta: fturan@ciu.edu.tr, Orcid No: 0000-0001-8053-3795

Onur Sarı

Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, KKTC,
e-posta: onursari2567@gmail.com, Orcid No:

Oğuzhan Avcı

Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, KKTC,
e-posta: oguzhanavci141@gmail.com, Orcid No:

Özet

Sürdürülebilir Kalkınma, gelecek nesillerin gereksinimlerini karşılayabilme imkanını riske atmadan günümüz insanların kendi gereksinimlerini karşılayabilecek kadar bir kalkınmayı gerçekleştirebilmesidir. Sürdürülebilir kalkınma eğitimi ise öğrenenlerin sürdürülebilir bir ekonomi, çevre ve sosyal işleyiş ve ilerlemeyi destekleyecek, yarınları düşünen ve uzun vadeli planlama yapmayı öngören bir eğitim sürecidir. Birleşmiş Milletler, dünyada var olan çeşitli sorunların giderilebilmesi için sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin 2030 yılına kadar gerçekleşmesi gerektiğini ve toplumun bu konuda bilinçlenmesini hedeflemektedir. Toplumun bilinçlenmesinin temelinde bireylere verilecek eğitimin ne kadar etkili olduğu da tartışılmaya başlanmıştır. Birleşmiş Milletler, 2015 yılında sürdürülebilir kalkınmanın 17 hedefini benimsemesiyle birlikte dördüncü hedef olan “kaliteli eğitim” anlayışından da hareketle sürdürülebilir kalkınmanın sağlanması ve hedeflerin gerçekleştirilmesi için eğitim vazgeçilmez bir araç haline gelmiştir. Bu araştırmanın amacı, Okul öncesi öğretmenliği programı ikinci sınıf öğretmen adaylarının Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim dersini aldıktan sonra dersin kendileri üzerindeki etkisi ile dersin işleniş açısından önerileri ve öğretmen olarak dersi nasıl işleyecekleri hakkındaki görüşlerini anlamaktır. Araştırmada, nicel ve nitel yöntemlerin bir arada ele alındığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmada ilk olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan form ile nicel veriler toplanıp çözümlenmiş, ikinci aşamada odak grup görüşmesi ile edinilen nitel veriler, nicel veriler ile bir arada değerlendirilip yorumlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim dersi öğretmen adaylarının %38,2’i üzerinde çok etkili; %61,8’i üzerinde ise etkili olduğu; öğretmen adaylarının öz değerlendirmelerine göre dönem sonunda en fazla çevreye karşı duyarlı olmak gerektiğini öğrendikleri ve doğa/çevre bilinci kazandıkları; kaynakları verimli kullanmayı yaşamlarına aktardıkları; dersin işlenişinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının kullanılmasını önerdikleri, öğretmen olduklarında sanat etkinlikleri başta olmak üzere tüm etkinliklerde atık malzeme kullanımına önem ve özen göstereceklerini, sürdürülebilir kalkınmanın hedefleri açısından 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’ndaki kazanımların genel olarak yetersiz olduğunu düşündükleri, sürdürülebilir kalkınmanın amaçları içerisinde en fazla “Sanayi, Yenilikçilik ve Altyapı” amacı ile Okul Öncesi Eğitim Programı’ndaki sosyal-duygusal kazanımları ilişkilendirebildikleri anlaşılmıştır. Bu durumda okul öncesi eğitim programının güncellenmesi

çalışmalarında her düzeyde verilen eğitimin sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin dikkate alınması, daha etkin öğretim yaklaşımlarının kullanılması önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim, Okul Öncesi Eğitim, Eğitim Programı, Tespit ve Öneriler.

Absract

Sustainable Development is the ability of today's people to achieve a level of development that can meet their own needs without risking the ability of future generations to meet their needs. Sustainable development education, on the other hand, is an education that will help students create and develop a more sustainable economy-environment-social order, think about the future and make strategic planning. The United Nations aims to achieve sustainable development goals by 2030 in order to solve various problems in the world and to raise public awareness on this issue. It has also begun to be discussed how effective the education to be given to individuals is on the basis of public awareness. With the United Nations adopting the 17 goals of sustainable development in 2015, education has become indispensable for ensuring sustainable development and achieving the goals, based on the fourth goal, quality education. The purpose of the research is to understand the opinions of second-year pre-school teacher candidates about the impact of the course on themselves after taking the Sustainable Development and Education course, their suggestions in terms of teaching the course, and how they will teach the course as teachers. A mixed method was used in the research, in which quantitative and qualitative methods were used together. In the research, firstly, quantitative data were collected and analyzed with the form prepared by the researchers, and in the second stage, the qualitative data obtained through focus group interviews were evaluated and interpreted together with the quantitative data. According to the research results; sustainable development and education course is very effective on 38.2% of teacher candidates; It was effective on 61.8% of the patients; According to the self-evaluation of the teacher candidates, at the end of the semester, they learned that they should be sensitive to the environment and gained nature/environment awareness; they transfer the efficient use of resources into their lives; They suggested that the project-based learning approach be used in teaching the course, that when they became teachers, they would pay attention and care to the use of waste materials in all activities, especially art activities, that they thought that the achievements in the Preschool Education Program were generally insufficient in terms of the goals of sustainable development, that Industry was the most important part of the goals of sustainable development. It was understood that they were able to associate the aims of Innovation and Infrastructure with the social-emotional gains in the Program. It may be suggested that sustainable development goals be taken into account and effective teaching approaches be used in the updating of the pre-school education program.

Key Words: Sustainable Development and Education, Pre-school Education, Education Program, Detection and Suggestions.

Giriş

Sürdürülebilir kalkınma söz konusu olunca; gelecek nesillerin gereksinimlerini karşılayabilme imkanını riske atmadan günümüz insanların yaşam gereksinimlerini karşılayabilecek seviyede bir kalkınmayı gerçekleştirebilmek anlaşılmaktadır. Yani, insan ile doğa arasındaki uyumu, dengeyi bozmadan; doğal kaynakları bilinçsiz ve sorumsuz bir şekilde harcıyıp bitirmeden, sonraki nesillerin gereksinimlerinin karşılanmasına imkân verecek şekilde bugünün ve ileriki yıllardaki kalkınmayı planlayıp, programlama anlamında kullanılmaktadır (Bulut ve Çakmak, 2018).

Sürdürülebilir kalkınma eğitimin konusudur. Bu anlamda sürdürülebilir kalkınma eğitimi, öğrenenlerin mevcut durumdan daha iyi sürdürülebilir bir ekonomik-ekolojik ve sosyal hayatın işleyişi ve gelişmesine yardımcı olacak, geleceği düşünen ve stratejik planlama yapan bir eğitim anlaşılmaktadır (Bell, 2016). Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi Küresel Eylem Programı'nın işleyişine yönelik yol haritasında; sürdürülebilir kalkınma için eğitim, toplumu dönüştürerek hedeflerini gerçekleştiren, holistik ve değişime açık bir eğitim olarak tanımlanmakta ve halen uygulanmakta olan eğitimin, mevcut ve gelecekteki toplumun çözümler üretme ve daha iyi bir geleceğe giden yeni yollar bulma becerisi için çok önemli olduğu belirtilmektedir (UNESCO (2015). Buna ek olarak sürdürülebilir kalkınma için eğitimin gerekliliği, toplumun sürdürülebilirlik seçeneklerini öğrenmeleri gerektiği ve mevcut eğitim içeriğinin çevre, toplumsal ve ekonomik sorunların çözümlerini kapsamadığı ifade edilmektedir.

İnsanın doğayla ve insanın insanla ilişkisi tarih boyunca bu kadar olumsuz olmadığı kabul edilir. Ümit verici olmayan bu kabul, birbiri ile ilişkili ve bağımlı bir dünyada çalışmak ve yaşamak için ihtiyaç duyulan yeterlilikleri geliştiren küresel anlamda etkili olabilecek donanımlı ve bu yönüyle geliştirilmiş bir insan modeline daha fazla gereksinim duyulacağı anlamına geliyor (Bulut ve Çakmak, 2018). Küresel sorunların ayırında olan, gelişmeleri okuyup anlayabilen, çevre için emek veren, yenilikçi, ilerlemeci, yaratıcı ve eleştirel düşünce becerisine sahip yerel ve küresel yurttaşlık sorumluluğunu yerine getirebilecek bilgi ve beceriye sahip bireylerin yetişmesinde eğitim programlarının önemi bilinmektedir. Halen varolan küresel işbirliğinin ise yeterli olmadığı da malumdur. Herkesi ilgilendiren bir konuda herkesin katılımıyla, ortak akıl çerçevesinde oluşan işbirlikçi bir çaba ile ancak olumlu bir ilerleme sağlanabilir (Peşkircioğlu, 2016).

Bunlar olurken dünyayı idare edenler artık dünyayı bekleyen risklerin ayırtına varmış ve 2015 yılında bu risklere karşı gerçekçi tedbirlerin alındığı daha doğrusu tedbir alınması gerektiğinin kararlaştırıldığı bir süreç başlatılmıştır. Sürdürülebilir kalkınma hedefleri içerisinde yer alan “eğitim” ile ilgili madde adeta eğitimin işlevini ve yönünü belirler niteliktedir. Eğitim ile ilgili maddeye göre; 2030 yılına değin sürdürülebilir kalkınmayı cazip hale getirerek, tüm öğrenenlerin gerekli bilgi ve becerileri kazanmalarını ve bununla birlikte sürdürülebilir yaşam tarzları, insan hakları, eşitlik, barış, evrensel yurttaşlık ve kültürel zenginliğin takdiri ve kültürün sürdürülebilir kalkınmaya destek olması gerektiği ön plana çıkarılmıştır (UNESCO, 2015; Mochizuki, 2016).

Birleşmiş Milletler, dünyada var olan çeşitli sorunların giderilebilmesi için sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin 2030 yılına kadar gerçekleşmesi gerektiğini ve toplumun bu konuda bilinçlenmesini hedeflemektedir. Toplumun bilinçlenmesinin temelinde bireylere verilecek eğitimin ne kadar etkili olduğu da tartışılmaya başlanmıştır. Eğitim, bilginin çeşitli yollardan edinilmesiyle kazanılan bir süreç olması bakımından gelecekte gerçekleşmesi beklenen eylemler için eğitimle kazandırılması düşünülen tutum ve beceriler günümüzün ana gündem maddesi olmuştur. Sürdürülebilir kalkınmayı destekleyen bir araç olarak düşünölmeye başlanılan eğitim, bireylerin sürdürülebilir kalkınma sürecine katkıda bulunmasında, yaratıcı ve çözüm odaklı düşünebilmede, üst düzey yeterliliklerin eyleme geçirilebilmesinde ve bireysel yetkinliklerin geliştirilmesine katkıda bulunmada odak noktası haline gelmeye başlamıştır (Acar, 2021).

Eğitim bireyin çevresiyle ve akranlarıyla olan etkileşimleri sonucunda yine kendisinde istendik bir davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlanmıştır (Sönmez, 1986). Birleşmiş milletler 2015 yılında sürdürülebilir kalkınmanın 17 hedefini benimsemesiyle birlikte dördüncü hedef olan “kaliteli eğitim” anlayışından da yola çıkarak sürdürülebilir kalkınmanın sağlanması ve hedeflerin gerçekleştirilmesi için eğitim olmazsa olmaz bir unsur haline gelmiştir. Nitelikli bir eğitim sonucunda sürdürülebilir bir geleceğin sağlanması hususunda sürdürülebilir kalkınma eğitimi, bilinçli bireyler yetiştirmede oldukça önemli olmuştur (Acar,

2021). Ayrıca sosyal bir dönüşüm süreci sonunda gündeme gelen sürdürülebilir kalkınma eğitimi, girişimci, katılımcı, değer odaklı, uygulanabilir, çözümleyici, bütüncül, bölgesel ve ulusal olması bakımından bireylere bu eğitimin kazandırılması gereklilik kazanmıştır (Ada, 2020).

Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim dersini bir dönem almış okul öncesi eğitim öğretmen adaylarına göre; dersin amacına uygun proje tabanlı öğrenme yaklaşımını etkin kullanabileceği, deneyimsel öğrenme yaklaşımının tercih edilebileceği ve işbirlikçi grup çalışmalarına yer verilebileceği gibi öneriler dile getirilmiştir. Okul öncesi dönem, kişilik ve ahlak gelişimi için kritik bir dönemdir. Çocuklarda sürdürülebilir yaşamı alışkanlık haline getirebilmek için çocuğa bu konuyla ilgili kazandırılan bireysel, toplumsal ve ahlaki değerlerin önce aile tarafından daha sonra da öğretmen tarafından çocuklara kazandırılması gerekmektedir. Çünkü erken çocukluk döneminde anne-babaların ve toplumdaki diğer paydaşlar ile birlikte eğitimcilerin çevreyle etkileşimi ve yaklaşımları çocuklar için taklit edilecek rol model özelliğindedir (Karademir, Uludağ ve Cingi, 2017).

Sürdürülebilir kalkınma eğitimi, insanlığın ortak sorunlarıyla mücadelede, çevreye yönelik verilen olumsuz etkinin en aza indirilmesinde ve mevcut kaynakların gelecek nesillere kullanılabilir bir şekilde aktarılmasında, toplumda her bireyin üstlenebileceği görev ve sorumlulukları öğretmek amacıyla son yıllarda uluslararası alanda sıkça gündeme gelmiş ve ülkelerin eğitim politikalarına da yansımıştır. Birleşmiş milletler 2015 yılında sürdürülebilir kalkınmanın 17 hedefini benimsemesiyle birlikte dördüncü hedef olan “kaliteli eğitim” anlayışından da yola çıkarak sürdürülebilir kalkınmanın sağlanması ve hedeflerin gerçekleştirilmesi için eğitim olmazsa olmaz bir unsur haline gelmiştir. Nitelikli bir eğitim sonucunda sürdürülebilir bir geleceğin sağlanması hususunda sürdürülebilir kalkınma eğitimi, bilinçli bireyler yetiştirmede oldukça önemli olmuştur (Acar, 2021). Geleceğin yaşanabilir olması ve bugünün mevcut kaynaklarını bilinçli kullanarak yarının gereksinimlerini karşılamak için ortaya atılan sürdürülebilir kalkınma sürecine destek olmanın en önemli yollarından birisi eğitimidir. Söz konusu eğitim olunca, öğrenmenin en hızlı olduğu ve insan kişiliğinin şekillendiği okul öncesi dönemde verilecek eğitim ayrıca önem kazanmaktadır.

Eğitim sürecinin daha başından itibaren çocuklara doğal sistemlerin nasıl işlediği, mevcut kaynakların neler olduğu ve insanların doğal sistem içerisindeki akışı nasıl etkilediğini öğrenebilmeleri açısından, gelişim düzeylerine uygun olarak sürdürülebilir kalkınmanın amaçlarından haberdar olmaları önemlidir. Bu da ancak daha bilgili ve bilinçli öğretmenler ile mümkündür. Okul öncesi eğitim kademesi sürdürülebilir kalkınma kazanımlarını ve hedeflerini topluma kazandırabilecek bir misyona sahiptir. Dolayısıyla okul öncesi öğretmen adaylarının, öğretmenlik eğitimi süresince almış oldukları eğitim ve sürdürülebilir kalkınma kavramı hakkında bilgi sahibi olabilmeleri ve farkındalık kazanmalarının gerekliliği bakımından önemlidir. Türk Milli Eğitim Sistemi’nde de sürdürülebilir kalkınmanın ekonomik, toplumsal ve çevresel boyutları temelinde ve Birleşmiş Milletler tarafından tespit edilen 17 hedefin öğrenciye aktarılması konusunda okul öncesi eğitim kritik bir eşik görevi görmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı; Okul öncesi öğretmenliği programı öğretmen adaylarının Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim dersini aldıktan sonra; dersin kendileri üzerindeki etkileri ile dersin işleniş açısından önerileri ve öğretmen olarak dersi nasıl işleyecekleri hakkındaki görüşlerini anlamaktır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim dersini alan öğretmen adayları açısından; ders hangi düzeyde etkili olmuştur?
2. Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim dersini alan öğretmen adayları öz değerlendirmelerine göre dönem sonunda hangi kazanımları edinmişlerdir?

3. Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim dersini alan öğretmen adaylarının öz değerlendirmelerine göre dönem sonunda kazandıklarını yaşamlarına nasıl aktarmaktadırlar?
4. Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim dersini alan öğretmen adaylarının bu dersin işlenişini geliştirmek açısından önerileri nelerdir?
5. Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim dersini alan öğretmen adayları öğretmen olduklarında dersi nasıl işlemeyi düşünmektedirler?
6. Sürdürülebilir Kalkınmanın hedefleri açısından 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan gelişim alanı ve öz bakım becerileri için belirlenen kazanımlar yeterli midir?
7. Sürdürülebilir Kalkınmanın hedefleri açısından 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan gelişim alanı ve öz bakım becerilerinde için belirlenen kazanımlar ne kadar yer almaktadır?

Yöntem

Araştırmada, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Bu yöntemin kullanılmasının amacı, problemin çözümünde nicel ve nitel yöntemleri birlikte kullanarak daha iyi açıklamalar getirebilmektir. Araştırmada ilk olarak nicel veriler toplanıp çözümlenmiş; ikinci aşamasında ise, nicel araştırma sürecinde elde edilen verileri desteklemek için nitel veriler toplanıp çözümlenmiştir (Cresswell, 2012).

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-24 öğretim yılı güz döneminde “Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim” dersini Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerden alan 86 öğretmen adayı arasından, Okul Öncesi öğretmenliği programına devam eden ikinci sınıf öğrencisi 34 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilirlik açısından uygun örneklem kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi “ulaşılabilir olması, erişiminin kolay olması, araştırmaya nitelik, hız ve pratiklik kazandırması” nedeni ile tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ayrıca çalışma grubunun belirlenmesinde, öncelikle gönüllülük ilkesi gözetilerek, eğitim-öğretim döneminde öğretmen adaylarının araştırmacı tarafından verilen Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim dersine devam etmiş olmaları dikkate alınmıştır.

Veri Toplama Araçları: 1. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim Dersi Hakkındaki Görüş ve Önerilerini İçeren Form: Amaç ve alt amaçlar doğrultusunda hazırlanan formda beş madde bulunmakta ve aşağıdaki sorulara cevap bulmayı amaçlayan soruları kapsamaktadır.

1. Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim dersi öğretmen adaylarına hangi düzeyde etkili olmuştur?
2. Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim dersini alan öğretmen adayları kendi öz değerlendirmeleri ile dönem sonunda hangi kazanımları edinmişlerdir?
3. Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim dersini alan öğretmen adaylarının öz değerlendirmelerine göre dönem sonunda kazandıklarını yaşamlarına nasıl aktarmaktadırlar?
4. Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim dersini alan öğretmen adaylarının bu dersin işlenişini geliştirmek açısından önerileri nelerdir?
5. Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim dersini alan öğretmen adayları öğretmen olduklarında dersi nasıl işlemeyi düşünmektedirler?
6. Sürdürülebilir Kalkınmanın hedefleri açısından 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan gelişim alanı ve öz bakım becerileri için belirlenen kazanımlar yeterli midir?
7. Sürdürülebilir Kalkınmanın hedefleri açısından 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan gelişim alanı ve öz bakım becerilerinde için belirlenen kazanımlar ne kadar yer almaktadır?

Araştırmada nicel ölçme araçlarından elde edilen veriler (f) ve (%) kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen nicel verileri açmak ve anlamlı kılmak amacıyla ayrıca odak grup görüşmesi yapılmıştır. Gönüllü 12 öğretmen adayı ile hazırlanan beş soru hakkında görüşme yapılmıştır. Nitel ölçme aracı ile ulaşılan veriler ise, betimsel analiz yönteminden faydalanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular

1. Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim dersini alan öğretmen adayları açısından; dersin hangi düzeyde etkili olduğuna ilişkin bulgular:

Tablo 1: Sürdürülebilir kalkınma ve eğitim dersinin öğretmen adayları üzerindeki etkisi

Etki düzeyi	f	%
Çok etkili oldu	13	38,2
Etkili oldu	21	61,8
Kararsızım	0	0
Etkili olmadı	0	0
Hiç etkili olmadı	0	0
Toplam	34	100

Tablo 1 incelendiğinde, sürdürülebilir kalkınma ve eğitim dersinin öğretmen adayları üzerinde %61,8 oranında etkili olduğu, %38,2 oranında ise çok etkili olduğu görülmektedir.

Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim dersini alan öğretmen adaylarının öz değerlendirmelerine göre dönem sonunda hangi kazanımları edindiklerine ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.:

Tablo 2. Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim dersini alan öğretmen adaylarının öz değerlendirmelerine göre dönem sonunda edikleri kazanımlar

Edinilen kazanımlar	f	%
Çevresel, ekonomik ve sosyal sorunları daha iyi anladım	5	4,10
Çevresel, ekonomik ve sosyal sorunları çözme konusunda umudum ve özgüvenim oluştu	2	1,64
Gelecek nesiller için daha iyi bir dünyanın nasıl oluşturulabileceğini öğrendim	3	2,46
Sürdürülebilir kalkınmanın hedeflerini öğrendim	6	4,92
Sürdürülebilirliğin önemini öğrendim	3	2,46
Sürdürülebilirlikle ilgili neler yapılabileceğini öğrendim	4	3,28
Gelecek nesiller için kaynakları tasarruflu kullanmaya başladım	8	6,56
Kaynakları daha bilinçli kullanmayı öğrendim	7	5,74
Geleceği düşünerek hareket etmeyi öğrendim	3	2,46
Çevreye karşı duyarlı olmamak gerektiğini öğrendim	13	10,66
Çevre/doğa bilinci oluştu	10	8,20
Hayata ve çevreye bakış açımı değişti	3	2,46
Uzun verimli planlama ve çözümler üretebilmeyi kazandım	1	0,82
Yaratıcı, özgün ve yenilikçi düşünmeyi kazandım	2	1,64
Toplumun geleceğine katkı sunmak konusunda bilinçlendim	4	3,28
Sürdürülebilirlik kavramının hayatın her alanında geçerli olabileceğini öğrendim	3	2,46
Gelecek kuşaklar için sorumluluğumu ve görevim olduğunu öğrendim	5	4,10
Sürdürülebilir kalkınma ile eğitim arasında güçlü bir bağ olduğunun farkına vardım	7	5,74
İklim krizine karşı diğer toplumlarla birlikte önlem almamız gerektiğini öğrendim	2	1,64
Sürdürülebilir kalkınma için yoksulluğu sona erdirmemiz gerektiğini öğrendim	1	0,82
Sürdürülebilir kalkınma için herkese eşit haklar tanınması gerektiğini öğrendim	1	0,82
Kullandığımız kaynakların sınırlı olduğunu öğrendim	1	0,82
Çevreyi kötü kullanmanın insanı da etkilediğini öğrendim	1	0,82
Çevre ve insanlık için neler yapılabileceğini öğrendim	1	0,82
Çevre ve insanın nasıl etkileşim halinde olduklarını öğrendim	1	0,82
Sosyal sorumluluk bilinci kazandım.	8	6,56
Hayatımda farkındalık olduğunu fark ettim.	7	5,74
İnsanlara daha adil yaşama hakkı sunulması gerektiği öğrendim.	4	3,28
Sürdürülebilir bir hayat yaşamaya karar verdim.	2	1,64
Sağlık ve kaliteli yaşam konusunda genel kültürüm gelişti.	1	0,82
Küresel sorunlara konusunda bilinç ve sorumluluk sahibi oldum.	1	0,82
Sürdürülebilir kalkınma için yapılan bilimsel çalışmalardan haberdar oldum.	2	1,64

Tablo 2 incelendiğinde, Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim dersini alan öğretmen adaylarının öz değerlendirmelerine göre dönem sonunda en fazla; çevreye karşı duyarlı olmamak gerektiğini öğrendiklerini ve doğa/çevre bilinci kazandıklarını ifade etmektedirler.

Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim dersini alan öğretmen adaylarının öz değerlendirmelerine göre dönem sonunda edindikleri kazanımları yaşamlarına nasıl aktardıklarına ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim dersini alan öğretmen adayları dönem sonunda edindikleri kazanımları yaşamlarına nasıl aktarmaktadırlar?

Yaşama aktarılan tutum ve davranışlar	f	%
Tek kullanımlık ürünlerden kaçınıyorum.	1	0,94
Doğal alanlarda temizlik etkinliklerine katılıyorum.	1	0,94
Değerlere, insan haklarına saygı duyuyorum.	1	0,94
Yenilenebilir enerji kaynaklarını tanıdım ve destekliyorum.	3	2,83
Enerjiyi (elektrik, su) daha tasarruflu kullanıyorum.	22	20,75
Fazla kullanılan, israf edilen kaynaklara engel olmaya çalışıyorum.	4	3,77
Kaynakları bilinçli/verimli kullanıyorum.	31	29,25
Her alanda israfı önleyip tasarruf ediyorum.	4	3,77
İnsanlığın devamı (gelecek nesiller) için daha bilinçli yaşıyorum.	4	3,77
Öğrendiklerimi çevreye de anlatıyorum, onları da bilinçli olmaya davet ediyorum.	3	2,83
Çevreye ve topluma karşı kendimi sorumlu hissediyorum.	5	4,72

Çevre bilincim gelişti, çevreye karşı daha duyarlı oldum.	9	8,49
Kağıt tüketimini azaltmaya özen gösteriyorum.	2	1,89
Karbon ayak izimi azaltmaya çalışıyorum.	2	1,89
Çevreye duyarlı ürünleri tercih ediyorum.	3	2,83
Toplu taşıma araçlarının daha çok kullanıyorum ve çevreme tavsiye ediyorum.	1	0,94
Çevreye çöp atmıyorum.	3	2,83
Atık maddeleri daha etkili değerlendirebiliyorum.	4	3,77
Ders çalışırken daha az kağıt harcıyorum.	2	1,89
Gereksiz giysi, gıda, teknolojik ürün almamaya özen gösteriyorum.	2	1,89
Geri dönüşebilir materyaller kullanıyorum.	2	1,89
Çevremdeki gelişmelere ekonomik, sosyal gelişmelere daha eleştirel bakabiliyorum.	1	0,94

Tablo 3 incelendiğinde, Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim dersini alan öğretmen adayları dönem sonunda edindikleri kazanımları en fazla; kaynakları verimli, bilinçli kullanarak ve enerjiyi (elektrik, su) daha tasarruflu kullanarak ve yaşamlarına aktarmaktadırlar.

Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim dersini alan öğretmen adaylarının bu dersin işlenişini geliştirmek açısından önerilerinin neler olduğu Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim dersini alan öğretmen adayları bu dersin işlenişini geliştirmek için yaptıkları önerileri

Öneriler	f	%
Dersin amacına uygun proje tabanlı öğrenme yaklaşımı etkin kullanılabilir.	12	18,18
İşbirlikçi grup çalışmalarına yer verilebilir .	6	9,09
Deneyimsel öğrenme yaklaşımı da tercih edilebilir.	6	9,09
Küresel eşitsizlikler, enerji verimliliği sürdürülebilirlik sorunlarına ağırlık verilebilir.	1	1,52
Teorik ders saatleri ile birlikte uygulamalı saatler de eklenebilir.	6	9,09
Çevreyi tanıma ve düzenleme adına araştırma gezileri, alan gezileri düzenlenebilir.	5	7,58
Toplumu bilinçlendirme adına etkinlikler düzenlenebilir.	1	1,52
Olumsuz örnekleri yaşayan toplumlara ait görsel ve videolar gösterilebilir.	2	3,03
Çevrede olumlu ve olumsuz örnekleri dikkatlere sunulup karşılaştırma yapılabilir.	2	3,03
Doğrudan çevre ile ilgili etkinliklerde (çöp, atık, pil vs. toplama) görev, rol alınabilir.	4	6,06
İlgili kurum ve kuruluşlarla ortak etkinlikler düzenlenebilir.	2	3,03
Toplumu aydınlatma amacıyla afiş, bröşür, pankart vb. araçlar geliştirilebilir.	2	3,03
Ders içeriği güncel tutulmalı, ilgi ve ihtiyaçlara göre geliştirilmeli.	1	1,52
Dijital ortamda içerikler üretilerek daha çok insana ulaşılabilir.	1	1,52
Ders fakülte zorunlu dersi olabilir.	2	3,03
Ödevler, projeler uygulamalı olarak planlanabilir.	3	4,55
Dersin uygulama saatleri de olmalı.	3	4,55
Örnek çalışmalara ilişkin videolar, görseller gösterilebilir.	1	1,52
Aktif/etkin kılım için araştırmaya ve sunum yapmaya yönelik bir ödev/proje verilebilir.	3	4,55
Açlık, sefalet, savaş gibi sıkıntılı ortamlar üzerinden neden duyarlı olmalıyız mesajları verilebilir.	1	1,52
Uzmanlar tarafından konferanslar verilebilir.	1	1,52
Ulusal ve uluslararası düzeyde örnek projeler daha fazla dikkatlere sunulabilir ve bu projelere katılım sağlanabilir.	1	1,52

Tablo 4 incelendiğinde, Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim dersini alan öğretmen adaylarının dersin işlenişini geliştirmek için en fazla; dersin amacına uygun proje tabanlı öğrenme yaklaşımı etkin kullanılabilir. Sonra da İşbirlikçi grup çalışmalarına, deneyimsel öğrenme yaklaşımı ve teorik dersler dışında uygulamalı derslere yer verilebilir.

Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim dersini alan öğretmen adayları öğretmen olduklarında dersi nasıl işlemeyi düşündüklerine ilişkin bulgular Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim dersini alan öğretmen adayları öğretmen olduklarında dersi nasıl işleyecekler?

Dersi nasıl işlemeyi düşünmektedirler	f	%
Doğa yürüyüşü ve keşifler yaparım.	5	9,09
Bitki ekimi, ağaç dikimi ve bahçe bakımı gibi etkinlikler yaparım, fırsatları değerlendiririm.	6	10,91
Çevre koruma, doğa sevgisi ve kaynakların verimli kullanımı hakkında resimli öykü kitaplarının okunmasına sık sık yer veririm .	2	3,64
Sanat etkinlikleri (kolaj çalışmaları) başta olmak üzere tüm etkinliklerde atık malzeme kullanımına dikkat çeker, önem veririm.	12	21,82
Geziler düzenlerim (Yerel ve Ulusal düzeyde).	2	3,64
Olumsuz örnekleri (yaşayan toplumlara) ait görsel, animasyon ve videolar ile gösteririm.	1	1,82
Grup tartışması, beyin fırtınası gibi yöntemlere sık sık başvururum.	4	7,27
Proje tabanlı öğrenme etkinlikleri planlarım.	1	1,82
Konuk konuşmacılar getiririm.	2	3,64
Oyun ve drama gibi yöntemleri tercih ederim.	2	3,64
Problem çözme, düşünme, beyin fırtınası tekniklerini kullanmak için ortamlar oluşturup çocukların çevreye duyarlıklarını geliştiririm.	1	1,82
Öğrencilere gerçek hayattan örnekler sunarım.	2	3,64
Çocukların derse aktif katılımını teşvik ederim.	1	1,82
Çocukları çevre bilinci ile saha çalışmalarına teşvik ederim.	1	1,82
Çevredeki, sahildeki çöpleri toplatırdım.	1	1,82
Toplu taşıma aracı kullanma, kağıt israfı yapmama, çevreyi temizleyerek, gereksiz kaynak kullanımı yapmayarak ROL MODEL olurdum.	1	1,82
Aile katılımını (özellikle geri dönüşüm ve malzeme) daha etkili kullanırdım.	4	7,27
Sınıfıma geri dönüşüm kutuları koyardım.	1	1,82
Konuyu somutlaştırma ve empati kurma açısından belediyenin geri dönüşüm merkezine geziler düzenlerdim.	2	3,64
Drama ile aç, yoksul insanların yaşadıklarını canlandırırım.	1	1,82
Fen etkinliğine daha fazla zaman ayırırdım.	1	1,82
Sınıfta havada, suda, karada yaşayan canlılara ait daha fazla örnek bulundurur, canlıların yaşam alanlarına zarar verilmemesini konusunda bilinçlendiririm.	1	1,82
Problem çözme tekniğini geliştirmelerini desteklerim.	1	1,82

Tablo 6 incelendiğinde, Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim dersini alan öğretmen adaylarının öğretmen olduklarında dersi en fazla “Sanat etkinlikleri (kolaj çalışmaları) başta olmak üzere tüm etkinliklerde atık malzeme kullanımına önem ve özen göstererek” sonra da “Bitki ekimi, ağaç dikimi ve bahçe bakımı gibi etkinlikler yaparak” dersi işleyeceklerini ifade etmektedirler.

Öğretmen adaylarına göre Sürdürülebilir Kalkınmanın hedefleri açısından 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer alan kazanımlar yeterli olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmen adaylarına göre Sürdürülebilir Kalkınmanın hedefleri açısından 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer alan kazanımların yeterliği

Kazanımların yeterli midir	f	%
Evet, yeterlidir	5	15
Hayır, yeterli değildir	29	85

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen adaylarının % 85’inin Sürdürülebilir kalkınmanın hedefleri açısından 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’ndaki kazanımları yeterli bulurken; %15’i yeterli bulmaktadır.

Sürdürülebilir Kalkınmanın hedefleri açısından 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer alan kazanımlara ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Sürdürülebilir Kalkınmanın hedefleri açısından 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer alan kazanımlar

Sürdürülebilir Kalkınmanın Hedefleri	Gelişim Alanı	Kazanım no / Kazanım	f

1. Yoksulluğa Son	SDA	6	Kendisinin ve başkalarının haklarını korur	3
	SDA	5	Bir olay veya durumla ilgili olumlu/ olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.	3
	BA	17	Neden-sonuç ilişkisi kurar.	6
	BA	19	Problem durumlarına çözüm üretir.	1
	ÖBB	2	Giyinme ile ilgili işleri yapar.	1
Toplam	3			14
2. Açlığa Son	SDA	6	Kendisinin ve başkalarının haklarını korur.	3
	SDA	5	Bir olay veya durumla ilgili olumlu/ olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.	5
	BA	19	Problem durumlarına çözüm üretir.	7
	ÖBB	4	Yeterli ve dengeli beslenir.	3
Toplam				18
3. Sağlık ve Kaliteli Yaşam	ÖBB	8	Sağlığı ile ilgili önlemler alır.	6
	ÖBB	4	Yeterli ve dengeli beslenir.	8
	ÖBB	6	Günlük yaşam becerileri için gerekli araç ve gereçleri kullanır.	1
	ÖBB	1	Bedeniyle ilgili temizlik kurallarını uygular.	1
Toplam				16
4. Nitelikli Eğitim	SDA	7	Bir işi veya görevi başarmak için kendini güdüler.	3
	SDA	6	Kendisinin ve başkalarının haklarını korur.	4
	SDA	11	Atatürk ile ilgili etkinliklerde sorumluluk alır.	1
	SDA	12	Değişik ortamlardaki kurallara uyar.	1
	DA	4	Konuşurken dil bilgisi yapılarını kullanır.	1
	DA	5	Dili iletişim amacıyla kullanır.	1
Toplam				11
5. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği	SDA	6	Kendisinin ve başkalarının haklarını korur.	11
	SDA	8	Farklılıklara saygı gösterir.	4
	SDA	17	Başkalarıyla sorunlarını çözer.	1
Toplam				16
6. Temiz Su ve Sanitasyon	SDA	13	Estetik değerleri korur.	4
	ÖBB	8	Sağlığı ile ilgili önlemler alır.	3
	SDA	10	Sorumluluklarını yerine getirir.	1
Toplam				8
6. Temiz Su ve Sanitasyon 7. Erişilebilir ve Temiz Enerji	SDA	13	Estetik değerleri korur.	4
	ÖBB	8	Sağlığı ile ilgili önlemler alır.	3
	SDA	10	Sorumluluklarını yerine getirir.	1

Toplam				8
8. İnsana Yakışır İş ve Ekonomik Büyüme	SDA	7	Bir işi veya görevi başarmak için kendini güdüler.	7
	SDA	16	Toplumsal yaşamda bireylerin farklı rol ve görevleri olduğunu açıklar.	8
	ÖBB	3	Yaşam alanlarında gerekli düzenlemeler yapar.	1
	SDA	10	Sorumluluklarını yerine getirir.	1
Toplam				17
9. Sanayi, Yenilikçilik ve Altyapı	SDA	10	Sorumluluklarını yerine getirir.	4
	SDA	6	Kendisinin ve başkalarının haklarını korur.	3
	SDA	13	Estetik değerleri korur.	13
	SDA	7	Bir işi veya görevi başarmak için kendini güdüler.	2
Toplam				22
10. Eşitsizliklerin Azaltılması	SDA	8	Farklılıklara saygı gösterir.	3
	SDA	6	Kendisinin ve başkalarının haklarını korur.	7
	SDA	12	Değişik ortamlardaki kurallara uyar.	1
Toplam				11
11. Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar	SDA	10	Sorumluluklarını yerine getirir.	4
	SDA	13	Estetik değerleri korur.	7
	SDA	10	Sorumluluklarını yerine getirir.	1
	SDA	12	Değişik ortamlardaki kurallara uyar.	2
	SDA	16	Toplumsal yaşamda bireylerin farklı rol ve görevleri olduğunu açıklar.	1
Toplam				15
6. Temiz Su ve Sanitasyon 7. Erişilebilir ve Temiz Enerji 12. Sorumlu Üretim ve Tüketim	SDA	17	Başkalarıyla sorunlarını çözer.	3
	SDA	13	Estetik değerleri korur.	1
	SDA	10	Sorumluluklarını yerine getirir.	3
	ÖBB	4	Yeterli ve dengeli beslenir.	1
Toplam				8
13. İklim Eylemi	SDA	10	Sorumluluklarını yerine getirir.	3
	SDA	13	Estetik değerleri korur.	6
	SDA	7	Bir işi veya görevi başarmak için kendini güdüler.	1
Toplam				10
	SDA	10	Sorumluluklarını yerine getirir.	3

14. Sudaki Yaşam	SDA	13	Estetik değerleri korur.	7
Toplam				10
15. Karasal Yaşam	SDA	10	Sorumluluklarını yerine getirir.	4
	SDA	13	Estetik değerleri korur.	4
	SDA	6	Kendisinin ve başkalarının haklarını korur.	1
Toplam				9
16. Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar	SDA	10	Sorumluluklarını yerine getirir.	10
	SDA	6	Kendisinin ve başkalarının haklarını korur.	3
	SDA	16	Toplumsal yaşamda bireylerin farklı rol ve görevleri olduğunu açıklar.	2
	SDA	5	Bir olay veya durumla ilgili olumlu/ olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.	1
Toplam				16
17. Amaçlar için Ortaklıklar	SDA	8	Farklılıklara saygı gösterir.	2
	SDA	10	Sorumluluklarını yerine getirir.	1
	ÖBB	6	Kendisinin ve başkalarının haklarını korur	6
	SDA	17	Başkalarıyla sorunlarını çözer.	2
	SDA	16	Toplumsal yaşamda bireylerin farklı rol ve görevleri olduğunu açıklar.	2
Toplam				13

Tablo 7 incelendiğinde en fazla Sürdürülebilir Kalkınma'nın 9. sıradaki "Sanayi, Yenilikçilik ve Altyapı" amacına, sosyal-duygusal gelişim alanına ait 4 kazanım ile 22 kez; 2. sıradaki "Açlığa son" amacına, sosyal-gelişim alanına ait 2, bilişsel gelişim alanına ait 1; özbakım becerilerine ait 1 kazanım ile 18 kez yer verildiği; en az ise 6. sıradaki "Temiz Su ve Sanitasyon"; 7. sıradaki "Erişilebilir ve Temiz Enerji"; 12. sıradaki "Sorumlu Üretim ve Tüketim" amaçlarına 8'er kez yer verildiği görülmektedir.

Sürdürülebilir Kalkınmanın hedefleri açısından 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan gelişim alanı ve öz bakım becerilerinde için belirlenen kazanımlar ne kadar yer aldığına ilişkin bulgular Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. Sürdürülebilir kalkınmanın hedefleri 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda hangi gelişim alanı ne kadar yer almaktadır?

Gelişim Alanı	Kazanım no / Kazanım		f
SDA	6	Kendisinin ve başkalarının haklarını korur.	35
SDA	5	Bir olay veya durumla ilgili olumlu/ olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.	9
SDA	7	Bir işi veya görevi başarmak için kendini güdüler.	13
SDA	8	Farklılıklara saygı gösterir.	9
SDA	10	Sorumluluklarını yerine getirir.	36
SDA	11	Atatürk ile ilgili etkinliklerde sorumluluk alır.	1
SDA	12	Değişik ortamlardaki kurallara uyar.	4
SDA	13	Estetik değerleri korur.	46
SDA	16	Toplumsal yaşamda bireylerin farklı rol ve görevleri olduğunu açıklar.	14
SDA	17	Başkalarıyla sorunlarını çözer.	6

Toplam			173
BA	17	Neden-sonuç ilişkisi kurar.	6
BA	19	Problem durumlarına çözüm üretir.	7
Toplam			13
DA	4	Konuşurken dil bilgisi yapılarını kullanır.	1
DA	5	Dili iletişim amacıyla kullanır.	1
Toplam			2
ÖBB	1	Bedeniyle ilgili temizlik kurallarını uygular.	1
ÖBB	2	Giyinme ile ilgili işleri yapar.	1
ÖBB	3	Yaşam alanlarında gerekli düzenlemeler yapar.	1
ÖBB	4	Yeterli ve dengeli beslenir.	12
ÖBB	6	Günlük yaşam becerileri için gerekli araç ve gereçleri kullanır.	13
ÖBB	8	Sağlığı ile ilgili önlemler alır.	6
Toplam			34

Tablo 8 incelendiğinde, sürdürülebilir kalkınmanın amaçlarına sosyal gelişim alanında en fazla 10 kazanım ile 173 kez yer verildiği; öz bakım becerilerinde 6 kazanım ile 34 kez yer verildiği; bilişsel gelişim alanında 2 kazanım ile 13 kez yer verildiği; dil gelişim alanında 2 kazanım ile 2 kez yer verildiği; psikomotor gelişim alanında sürdürülebilir kalkınmanın amaçlarına hiç yer verilmediği görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç:

Araştırmada elde edilen bulgulara göre: Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim dersinin Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi 2. Sınıf Okul Öncesi Öğretmen adaylarının %61’inde çok etkili %38’inde etkili olmuştur. 2. Sınıf Okul Öncesi Öğretmen Adayları MEB 2013 Programı’nı Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim dersi için %15’i yeterli bulurken, %85’i yeterli olmadığı görüşündedir. Adaylar dersin teorik düz anlatımdan ziyade uygulama ve gezi gözlem teknikleri ile öğretilmesi gerektiğini benimsemektedirler. Öğretmen adaylarının öz değerlendirmelerine göre Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim dersini aldıktan sonra çevreye ve doğaya karşı daha bilinçli hale geldikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yaptıkları öz değerlendirmelere göre edindikleri kazanımları yaşamlarına şu şekilde aktarmaktadırlar: Gelecek nesillerinde ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak kaynakları daha bilinçli kullanmaktadırlar.

Öğretmen adayları dersin teorik ve düz anlatım yerine öğrenci merkezli yapılandırılmış bir yöntemi tercih etmektedirler. Öğretmen adayları öğretmen olduklarında dersi daha çok uygulama ağırlıklı ve günlük yaşama ilişkin etkinliklerle daha iyi öğretebileceğini savunmaktadırlar. Sürdürülebilir kalkınma hedefleri 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda sosyal-duygusal, öz bakım, bilişsel ve dil gelişim alanları kullanılmıştır. Araştırmada SKE’nin hedefleri MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda sosyal-duygusal gelişimden 10 kazanım 173 kez, öz bakım becerileri arasından 2 kazanım 34 kez, bilişsel gelişimden 6 kazanım 13 kez, dil gelişiminden 2 kazanım 2 kez kullanılmıştır.

Bu çalışma sonucunda şu öneriler yapılabilir:

- Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim dersini alan öğretmen adayları proje tabanlı öğrenme yaklaşımı uygulayabilir.
- Öğrencilerle birlikte bu alanda grup çalışmaları yapılabilir.
- DeneySEL çalışmalar yapılabilir.
- Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim dersini işlerken teorik saatler yerine uygulamalı saatler tercih edilebilir.
- Çevreyi daha iyi anlama ve tanımaya adına öğrencilerle birlikte geziler düzenlenebilir.
- Yenilenen program (2024 Programı) ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Acar, H. (2021). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Yönelik Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi Önerisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ada, Ş. (2020). Investigation of the relationships between individual innovation and sustainable education beliefs. *Sustainability*, 12(2), 1-14.
- Bell, D. V. J. (2016). Twenty-first century education: transformative education for sustainability and responsible citizenship. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18, 48-56.
- Bulut, B. ve Çakmak, Z. (2018). Sürdürülebilir kalkınma eğitimi ve öğretim programlarına yansımaları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2680-2697.
- Karademir, A. H. , Uludağ, G. Ve Cingi, M. A (2017). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sürdürülebilir Çevreye İlişkin Davranış Düzeylerinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 120-136.
- Mochizuki, Y. (2016). Educating for transforming our world: Revisiting international debates surrounding education for sustainable development. *Current Issues in Comparative Education*, 19(1), 109-125.
- Peşkircioğlu, N. (2016). 2030 sürdürülebilir kalkınma hedefleri: Küresel verimlilik hareketine doğru. *Anahtar Dergisi*, 335, 4-6.
- Sönmez, V. (1986). Türkiye’de eğitimin kalitesi ve geleceği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 49-63.
- United Nations. (2015). *The millenium development goals report: 2015*.
<https://www.undp.org/publications/millennium-development-goals-report-2015> Erişim: 20.01.2024



Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İlk Yardım Bilgi Düzeyi ile Öz Yeterlilik İnançlarının Belirlenmesi

Yağmur Suzan Sönmez

Girne Amerikan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Kuzey Kıbrıs
E-Posta: suzansonmez@gau.edu.tr, Orcid No: 0009-0009-5417-4245

Özet

Öğretmenlerin herhangi bir yaralanma anında ne yapması gerektiğini bilmesi öğrenci hayatı için gereklidir. Okul öncesi öğretmenliği hariç diğer bölümlerde ilk yardım eğitiminin olmamasından kaynaklı olarak öğretim fakültesinde okuyan gençlerin ilk yardım bilgi seviyelerinin tespit edilmesi, öz yeterlilik inançlarının belirlenmesi ve bunlar arasındaki ilişkinin belirlenmesi önem taşımaktadır. Bu çalışma ilişkisel tarama modelidir. Çalışma Girne Amerikan Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 220 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma verileri; Karaçetin, 2021 tarafından geliştirilen “İlk Yardım Bilgi Düzeyi Anketi” ve Gülmez, 2018 tarafından geliştirilen “İlk Yardım Öz Yeterlilik Ölçeği” ile toplanmıştır. Toplanan verilerin hesaplanmasında istatistiksel metotlar (SPSS) kullanılmıştır. Çalışmada öğrencilerinin ilk yardım bilgi düzeylerinin orta seviyede olduğu saptanmıştır. Bilgi testi puanları arasında cinsiyet bakımından fark olmadığı ancak özyeterlilik ölçeğinin her iki alt boyutunda cinsiyet açısından fark olduğu tespit edilmiştir. Bilgi testi puanları yaş gruplarında belirgin farklılıklar göstermez iken öz yeterlilik puanlarının yaş arttıkça yükseldiği belirlenmiştir. Bilgi testi puanları öğrenim görülen bölüme göre ve sınıf düzeylerine göre anlamlı fark göstermektedir. Anne ve babanın eğitim düzeyi bakımından bilgi testi ve öz yeterlilik ölçeği puanları arasında fark bulunmamaktadır. Bilgi testi puanları ilkyardım eğitimi alma süresine göre anlamlı fark bulunmaktadır. İlk yardım eğitimi almamış olanların puanları belirgin bir şekilde düşüktür. İlk yardım eğitimi alınan yer bakımından bilgi testi ve öz yeterlilik ölçeği puanları arasında fark yoktur. Algısı çok kötü ve kötü olan katılımcıların puanları belirgin bir şekilde düşüktür. Sonuç olarak; öğrencilerin ilk yardım bilgi düzeyini arttırmak, ilk yardım öz yeterliliklerini geliştirmek için eğitim fakültesi programlarına ilk yardım dersinin tüm bölümlerde yer alması sağlanmalıdır. Ayrıca pratik uygulamalarda öğrencilerin bilgi düzeyi ve öz yeterlilik inançlarının geliştirilmesi sağlanabilir.

Anahtar Kelimeler: İlk yardım, İlk yardım öz yeterliliği, sağlık eğitimi, fen eğitimi, eğitim fakülteleri.

Determination of First Aid Knowledge Level and Self-Efficacy Beliefs of Faculty of Education Students

Abstract

It is necessary for student life for teachers to know what to do in case of any injury. Due to the lack of first aid education in other departments except preschool teaching, it is important to determine the first aid knowledge levels of the students studying in the faculty of education, to determine their self-efficacy beliefs and to determine the relationship between them. This study is the relational survey model. The study was carried out with 220 students studying at Girne American University Faculty of Education. Study data; It was obtained with the "First Aid Knowledge Level Questionnaire" developed by Karaçetin, 2021 and the "First Aid Self-Efficacy Scale" developed by Gülmez, 2018. Descriptive statistical methods (SPSS) were used to evaluate the data. In the study, it was determined that the first aid knowledge levels of the students were at a medium level. There was no difference in terms of gender between the knowledge test scores, but there was a difference in terms of gender in both sub-dimensions of the self-efficacy scale. While knowledge test scores did not show significant differences in age groups, it was determined that self-efficacy scores increased with increasing age. Knowledge test scores show a significant difference according to the department studied and grade levels. There is no difference between the knowledge test and self-efficacy scale scores in terms of the education level of the parents. There is a significant difference in knowledge test scores according to the duration of first aid training. Those who have not received first aid training have significantly lower scores. There is no difference between the knowledge test and self-efficacy scale scores in terms of the place where first aid training is received. Participants with very poor and poor perception had significantly lower scores. After all; In order to increase the level of first aid knowledge of students and to improve their first aid self-efficacy, they are first or more interested in the programs of the Faculty of Education. In addition, in practical applications, students' knowledge level and self-efficacy beliefs can be improved.

Keywords: First aid, First aid self-efficacy, health education, science education, faculties of education.

Giriş

İlk yardım eğitiminin alınması sadece sağlık profesyonelleri için değil herkes için oldukça önemlidir. Her an kazaların yaşanması mümkün olabilecek bir durumdur. Kaza durumlarında saniyeler önem taşır. İlk yardım bilgisi hayat kurtarır, iyileşme süresini azaltır, ağrı ve rahatsızlığı giderir. Bundan dolayı ilk yardım eğitiminin alınması mecburi bir gerekliliktir (Anonim, 2024).

İlk yardım: Bir kaza veya bir tehlikeli durumda olay anında ve yerinde kişiye veya yaralıya yapılan ilaçsız işlemlerdir. Bu işlemler olay yerine sağlık profesyonelleri gelene kadar devam eder. İlk yardımda amaç kişinin/ yaralının durumunun daha kötü olmasına mani olmak, hayat kurtarmaktır.

İlk yardımcı: Bir kazaya yada olay durumunda kişi veya yaralıya müdahale eden kişidir. İlk yardımı yapan kişi sağlık personeli değildir ancak ilk yardım eğitimi olan biridir. İlk yardım sertifikası olan bu kişi sağlık personeli gelene kadar yaralılara ilaçsız yardımcı olur (Anonim, 2024).

İlk yardımı gerektiren durumlar: İlk yardımı gerektiren durumlar doğal afetler, trafik kazaları, yüksekten düşmeler, boğulmalar, yanıklar, zehirlenmeler olabilir. Solunum ve kalp durması durumunda ilk 4- 5 dakika arasındaki kardiyo pulmoner resüsitasyon hayat kurtarıcıdır. Öncelikle kişinin bilincini kontrol edip, bilinç yoksa hava yolunu açıp solunum yoksa yapay solunum yapmak, nabız yoksa kalp masajına başlamak, bu arada 112 sağlık ekiplerine haber vermek önemlidir (Tomruk, 2022).

İlk Yardımın Amaçları: Yaşamsal sorunlar için oluşan tehlikeleri azaltmak veya tamamen kaldırmak, bireylerin hayati fonksiyonlarının sürdürülmesini sağlamak, hastaların ya da yaralıların durumlarının kötüye gitmesini engellemek, bireylerin iyileşme süreçlerini kısaltmaktır (Coşar, 2023).

İlk Yardımın Temel Uygulamaları: İlk yardımın temel uygulamaları literatürde 3 tane olarak verilmektedir. Bunlar: Koruma, bildirme, kurtarmadır. Koruma: Olay sonrası tedbir olarak olayların daha fazla zarara yol açmasına mani olmaktır. Özellikle kaza mahalinde güvenlik alanları oluşturmak bu basamakta yapılır. Bildirme: olay/durum veya kaza ve yaralılar 112 aranılarak komuta merkezine bildirilir. Ülkemizde acil yardım hattı 112'dir. 112 numarası aranılarak en kısa sürede kişiye yardımcı olunması sağlanmaya çalışılır. Kurtarma (Müdahale): İlk yardımcının olay mahalinde kazazedelere sakın bir şekilde müdahale etmesidir (Anonim, 2024).

Hasta yada yaralı değerlendirirken bakılması gereken bazı yaşamsal bulgular vardır. Bilinç durumu, solunum ve vücut sıcaklığı bu bulgulardandır. Bilinç durumu: Bir kişinin tüm

uyaranlara cevap verebilmesidir. Solunum: 1 dakikadaki solunum yetişkinlerde 12- 20 arasındayken bebeklerde 20- 25 arasındadır. Vücut sıcaklığı: Normal insan vücut sıcaklığı 36.5 derecedir (Anonim, 2024).

Hayat kurtarma zinciri: Hayat kurtarma zincirinde 4 halka vardır. İlk iki halka temel yaşam desteğini kapsıyorken, son iki halka ileri yaşam desteğini kapsar. 1. ve 2. halkayı ilk yardımcı yapabiliyorken 3. ve 4. halkayı sadece sağlık profesyonelleri yapmaktadır.

1. Halka – Olay yerindeki kişi 112 telefon numarasını arayarak, ambulansa ve hastaneye haber verir.

2. Halka – Olay yerinde ilk yardımcı temel yaşam desteği vermeye başlar .

3. Halka – Ambulas ile gelen sağlık personelinin olay yerinde ve ambulanda yaralıya/ kazazedeye uygulama yapılması

4. Halka – Hastaneye kaldırılan kazazede veya yaralıya hastane acil servislerinde doktor veya hemşireler tarafından yardımcı olunmasıdır (Anonim, 2024).



Şekil: Yaşam zinciri (Çelik, 2016).

Hasta /Yaralı Değerlendirmesi:

Solunum Yolu Açıklığının Değerlendirilmesi (Airway)

- Kazazede/yaralının ağzının içine bakınız. Ağız içinde herhangi bir şey görülüyorsa işaret parmanızı veya serçe parmağınızla maddeyi ağız içinden alınız.

- Kazazedenin veya yaralının başını geriye, çenesini yukarı alınız. Bunun içinde bir elinizi yaralının alına yerleştiriniz, diğer elinizin iki parmağını çeneye koyunuz. .

Solunumun Değerlendirilmesi (Breathing)

- Kazazedenin solunumu Bak-Dinle-Hisset tekniği ile 10 sn. Gözlemlenir. .

Dolaşımın Değerlendirilmesi (Circulation)

- Yaralının bilinci kapalı olmasına rağmen solunumu varsa; yaralının nabzına bakılır.

- Yaralı, yetişkin veya çocuksa şah damarına 5 saniye süreyle 3 parmakla değerlendirilir. ,
- Yaralı bebekse kol atardamarına bakıp değerlendirilir. 5 saniye boyunca 3 parmak kullanılarak değerlendirilir.

İlk değerlendirme bitişinden itibaren kazazedenin bilinci kapalı olmasına rağmen nabızı varsa hemen derleme pozisyonuna getirilerek kontrol yapılır (Anonim, 2024).

Temel Yaşam Desteği: Temel Yaşam Desteği (TYD), kalp durmasının söz konusu olduğu durumda hastanın hayatını kurtaran, ilaçsız yapılan müdahalelerdir. Temel yaşam desteği, kalp krizi gibi oluşabilecek durumların önceden belirlenmesi, erken müdahale edilerek gereken işlemlerin başlatılmasını içeren işlemler (Kardiyopulmoner Resüsitasyon (KPR- CPR) ve Otomatik Eksternal Defibrilatör) basamaklarıdır (Gültekin, 2018).

İlk Yardım Eğitiminin Konuları: İlk yardım eğitiminde programlar incelendiğinde genellikle şu konular etrafında bilgilerin sunulduğu görülmektedir. Kazazedenin ve olay mahallenin değerlendirmesi, temel yaşam desteği gibi uygulamalar, kanamaların çeşitleri ve müdahale şekilleri, donma çeşitleri ve müdahale şekilleri, yanık çeşitleri ve müdahale şekilleri, boğulma çeşitleri ve müdahale şekilleri, yaralanmalarda, sıcak çarpmasında, kırık, çıkık ve burkulmalarda, bilinç bozukluklarında, zehirlenmelerde, hayvan ısırıklarında, göz, kulak ve buruna yabancı cisim kaçmasında müdahale şekilleri ve son olarak kazazedenin olay yerinden hastaneye kadar nasıl taşındığı konusu ile ilgil taşıma şekilleri (Anonim, 2024).

Kırık, Çıkık ve Burkulmalarda İlk Yardım: Kazanın gerçekleştiği alanda hasta ile ilk karşılaşma anında müdahale yapılır. Kazazedede boyun yaralanması olduğu durumda boyun iki tarafına ince yastık veya kum torbaları konulur. Ancak mevcut durumda boyunluk varsa özenli bir şekilde boyunluk boyna yerleştirilebilir. Kazazedenin belinde veya omurgasında hasar varsa hastanın dönmesine mani olacak destekler konulabilir. Üst kırıklarında ve çıkıklarda üçgen bandaj kullanılır. Kırıklar sert malzemelerle tespit edilir. Tespit için sert malzeme mevcut edilse sargı bezi ile tespit yapılabilir. Vücudun alt kısmında kırık kemik varsa kemik atellerle tespit edilir. Mevcut durumda atel yoksa kırık bacak sağlam bacağa bağlanır (Tuncer, 2010).

Suda Boğulmalar İlk Yardım: Müdahale olay yerinde başlar. Hastada nörolojik bir hasar oluşmaması için kazazedeye mümkün olduğunca kısa bir zamanda müdahalede bulunulmalıdır. Boğulan kişi suda ise kişi sudan çıkarılmadan kurtarmaya sudan başlanır. Boğulma durumlarda ilk yapılması gereken şey resüsitasyondur. İlk yardımcı hastayı sudan çıkarırken aynı zamanda ağızdan ağıza suni solunum yapmalıdır. Özellikle nefes alımını kolaylaştıran özellikle

bebekler için geri darbe / göğüs itişisi gibi teknikler kullanılabilir. Eğer boğulan kişi çocuk veya ergen ise abdominal itkiler gibi teknikler kullanılabilir. Bu arada ambulansa haber verilir. Sağlık profesyonelleri geldiğinde oksijen ve ileri solunum desteği sağlanır. Kazazede acilen hastaneye transport edilir (Bozkurt, 2017).

Yanıklı Olguya İlk Yardım: Alev yanıkları ve kapalı alan yangınlarında kurtarılanlarda yapılacak ilk iş, hastayı temiz havaya çıkarmak ve nemlendirilmiş %100 oksijen inhalasyonuna başlamaktır. Solunmuş sıcak ve toksik gazlar solunum yollarında “inhalasyon hasarına” neden olur. İnhalasyon hasarı, yanıkta prognozu etkileyen en önemli faktörlerden biridir. Yapılacak en doğru davranış, hastayı kuru ve temiz bir çarşafa sararak yakın bir sağlık merkezine götürmektir. Yanık yarası şiddetli ağrıya neden olduğundan hastaya analjezikler, travmanın yarattığı korku ve anksiyetenin giderilmesi için anksiyolitik ve sedatifler verilmelidir (Erdoğan, 2022).

Solunum Yolunda Oluşan Tıkanıklıklarda İlk Yardım:

Kısmi tıkanma: Birey kısmi tıkanmada öksürebilir, nefes alabilirler. Bireyin solunum yollarında oksijen girişi devam eder. Birey öksürtülmeye devam edilir ve kişi gözlem altında tutulur.

Tam tıkanma: Bireylerin akciğerlerine oksijen giriş çıkışı olmaz, ellerinin boynuna götürerek, kişi yavaş yavaş krize girmeye başlar. Konuşamaz hale gelir ve hasta morarmaya başlar. Bu gibi durumlarda heimlich manevrası yapılır.

Yetişkinlerde heimlich manevrası: Kazazedeye arka kısmından sarılarak başlanır. Hastanın yanında veya arkasında durulur. Arkadan bir el yardımıyla desteklenerek vücudun öne eğilmesi sağlanır. Boşta kalan el yumruk yapılarak midenin üst kısmında, göğüs kemiğinin altında yumruk olan el boşta kalan elle birleştirilir. Tıkayan cisim çıkana kadar bu harekete devam edilir. Nabız kontrol edilir. Tıkanma devam ediyorsa 112 aranır veya en yakın sağlık kuruluşuna hızlıca ulaştırılır (Dinçer, 2019).

Hayvan sokma ve ısırıklarında ilk yardım: Özellikle yaz aylarında dağcılarının karşılaşabileceği bir tehlike de akrep, böcek, arı gibi hayvan sokmaları ve yılan ısırıklarıdır. Hayvan ısırıkları ve sokmalarında gelişen sağlık sorunları, enfeksiyon, toksinler ve alerjik reaksiyonlar olmak üzere üç ana başlık altında şekillenir. Yapılacak ilk yardım uygulaması da bu ayırımı göre şekillenir. Örneğin, kedi, köpek ısırıklarında ön planda enfeksiyon riski bulunduğu için, yapılacak ilk hamle bol su ve mümkünse sabun ile yara bölgesinin yıkanmasıdır. Oysa akrep

sokmalarında hayati risk enfeksiyon değildir. Akrep eğer zehirli ise, o zehrin ihtiva ettiği toksinler risk kaynağıdır. Bu nedenle su ve sabunla yıkama ovalama önerilmez. Sokulmanın olduğu yer kıpırdatılmaz, kazazede sırt üstü yatırılır, sokulan alana sadece soğuk uygulama yapılır. Yılan ısırıkları, akrep sokmaları gibi zehirli hayvan yaralanmalarında turnike uygulaması önerilmez. Yaraya kan dolaşımını engellemeyecek şekilde bandaj uygulanır. Arı sokmalarında yaşanabilecek en hayati risk alerjik reaksiyon riskidir (Gölce, 2021).

Yılan ısırıklarında ilk yardım: Kazazedenin panik hali giderilmelidir. Isırılan bölge temizlenmeli, bıçak gibi aletler kullanılmamalıdır. Isırılan alanın hareketini engelleyecek atel vb. malzemeler kullanılmalıdır. Yaralının taranspotunu sağlayacak kişilerin profesyoneller olması önemlidir. Yaralı acilen hastaneye taşınmalıdır. Yılanla ilişkin bilgiler sağlık personeline söylenmelidir. Yılanın cinsinin bilinmesi tedavi ve müdahalenin kolay yapılmasını sağlayacaktır. Isırılan bölgede varsa takı vb. Mutlaka çıkarılmalıdır. Isırılan bölgeye turnike, kesi, emme, soğutma, ısırma, elektrikle şok verme olmamalıdır. Hasta veya yaralının immobilize bir şekilde hastaneye ulaşması sağlanmalıdır (Özbulat, 2017).

Kesik-ezikler veya delici yaralanmalarda ilk yardım: Hasta veya yaralının bilinci, solunumu, dolaşımı, vücut ısısı, kan basıncına bakılır. Yaralının yarasının vücuttaki yeri, nasıl meydana geldiği, yabancı bir şey olup olmadığına ve kanamanın olup olmadığına bakılır. Yaralı bölgeye temiz bir bez ile baskı yapılır. Yaralı bölgenin üzerindeki pıhtıya müdahale edilmemelidir. Saplı bir şey varsa kesinlikle dokunulmamalıdır. Antiseptikler yüzeye uygulanmamalıdır. Açık yara bölgesinin üzerine bez konulmalıdır. Pamuk gibi malzemeler yaraya değdirilmemelidir. Yaralının hastaneye transpotu gerçekleştirmelidir (Tosun, 2016).

Taşıma yöntemleri: Çok çeşitli yöntemlerle hasta taşınabilmektedir. Bu çeşitler şöyle sıralanabilir. Destek olma, Sırtta/omuzda taşıma, Omuzda taşıma (itfaiyeci yöntemi). Bir ilk yardımcı ile taşıma (Kısa mesafede süratli taşıma için) Yaralıya yardımcı ile taşıma: Teskereci yöntemi, Altın beşik yöntemi (iki el, üç el, dört el ile), Kollar ve bacaklardan tutarak taşıma. Sandalye ile taşıma: Sürükleme yöntemleri, Giysiden tutarak çekme, Battaniye ile sürükleme: Geri taşıma, sürünme, merdivenden indirme. Sedyeye ile taşıma: Adi sedye, teleskopik tutamaklı sedye, uydurma sedyeler. Araç içindeki yaralının taşınması için rentek ma manevrası kullanılır. Rentek Manevrası: Kazazedenin tehlikeli durumlarda (yangın, solunum durması gibi) omuriliğinin korunarak taşınması amacıyla tercih edilir (Gürel, 2023).

Yöntem

Araştırmanın Modeli: Bu çalışma ilişkisel tarama modelidir. Bu çalışmada üniversitede öğrenimleri devam eden öğretmen adaylarının ilkyardım bilgi düzeyi ile öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkileri tespit edilmeye uğraşılmıştır. İlişkisel tarama modellerinde değişkenler arasındaki ilişkiler var mı? Varsa nasıl bir ilişki var? sorularının cevapları aranır. Ayrıca verilen cevap sayısal olarak ortaya koyma amacı vardır (Berkman 2022).

Çalışma Grubu: Araştırmanın evrenini, Girne Amerikan Üniversitesi eğitim fakültesi 1-2-3-4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 2023-2024 eğitim öğretim yılında 1-2-3-4. sınıfta öğrenim gören öğrenci sayısı 700 kişidir. Araştırmanın örneklemini çalışmaya gönüllü katılan 220 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri toplama Araçları: Araştırmanın yürütülmesinde “Kişisel Bilgi Anketi” “İlk yardım Bilgi Düzeyi Anketi” ve “İlk yardım-Öz yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu (Karaçetin, 2021) içerisinde; toplam yedi soru yer almaktadır. Bu sorular yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, daha önce ilkyardım eğitimi alıp almadığı, ilkyardım eğitiminin ne zaman ve nereden aldığı ve son olarak ilk yardım bilgi düzeyi algısı ile ilgilidir. İlk yardım bilgi düzeyi anketi araştırmacı tarafından (Karaçetin, 2021) hazırlanan İlk yardım bilgi anketi içerisinde toplam 30 soru yer almaktadır. Bu sorular içerisinde 19 tane doğru cevaplı ifade varken 11 tane ters cevaplı ifade yer almaktadır. Bu ifadeler “1.doğru, 2.yanlış ve 3.fikrim yok” olacak şekilde yapılandırılmıştır. İlk yardım öz yeterlik ölçeği, Gülmez, 2015 tarafından geliştirilmiş olup ölçek içerisinde toplam 25 ifade yer alır. her bir madde 1'den 9'a kadar kademelendirilmiştir.. Bu kademeler 1 den 9' a doğru artarak devam eder. 1 en azı ifade ederken 9 en çoğu ifade etmektedir. Ölçek 9'lu likert olarak şekillendirilmiştir. İlk yardım öz yeterlilik ölçeğinde Yaşamsal destek ilkyardım öz-yeterliliği (Bilgi gerektiren) ifadeler ve temel ilkyardım öz yeterliliği (Genel beceri) ifadeleri olmak üzere 2 alt boyut vardır.

Verilerin analizi: Bu araştırmada nicel verilerin analizi yapılmaktadır. Verilerin analizi için SPSS paket programı kullanıldı. Tanımlayıcı istatistiklerde frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma, öarpıklık, basıklık katsayısı, kareler ortalaması, kullanıldı. ANOVA ve t testi hesaplamalarda kullanıldı. Özellikle t testleri karşılaştırma yapmada kullanılmaktadır. Bağımsız örneklem t testi ve bağımlı örneklem t testi yapılarak çalışma verileri değerlendirilmiştir.

Bulgular

Tablo 1

Öğrencilerin Yaşlarına Göre Dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Yığılmalı Yüzde
	16-20 yaş	68	30,9	31,5	31,5
	21-25 yaş	137	62,3	63,4	94,9
Geçerli	26-30 yaş	9	4,1	4,2	99,1
	31 yaş ve üzeri	2	,9	,9	100,0
	Toplam	216	98,2	100,0	
Missing	System	4	1,8		
Toplam		220	100,0		

Öğrencilerin % 30.9'u 16-20 yaşları arasında % 62.3'ü 21-25 arasında % 9'u 26- 30 yaş arasında % 2'si 31 yaş üstündedir.

Tablo 2

Öğrencilerin Cinsiyetlerine göre Dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Yığılmalı Yüzde
	Erkek	65	29,5	30,0	30,0
Geçerli	Kadın	152	69,1	70,0	100,0
	Toplam	217	98,6	100,0	
Missing	System	3	1,4		
Toplam		220	100,0		

Grubun % 29. 5'i erkek % 69. 1'i kadındır.

Tablo 3

Öğrencilerin Bölümlerine göre Dağılımları

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Yığılmalı Yüzde
	İngilizce öğretmenliği	6	2,7	2,8	2,8
Geçerli	Müzik öğretmenliği	9	4,1	4,1	6,9
	Okul Öncesi Öğretmenliği	118	53,6	54,4	61,3
	PDR	18	8,2	8,3	69,6

	Sınıf öğretmenliği	44	20,0	20,3	89,9
	Türkçe öğretmenliği	20	9,1	9,2	99,1
	Özel eğitim öğretmenliği	2	,9	,9	100,0
	Toplam	217	98,6	100,0	
Missing	System	3	1,4		
Toplam		220	100,0		

Grubun bölüm bazında dağılımı bakıldığında grubun % 53. 6'sı okul öncesi öğretmenliği, % 20'si sınıf öğretmenliği, %9'u türkçe öğretmenliği, %8.2'si PDR, %4.1'i müzik öğretmenliği, %2.7'si ingilizce öğretmenliği, %0.9'u özel eğitim öğretmenliğinden oluşmaktadır.

Tablo 4

Öğrencilerin Sınıflarına göre Dağılımları

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Yığılmalı Yüzde
	1. sınıf	78	35,5	36,1	36,1
	2. sınıf	40	18,2	18,5	54,6
Geçerli	3. sınıf	51	23,2	23,6	78,2
	4. sınıf	47	21,4	21,8	100,0
	Toplam	216	98,2	100,0	
Missing	System	4	1,8		
Toplam		220	100,0		

Öğrencilerin sınıflarına göre dağılımlarına bakarsak grubun % 35.5'i 1. sınıf, % 18.2'si 2. sınıf, % 23.2'si 3. sınıf, % 21.4'ü 4. sınıftır.

Tablo 5

Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Yığılmalı Yüzde
	İlkokul	90	40,9	41,5	41,5
	Ortaokul	40	18,2	18,4	59,9
Geçerli	Lise	51	23,2	23,5	83,4
	Üniversite	36	16,4	16,6	100,0
	Toplam	217	98,6	100,0	
Missing	System	3	1,4		

Toplam	220	100,0

Öğrencilerin anne eğitim durumuna göre dağılımına bakıldığında grubun annelerinin % 90'ı ilkokul, % 40'ı ortaokul, % 51'i lise, % 36'sı üniversite mezunudur

Tablo 6

Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Geçerli	İlkokul	53	24,1	24,2	24,2
	Ortaokul	50	22,7	22,8	47,0
	Lise	71	32,3	32,4	79,5
	Üniversite	45	20,5	20,5	100,0
	Toplam	219	99,5	100,0	
Missing	System	1	,5		
Toplam		220	100,0		

Grubun baba eğitim durumuna göre dağılımına baktığımızda % 53'ü ilkokul % 50'si ortaokul % 71'i lise ve % 45'i üniversite mezunudur.

Tablo 7

Aldığınız İlk Yardım Eğitimini Ne Kadar Süre Önce Aldınız?

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Geçerli	1yıldan az süre önce	76	34,5	37,1	37,1
	1-4 yıl önce	71	32,3	34,6	71,7
	5-8 yıl önce	28	12,7	13,7	85,4
	Almadım	30	13,6	14,6	100,0
	Toplam	205	93,2	100,0	
Missing	System	15	6,8		
Toplam		220	100,0		

Aldığınız ilk yardım eğitimini ne kadar süre önce aldınız? sorusuna verilen cevaplara bakıldığında % 34.5'i 1 yıldan az süreli, % 32.3'ü 1-4 yıl önce, % 12. 7'si 5-8 yıl önce, % 13. 6'sı da almadığını belirtmiştir.

Tablo 8

İlk Yardım Eğitimini Nereden Aldınız?

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Geçerli	Üniversitede	136	61,8	75,6	75,6
	Sürücü kursunda	34	15,5	18,9	94,4
	Özel kurs	10	4,5	5,6	100,0
	Toplam	180	81,8	100,0	
Missing	System	40	18,2		
Toplam		220	100,0		

İlk yardım eğitimini nereden aldınız? Sorusuna verilen cevaplara bakıldığında öğrencilerin eğitimlerini % 61.8'i üniversitede, % 15.5'i sürücü kursunda, % 4.5'i özel kursta aldıkları belirtmiştir.

Tablo 9

İlkyardım Bilgi Düzeyinizi Nasıl Yorumlarsınız?

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Geçerli	Çok kötü	15	6,8	6,9	6,9
	Kötü	59	26,8	27,1	33,9
	Orta	122	55,5	56,0	89,9
	İyi	22	10,0	10,1	100,0
	Toplam	218	99,1	100,0	
Missing	System	2	,9		
Toplam		220	100,0		

İlk yardım bilgi düzeyinizi nasıl yorumlarsınız? sorusuna bakıldığında ise % 6.8'si çok kötü % 26. 8' si kötü, % 55. 5'i orta, % 10'u iyi olduğunu belirtmiştir.

Tablo 10

İlk Yardım Öz Yeterlilik Anketi İçerisinde Yer Alan İfadelerin Tanımlayıcı İstatistiksel Bulguları

	Sayı	Ortalama	Std. Sapma	Çarpıklık	Basıklık
	Istatistik	Istatistik	Istatistik	Istatistik	Istatistik
1. Hasta/yaralı ve çevredekiler için güvenli bir ortam oluşturabilirim.	216	4,9861	2,31171	0,124	-0,751
2. Hasta/yaralının endişelerini giderebilirim.	218	5,3624	2,26206	-0,137	-0,78
3. Hasta/yaralının sağlık durumunu hızlıca analiz edebilirim.	217	3,7235	2,03375	0,504	-0,27
4. Hasta/yaralının bilinç durumunu dokun-seslen yöntemiyle değerlendirebilirim.	217	4,5806	2,41795	0,175	-0,932
5. Hasta/yaralının solunumunu bak-dinle-hisset yöntemiyle kontrol edebilirim.	216	4,6852	2,45385	0,19	-0,953
6. İlk yardım uygulaması esnasında enfeksiyon riskini en aza indirgeyen tedbirler alabilirim	216	4,3843	2,24241	0,21	-0,736
7. Ağır kanamaları kontrol altına almak için gerekli uygulamaları yapabilirim.	216	3,8519	2,37747	0,536	-0,586
8. Soğukkanlı bir şekilde hareket edebilirim	217	4,6544	2,4712	0,139	-0,973
9. Hasta/yaralının hava yolu açıklığını sağlayabilirim.	217	3,9724	2,36079	0,551	-0,484
10. Durumu anlayabilmek için hasta/yaralıya ve çevredekilere sakince sorular sorabilirim.	216	5,1806	2,35061	-0,052	-0,922
11. Birden fazla yaralının olduğu durumlarda öncelikli olan yaralıyı tespit edebilirim.	217	4,6452	2,37822	0,08	-0,858
12. Hasta/yaralının solunumu yoksa kalp masajı ve sunni solunum yapabilirim.	216	4,0139	2,50484	0,425	-0,865
13. Hasta/yaralının sağlığı için uyulması gereken hijyen kurallarını uygulayabilirim.	216	5,0463	2,3836	-0,051	-0,936
14. Hasta/yaralının değişen duygusal ihtiyaçlarına cevap verebilirim.	217	5,0507	2,32582	-0,02	-0,938
15. Hasta/yaralının yaralanmalarına (kırık, yanık, vb.) etkin bir şekilde müdahale edebilirim.	217	3,9816	2,27092	0,423	-0,649
16. Hasta/yaralının yaş durumuna uygun	217	3,9217	2,28893	0,389	-0,745

müdahaleyi seçmekte zorlanmam.					
17. Kaydedilen gelişmelerden hasta/yaralıyı haberdar edebilirim.	217	4,8756	2,35667	0,043	-0,946
18. Acil yardım için 1-12'yi arayıp durumu yetkililere sakince anlatabilirim.	216	6,4259	2,45406	-0,616	-0,76
19. Hasta/yaralıyı sıcak/soğuktan koruyabilirim	217	5,2903	2,19502	-0,121	-0,688
20. Olay yerinin kontrolünü sağlamak için çevrede bulunan kişilerle işbirliği yapabilirim.	215	5,6	2,31169	-0,186	-0,811
21. Hasta/yaralının solunumu varsa baştan ayağa yaralanma kontrolünü yapabilirim	217	4,4055	2,32967	0,219	-0,898
22. Hasta/yaralıyı ortamdaki tehlikelerden uzaklaştırabilirim.	216	5,088	2,24678	0,041	-0,748
23. Hasta/yaralının durumunun daha kötüye gitmesini engelleyebilirim	217	4,5438	2,31324	0,269	-0,79
24. Hasta/yaralıyı mevcut durumuna en uygun pozisyonu seçerek taşıyabilirim	216	4,0972	2,40635	0,39	-0,902
25. Hasta/yaralının solunumu varsa en emniyetli pozisyona dikkatlice getirebilirim	217	4,341	2,41021	0,286	-0,97
Geçerli N (listwise)	209				

Öğrencilerin ilkyardım özyeterlik düzeylerini ortaya koyan ifadelere verdikleri cevaplardan en yüksek düzeyli katılımın sırasıyla: 18. ifade acil yardım için 112'yi arayıp durumu yetkililere sakince anlatabilirim (6,4259). 20. ifade olay yerinin kontrolünü sağlamak için çevrede bulunan kişilerle işbirliği yapabilirim (5,6). 2. ifade hasta/yaralının endişelerini giderebilirim (5,3624). 19. ifade hasta/yaralıyı sıcak/soğuktan koruyabilirim (5,2903). 10. ifade durumu anlayabilmek için hasta/yaralıya ve çevredekilere sakince sorular sorabilirim (5,1806). 14. ifade hasta/yaralının değişen duygusal ihtiyaçlarına cevap verebilirim (5,0507). 13. ifade hasta/yaralının sağlığı için uyulması gereken hijyen kurallarını uygulayabilirim (5,0463). 22. ifade hasta/yaralıyı ortamdaki tehlikelerden uzaklaştırabilirim (5,088). 1. ifade hasta/yaralı ve çevredekiler için güvenli bir ortam oluşturabilirim (4,9861). 17. ifade kaydedilen gelişmelerden hasta/yaralıyı haberdar edebilirim (4,8756). 5. ifade hasta/yaralının solunumunu bak-dinle-hisset yöntemiyle kontrol edebilirim (4,6852). 8. ifade soğukkanlı bir şekilde hareket edebilirim (4,6544). 11. ifade birden fazla yaralının olduğu durumlarda öncelikli olan yaralıyı tespit edebilirim (4,6452). 4. ifade hasta/yaralının bilinç durumunu dokun-seslen yöntemiyle değerlendirebilirim (4,5806). 6. ifade ilk yardım uygulaması esnasında enfeksiyon riskini en aza indirgeyen tedbirler alabilirim (4,3843). 12. ifade hasta/yaralının solunumu yoksa kalp

masajı ve sunni solunum yapabilirim (4,0139). 23. ifade hasta/yaralının durumunun daha kötüye gitmesini engelleyebilirim (4,5438). 21. ifade hasta/yaralının solunumu varsa baştan ayağa yaralanma kontrolünü yapabilirim (4,4055). 25. ifade hasta/yaralının solunumu varsa en emniyetli pozisyona dikkatlice getirebilirim (4,341). 24. ifade hasta/yaralıyı mevcut durumuna en uygun pozisyonu seçerek taşıyabilirim. (4,0972). 9. ifade hasta/yaralının hava yolu açıklığını sağlayabilirim (3,9724). 15. ifade hasta/yaralının yaralanmalarına (kırık, yanık, vb.) etkin bir şekilde müdahale edebilirim (3,9816). 16. ifade hasta/yaralının yaş durumuna uygun müdahaleyi seçmekte zorlanmam (3,9217). 7. ifade ağır kanamaları kontrol altına almak için gerekli uygulamaları yapabilirim (3,8519). 3. ifade hasta/yaralının sağlık durumunu hızlıca analiz edebilirim (3,7235).

Can'a (2014) göre çarpıklık basıklık değerleri $\pm 1,96$ arasında olduğu zaman verilerin çok değişkenli normal dağılım olarak ele alınabilmektedir.

Tablo 11

İlk Yardım Bilgi Düzeyi Anketi İçerisinde Yer Alan İfadelerin Tanımlayıcı İstatistiksel Bulguları

	Sayı	Ortalama	Std. Sapma	Çarpıklık	Basıklık
	İstatistik	İstatistik	İstatistik	İstatistik	İstatistik
B1	220	,8545	,35336	-2,025	2,120
B2	220	,7955	,40429	-1,475	,177
B3	220	,0909	,28814	2,866	6,269
B4	220	,2682	,44402	1,054	-,898
B5	220	,2909	,45522	,927	-1,151
B6	220	,5136	,50095	-,055	-2,015
B7	220	,4318	,49646	,277	-1,941
B8	220	,2636	,44161	1,080	-,841
B9	220	,2364	,42582	1,250	-,443
B10	220	,6500	,47806	-,633	-1,614
B11	220	,3636	,48214	,571	-1,690
B12	220	,7000	,45930	-,879	-1,239
B13	220	,4227	,49512	,315	-1,918
B14	220	,5682	,49646	-,277	-1,941
B15	220	,5409	,49946	-,165	-1,991
B16	220	,2682	,44402	1,054	-,898
B17	220	,5545	,49815	-,221	-1,969
B18	220	,3000	,45930	,879	-1,239
B19	220	,5136	,50095	-,055	-1,915

B20	220	,1455	,35336	2,025	2,120
B21	220	,1318	,33906	2,192	2,829
B22	220	,7455	,43660	-1,135	-,719
B23	220	,1545	,36230	1,925	1,719
B24	220	,6955	,46126	-,855	-1,280
B25	219	1,7991	,94617	,412	-1,765
B26	217	2,3180	,89510	-,672	-1,419
B27	220	,5773	,49512	-,315	-1,918
B28	220	,5773	,49512	-,315	-1,918
B29	220	,3864	,48803	,470	-1,796
B30	220	,3773	,48581	,510	-1,756
Geçerli N (listwise)	217				

Öğrencilerin ilk yardım bilgi düzeylerini ortaya koyan ifadelerle yönelik elde edilen sonuçlara bakıldığında en çok doğru cevap verilen ifadelerin sırasıyla B1. soru (,8545), ilkyardım sağlık görevlileri tarafından tıbbi yardım gelene kadar olay yerinde yapılan ilaçsız uygulamalardır. B2. soru (,7955), Olay yerinde hasta/yaralıda ilk kontrol edilecekdeğerlendirme bilinçtir. B22. soru (,7455), elektrik çarpması sırasında kişiye elektriği geçirmeyen bir cisim ile müdahale edilir. B12. soru (,7000), kanamayı durdurmak için kanamanın olduğu yerin tam üzerine temiz bir bez ile direkt bası uygulanır.

B24. soru (,6955), gaz zehirlenmelerinde kazazedinin hemen ortamdan uzaklaştırılıp, açık havaya çıkartılması gerekir. B10. soru (,6500), soluk yolunda tam tıkanma saptanan hasta/yaralıda heimlich manevrası uygulanır. B27. soru (,5773), burkulmalarda, burkulan uzuv dinlenmeye alınarak soğuk uygulama yapılır. B14. soru (,5682), burun kanamasında kişinin başı öne eğilerek burun kanatları sıkılır. B17. soru (,5545), karın bölgesine yabancı bir cisim saplandığında yabancı cisim bulunduğu bölgeden çıkarılır ve kanayan bölgeye direkt bası uygulanır. B15. soru (,5409), travması yok ise bayılmış olan kişinin hemen ayakları kaldırılır. B28. soru (,5773), kırık tespit edilen hasta/yaralılarda uzuv tahta parçası gibi düz zeminli bir maddeye sarılarak sabitlenir. B6. soru (,51360), bebekte bası iki meme ucundan hayali çizilen çizginin tam ortasına uygulanır. B19. soru (,5136), yaralanma sonucu dışarı çıkan organlar tekrar yerleştirilmeye çalışılmamalıdır, üzerleri temiz bir bez ile örtülmelidir. B7. soru (,4318), yetişkin kalp basısında, bası yeri 5-6 cm.çöktürülerek uygulanır. B13. soru (,4227), kanamalarda turnike 15-20 dakikada bir 5-10 sn gevşetilmelidir. B11. soru (,3636), göze yabancı cisim batması durumunda cisim derhal yerinden çıkarılıp göz temiz bir bez ile kapatılır. B29. soru (,3864), hayvan sokmalarında zehrin dağılımını azaltmak için sokulan bölgeye turnike uygulanır. B30. soru (,3773), triyaj; birden fazla hasta/yaralı bulunduğu zamanlarda

yaralıları öncelik sırasına göre ayırma işlemine denir. B18. soru (,3000), yanık sonucu ciltte oluşan içi su dolu kabarcıklar (bül) temiz bir iğne yardımı ile patlatılıp üzeri steril su yada serum fizyolojik ile temizlenir. B5. soru (,2909), çocukta kalp basısı dakikada 100/120 bası olacak şekilde uygulanır. B4. soru (,2682), yetişkinde nabız değerlendirmesi carotis arterden yapılır. B16. soru (,2682), epilepsi (sara) nöbeti geçiren kişi çenesini kilitlemiş ise soluk yolunu rahatlatmak adına kesici olmayan bir madde ile çenesi açılmaya çalışılır. B8. soru (,2636), kalp durmasında kalp basısı direkt kalbin üzerine uygulanır. B9 (,2364), soluk yolunda yarı tıkanma saptanan hasta/yaralıda kişi öksürmeye teşvik edilerek sırta vuru uygulanır. B26. soru (2, 3180), uzuv kopmalarında boğucu turnike kopan uzva en yakın düz kemik üzerine uygulanır. B20. soru (, 1455), açık göğüs yaralanmasında yara üzeri naylon poşetle kapatılır.

B21. soru (,1318), kan şekeri düştüğü için bayılan kişide ağız içi kontrol edilerek hemen kesme şeker verilir. B23. soru (,1545), kimyasal ürün zehirlenmelerinde zehir kana karışmadan kişi kusturulur. B25. soru (1, 7991), uzuv kopmalarında kopan parça buz içerisine taşınır. B3. soru (,0909), kalp ve solunuma ait hiçbir yaşamsal belirtisi olmayan hasta/yaralıda öncelikle 2 suni solunum uygulanıp ardından zaman kaybetmeden kalp basısına geçilir. Sorularına ait olduğu görülmektedir.

Tablo 12

Bilgi Testi ve Öz Yeterlik Ölçeği Alt Boyutlarından Alınan Puanların Cinsiyete Göre Değişimi

	Cinsiyet	Sayı	Ortalama	Std. Sapma
Bilgitop	Erkek	65	16,0308	4,61306
	Kadın	150	16,9200	5,13903
BilgiÖzyerlik	Erkek	62	48,7258	12,01934
	Kadın	150	40,0000	15,65741
BeceriÖzyerlik	Erkek	61	86,0328	28,56803
	Kadın	146	69,8356	32,98715

Öğrencilerin bilgi testinden aldıkları puanlara bakıldığında cinsiyet açısından anlamlı bir fark görülememiştir. Ancak öz yeterliliğin her iki alt boyutunda cinsiyet bakımından anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Özellikle öz yeterlik alt boyutlarının her ikisinde de erkeklerin ortalama puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

		Levene'nin Varyans Eşitliği Testi		Ortalamaların Eşitliği için t-testi			
		<i>F</i>	<i>Sig.</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>Sig. (2-tailed)</i>	<i>Ortalama Fark</i>
Bilgitop	Eşit varyanslar varsayıldı	0,402	0,527	-1,201	213	0,231	-0,88923
	Eşit varyanslar varsayılmaz			-1,253	134,622	0,212	-0,88923
BilgiÖzyerlik	Eşit varyanslar varsayıldı	4,256	0,04	3,933	210	,000	8,72581
	Eşit varyanslar varsayılmaz			4,382	146,98	000	8,72581
BeceriÖyerlik	Eşit varyanslar varsayıldı	3,215	0,074	3,345	205	0,001	16,19717
	Eşit varyanslar varsayılmaz			3,549	128,913	0,001	16,19717

Bilgi testi puanları ile öz yeterlilik ölçeğinin boyutları karşılaştırıldığında, bilgi testi puanları ile öz yeterlilik ölçeğinin bilgi boyutu ile beceri boyutu arasında orta düzeyde pozitif yönlü korelasyon tespit edilmiştir.

Tablo 13

Bilgi Testi ve Öz Yeterlilik Testi Alt Boyutlarından Alınan Ortalamaların Yaşa Göre Değişimi

		N	Ortalama
Bilgitop	16-20 yaş	68	17,9118
	21-25 yaş	135	16,0815
	26-30 yaş	11	16,8182
	Toplam	214	16,7009
BilgiÖzyerlik	16-20 yaş	65	42,2462
	21-25 yaş	135	41,4963
	26-30 yaş	11	55,2727
	Toplam	211	42,4455
BeceriÖyerlik	16-20 yaş	62	76,3226
	21-25 yaş	133	71,4135
	26-30 yaş	11	105,0000

Toplam	206	74,6845

Öğrencilerin bilgi testi puanları ile yaş grupları arasındaki ilişkiye bakıldığında, bilgi testi puanları ile yaş grupları arasında bir farklılık tespit edilememiştir. Öğrencilerin öz yeterlilik puanları ile yaş grupları arasındaki ilişkiye bakıldığında da belirgin farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Öz yeterlilik puanlarının yaşla doğru orantılı olarak arttığı görülmektedir. Öz yeterlilik puanlarının, yaş arttıkça yükseldiği söylenebilir.

		Kareler toplamı	df	Kareli ortalama	F	Sig.
Bilgitop	Gruplar arasında	151,649	2	75,825	3,078	,050
	Gruplar içinde	5197,211	211	24,631		
	Toplam	5348,860	213			
BilgiÖzyerlik	Gruplar arasında	1934,132	2	967,066	4,258	,015
	Gruplar içinde	47243,992	208	227,135		
	Toplam	49178,123	210			
BeceriÖyerlik	Gruplar arasında	11698,686	2	5849,343	5,709	,004
	Gruplar içinde	207975,804	203	1024,511		
	Toplam	219674,490	205			

Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre bilgi testi puanları açısından yaş grupları arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Ancak öz yeterlik ölçeğinin her iki alt boyutu için yaş grupları arasında anlamlı fark bulunmaktadır.

Bölümlere göre bilgi testi ve özyeterlik alt boyutlarından alınan puanların bölüme göre değişimi konusunda çalışma sonucuna göre yorum yapmak çok mümkün olmamıştır. Bölüm bazlı gruptaki öğrenci sayılarının bir birine yakın olmaması ve bazı bölümlerden katılımın çok az olması sebebiyle karşılaştırma yapmak mümkün olmamıştır. Özellikle, İngilizce, müzik, PDR, özel eğitim ve Türkçe öğretmenliklerinden katılımcı sayısının az olması analizi anlamsız hale getirmektedir.

Tablo 14

Bilgi Testi Puanları İle Öğrenim Görülen Bölüm Arasındaki İlişki

		Sayı	Ortalama	Std. Sapma
Bilgitop	İngilizce öğretmenliği	6	17,3333	3,26599
	Müzik öğretmenliği	9	12,8889	5,90433

	Okul Öncesi Öğretmenliği	118	17,4915	4,62758
	PDR	17	13,5294	6,05307
	Sınıf öğretmenliği	44	16,2045	5,14252
	Türkçe öğretmenliği	19	16,5263	4,91447
	Özel eğitim öğretmenliği	2	19,5000	2,12132
	Toplam	215	16,6512	5,02556
BilgiÖzyerlik	İngilizce öğretmenliği	6	41,5000	16,84933
	Müzik öğretmenliği	9	43,2222	16,19242
	Okul Öncesi Öğretmenliği	114	43,6316	15,70991
	PDR	17	36,9412	13,42791
	Sınıf öğretmenliği	44	42,0682	15,01224
	Türkçe öğretmenliği	20	39,6500	13,87643
	Özel eğitim öğretmenliği	2	50,5000	19,09188
	Toplam	212	42,3821	15,23622
BeceriÖyerlik	İngilizce öğretmenliği	6	51,1667	19,03068
	Müzik öğretmenliği	9	67,8889	33,55758
	Okul Öncesi Öğretmenliği	111	80,2342	33,22183
	PDR	16	64,7500	29,11472
	Sınıf öğretmenliği	44	70,0909	31,64837
	Türkçe öğretmenliği	19	68,4211	33,62426

Özel eğitim öğretmenliği	2	85,5000	26,16295
Toplam	207	74,4686	32,65557

		Kareler toplamı	df	Kareli ortalama	F	Sig.
Bilgitop	Gruplar arasında	404,492	6	67,415	2,804	,012
	Gruplar içinde	5000,345	208	24,040		
	Toplam	5404,837	214			
BilgiÖzyerlik	Gruplar arasında	977,683	6	162,947	,696	,653
	Gruplar içinde	48004,369	205	234,168		
	Toplam	48982,052	211			
BeceriÖyerlik	Gruplar arasında	10630,146	6	1771,691	1,695	,124
	Gruplar içinde	209045,400	200	1045,227		
	Toplam	219675,546	206			

Öğrencilerin, bilgi testi puanları ile öğrenim görülen bölüm arasındaki ilişkiye bakıldığında bilgi testi puanları ile öğrenim görülen bölüme göre anlamlı fark göstermektedir. Ancak bölümlerdeki katılımcı dağılımında aşırı farklar olması sebebiyle doğru bir karşılaştırma yapmak mümkün olmamaktadır.

Tablo 15

Bilgi Testi ve Özyeterlik Ölçeği Alt Boyutlarından Alınan Puanların Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Değişimi

		N	Ortalama	Std. Sapma
Bilgitop	1. sınıf	78	18,0769	4,78029
	2. sınıf	39	16,8462	4,63135
	3. sınıf	50	15,7200	5,05092
	4. sınıf	47	15,2128	5,22925
	Toplam	214	16,6729	5,02720
BilgiÖzyerlik	1. sınıf	75	43,7467	14,67126
	2. sınıf	40	43,4750	15,29368
	3. sınıf	50	39,3800	14,31125
	4. sınıf	46	42,5652	17,28410
	Toplam	211	42,4028	15,30153
BeceriÖyerlik	1. sınıf	72	78,7778	30,88882
	2. sınıf	40	76,8500	31,58915
	3. sınıf	48	63,4375	30,93363
	4. sınıf	46	77,2174	36,34276

		Toplam	206	74,4806	32,67142

		Kareler toplamı	df	Kareli ortalama	F	Sig.
Bilgitop	Gruplar arasında	300,535	3	100,178	4,139	,007
	Gruplar içinde	5082,568	210	24,203		
	Toplam	5383,103	213			
BilgiÖzyerlik	Gruplar arasında	639,512	3	213,171	,909	,437
	Gruplar içinde	48529,246	207	234,441		
	Toplam	49168,758	210			
BeceriÖyerlik	Gruplar arasında	7752,239	3	2584,080	2,473	,063
	Gruplar içinde	211069,183	202	1044,897		
	Toplam	218821,422	205			

Öğrencilerin bilgi testi puanları ile sınıf düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında sınıf düzeyleri bakımından anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Sınıflar arasında 1. sınıftaki öğrencilerin bilgi testi puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 16

Bilgi Testi ve Özyeterlik Ölçeği Alt Boyutlarından Alınan Puanların Katılımcıların Anne Eğitim Düzeylerine Göre Değişimi

		N	Ortalama	Std. Sapma
Bilgitop	İlkokul	88	17,1591	4,71458
	Ortaokul	40	16,5000	5,14408
	Lise	51	16,7255	4,98429
	Üniversite	36	15,5833	5,56712
	Toplam	215	16,6698	5,00353
BilgiÖzyerlik	İlkokul	88	44,4205	14,69281
	Ortaokul	40	41,3500	14,84544
	Lise	50	40,7800	15,33209
	Üniversite	34	41,0882	17,32990
	Toplam	212	42,4481	15,30084
BeceriÖyerlik	İlkokul	85	78,6824	31,12540
	Ortaokul	40	72,4500	33,10972
	Lise	49	69,4286	34,02940
	Üniversite	33	73,6667	34,17754
	Toplam	207	74,4879	32,68218

		Kareler toplamı	df	Kareli ortalama	F	Sig.
Bilgitop	Gruplar arasında	64,874	3	21,625	,862	,462
	Gruplar içinde	5292,680	211	25,084		
	Toplam	5357,553	214			
BilgiÖzyerlik	Gruplar arasında	592,571	3	197,524	,842	,472
	Gruplar içinde	48805,858	208	234,644		
	Toplam	49398,429	211			

	Gruplar arasında	2938,063	3	979,354	,916	,434
BeceriÖyerlik	Gruplar içinde	217095,657	203	1069,437		
	Toplam	220033,720	206			

Gruptaki annelerin eğitim düzeyi ile bilgi testi ve öz yeterlik ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tablo 17

Bilgi Testi ve Özyeterlik Ölçeği Alt Boyutlarından Alınan Puanların Katılımcıların Baba Eğitim Düzeylerine Göre Değişimi

		N	Ortalama	Std. Sapma
Bilgitop	İlkokul	53	17,5472	3,91529
	Ortaokul	48	16,8333	5,26059
	Lise	71	15,8028	5,13704
	Üniversite	45	16,8000	5,57429
	Toplam	217	16,6636	5,00391
BilgiÖzyerlik	İlkokul	51	42,3725	13,88087
	Ortaokul	49	39,6939	15,65142
	Lise	70	44,5571	15,34496
	Üniversite	44	42,2955	16,06756
	Toplam	214	42,4579	15,23295
BeceriÖyerlik	İlkokul	50	77,7000	28,90890
	Ortaokul	49	70,9388	34,95736
	Lise	69	75,3623	33,54495
	Üniversite	41	73,5122	32,72470
	Toplam	209	74,5215	32,53594

		Kareler toplamı	df	Kareli ortalama	F	Sig.
Bilgitop	Gruplar arasında	96,204	3	32,068	1,286	,280
	Gruplar içinde	5312,238	213	24,940		
	Toplam	5408,442	216			
BilgiÖzyerlik	Gruplar arasında	684,361	3	228,120	,983	,402
	Gruplar içinde	48740,760	210	232,099		
	Toplam	49425,121	213			
BeceriÖyerlik	Gruplar arasında	1224,651	3	408,217	,382	,766
	Gruplar içinde	218961,502	205	1068,105		
	Toplam	220186,153	208			

Baba eğitim düzeyi bakımından bilgi testi ve öz yeterlik ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tablo 18

İlkyardım Eğitimi Almış Olunan Süre Bakımından Bilgi Testi ve Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının Dağılımı

Bilgitop	1 yıldan az süre önce	76	18,0000	5,23832	,60088
	1-4 yıl önce	70	17,5571	4,27882	,51142
	5-8 yıl önce	27	15,9259	4,58195	,88180
	Almadım	30	13,0000	4,39435	,80230
	Toplam	203	16,8325	4,99024	,35025
BilgiÖzyerlik	1 yıldan az süre önce	75	43,4667	15,57487	1,79843
	1-4 yıl önce	69	45,9420	12,72548	1,53197
	5-8 yıl önce	27	44,4444	16,07036	3,09274
	Almadım	29	32,6552	13,68335	2,54093
	Toplam	200	42,8850	14,98581	1,05966
BeceriÖyerlik	1 yıldan az süre önce	75	82,7600	32,65124	3,77024
	1-4 yıl önce	67	81,9254	27,52482	3,36269
	5-8 yıl önce	25	72,9200	35,16618	7,03324
	Almadım	28	46,6786	23,53729	4,44813
	Toplam	195	76,0308	32,39748	2,32003

		Kareler toplamı	df	Kareli ortalama	F	Sig.
Bilgitop	Gruplar arasında	603,182	3	201,061	9,038	,000
	Gruplar içinde	4427,123	199	22,247		
	Toplam	5030,305	202			
BilgiÖzyerlik	Gruplar arasında	3770,702	3	1256,901	6,020	,001
	Gruplar içinde	40919,653	196	208,774		
	Toplam	44690,355	199			
BeceriÖyerlik	Gruplar arasında	30089,561	3	10029,854	11,039	,000
	Gruplar içinde	173532,254	191	908,546		
	Toplam	203621,815	194			

Bilgi testi puanları ile ilkyardım eğitimi alma süresine göre anlamlı fark bulunmaktadır. Öz yeterlilik puanları arasında da fark bulunmaktadır. İlkyardım eğitimi almamış olanların puanları belirgin bir şekilde düşüktür.

Tablo 19

İlkyardım Eğitimi Alınan Yer Bakımından Bilgi Testi ve Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının Dağılımı

		N	Ortalama	Std. Sapma
			a	
Bilgitop	Üniversitede	134	17,0970	4,64024
	Sürücü kursunda	34	17,7941	5,62882
	Özel kurs	10	18,8000	5,78888
	Toplam	178	17,3258	4,89846
BilgiÖzyerlik	Üniversitede	133	44,3835	14,79236
	Sürücü kursunda	33	45,1212	14,17030
	Özel kurs	10	43,5000	15,16758
	Toplam	176	44,4716	14,61972
BeceriÖyerlik	Üniversitede	130	79,0769	30,73559
	Sürücü kursunda	32	83,6250	30,93046
	Özel kurs	10	90,0000	34,31553
	Toplam	172	80,5581	30,93064

		Kareler toplamı	df	Kareli ortalama	F	Sig.
Bilgitop	Gruplar arasında	36,203	2	18,102	,752	,473
	Gruplar içinde	4210,898	175	24,062		
	Toplam	4247,101	177			
BilgiÖzyerlik	Gruplar arasında	24,399	2	12,200	,056	,945
	Gruplar içinde	37379,459	173	216,066		
	Toplam	37403,858	175			
BeceriÖyerlik	Gruplar arasında	1477,688	2	738,844	,770	,465
	Gruplar içinde	162118,731	169	959,282		
	Toplam	163596,419	171			

ilkyardım eğitimi alınan yer bakımından bilgi testi ve öz yeterlik ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark bulunulamamıştır.

Tablo 20

İlkyardım Bilgi Algısına Göre Bilgi Testi ve Öz Yeterlik Ölçeği Puanlarının Dağılımı

		N	Ortalama	Std. Sapma
			ma	
Bilgitop	Çok kötü	15	13,6000	5,30229
	Kötü	58	14,5000	4,95683
	Orta	121	17,7603	4,60982

	İyi	22	18,818 2	3,95975
	Top lam	216	16,703 7	4,98044
BilgiÖzyerlik	Çok kötü	15	31,800 0	21,88019
	Kötü	58	35,396 6	12,41242
	Orta	120	44,941 7	13,52700
	İyi	20	56,050 0	12,84513
	Top lam	213	42,460 1	15,26880
BeceriÖyerlik	Çok kötü	15	45,333 3	36,53700
	Kötü	55	53,254 5	22,47238
	Orta	118	81,372 9	26,67654
	İyi	20	113,75 00	29,72129
	Top lam	208	74,451 9	32,59883

		Kareler toplamı	df	Kareli ortalama	F	Sig.
Bilgitop	Gruplar arasında	659,615	3	219,872	9,974	,000
	Gruplar içinde	4673,422	212	22,044		
	Toplam	5333,037	215			
BilgiÖzyerlik	Gruplar arasında	9031,090	3	3010,363	15,576	,000
	Gruplar içinde	40393,821	209	193,272		
	Toplam	49424,911	212			
BeceriÖyerlik	Gruplar arasında	73970,406	3	24656,802	34,451	,000
	Gruplar içinde	146005,113	204	715,711		
	Toplam	219975,519	207			

ilkyardım bilgi algısına göre bilgi testi ve öz yeterlik ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Algısı çok kötü ve kötü olan katılımcıların puanları belirgin bir şekilde düşük olduğu tespit edilmiştir. .

		Bilgi top	Bilgi Özyerlik	Beceri Özyerlik
Bilgitop	Pearson korelasyonu	1	,420**	,431**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000
	N-sayı	217	212	207
BilgiÖzyerlik	Pearson korelasyonu	,420**	1	,838**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000
	N-sayı	212	214	209
BeceriÖyerlik	Pearson korelasyonu	,431**	,838**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	
	N-sayı	207	209	209

Bilgi testi puanları ile öz yeterlik ölçeğinin bilgi boyutu ile beceri boyutu arasında orta düzeyde pozitif yönlü korelasyon tespit edilmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Tartışma

Öğrencilerin % 30.9'u 16-20 yaşları arasında % 62.3'ü 21-25 arasında % 9'u 26- 30 yaş arasında % 2 'si 31 yaş üstündedir.

Grubun % 29. 5'i erkek % 69. 1'i kadındır.

Grubun bölüm bazında dağılımı bakıldığında grubun % 53.6'sı okul öncesi öğretmenliği, % 20'si sınıf öğretmenliği, %9'u türkçe öğretmenliği, %8.2'si PDR, %4.1'i müzik öğretmenliği, %2.7'si ingilizce öğretmenliği, %0.9'u özel eğitim öğretmenliğinden oluşmaktadır.

Öğrencilerin sınıflarına göre dağılımlarına bakarsak grubun % 35.5' i 1. sınıf, % 18.2'si 2. sınıf, % 23.2'si 3. sınıf, % 21.4'ü 4. sınıftır.

Öğrencilerin anne eğitim durumuna göre dağılımına bakıldığında grubun annelerinin % 90'ı ilkokul, % 40'ı ortaokul, % 51'i lise, % 36'sı üniversite mezunudur. Bu sonuç Koçak, Sözen ve Duman (2013)'in yaptığı çalışma sonucu ile uyuma göstermektedir. Koçak, Sözen ve Duman (2013) yılındaki araştırmalarında araştırma grubu annelerinin öğrenim düzeylerinin çoğunlukla ilkokul olduğu ifade etmişlerdir. Coşkun, Özkan, Maral (2008)'in Çankırı'da yaptıkları araştırma da ilk yardım bilgi puanları ile anne öğrenim seviyesi arasında doğru bir orantı olduğunu ifade etmişlerdir. Eğitim seviyesi düştükçe bilgi testi puanlarında düştüğünü belirtmişlerdir. Özellikle ortaokul ve altında eğitimi olanların bilgi testi puanlarının lise ve üstü eğitim alanlarına göre daha düşük bulunduğu belirtmişlerdir. Grubun baba eğitim durumuna göre dağılımına baktığımızda % 53'ü ilkokul % 50'si ortaokul % 71'i lise ve % 45'i üniversite mezunudur.

Aldığınız ilk yardım eğitimini ne kadar süre önce aldınız? Sorusuna verilen cevaplara bakıldığında % 34.5'i 1 yıldan az süreli, % 32.3'ü 1-4 yıl önce, % 12. 7'si 5-8 yıl önce, % 13. 6'sı da almadığını belirtmiştir. Bu sonuç Dinçer- Atakurt ve Şimşek (2000)'in yaptığı çalışma sonucu ile örtüşmemektedir. Dinçer, Atakurt ve Şimşek (2000)'in okul öncesi öğretmenlerinin ilk yardım bilgi seviyelerini belirlemek için yaptıkları araştırmada eğitimcilerin % 62. 3'ünün ilk yardım eğitimini hiç almadıklarını tespit etmişlerdir. Göz ve Erkan (2026)'da eğitimcilerin ilk yardım bilgi seviyeleri belirlemek için bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırma sonuçlarına göre eğitimcilerin %68.4'ünün ilk yardım eğitimi hiç almadıklarını tespit etmişlerdir. Bu durum zaman içinde ilk yardım eğitiminin alınmasının arttığını gösteren bir durumdur.

İlk yardım eğitimini nereden aldınız? sorusuna verilen cevaplara bakıldığında öğrencilerin eğitimlerini % 61.8'i üniversitede, % 15.5'i sürücü kursunda, % 4.5'i özel kursta aldıkları belirtmiştir.

İlk yardım bilgi düzeyinizi nasıl yorumlarsınız? Sorusuna bakıldığında ise % 6.8'si çok kötü % 26. 8' si kötü, % 55. 5'i orta, % 10'u iyi olduğunu belirtmiştir. Bu sonuçlar Sönmez, Ersin ve Pehlivan (2014)'te Isparta'da öğretmenlerin bilgi seviyelerini ölçmek için yaptıkları çalışma sonucu ile örtüşmektedir. Sönmez, Ersin ve Pehlivan (2014)'te yaptıkları çalışmada sorulara cevap verenlerin bilgi seviyelerini %74,5'i (n=82) orta, %15,5'i (n=17) iyi, %10'u (n=11) ise kötü olarak ifade etmişlerdir. Altındış, Tok, Gürkan, Adıgöl (2017)'ün üniversitede okuyanların bilgi seviyesini ölçmek için yaptıkları çalışma sonuçları ile örtüşmemektedir. Gençlerin büyük çoğunluğunun bilgisini yeterli bulmadıkları sonucuna çalışmada ulaşılmıştır. Özellikle kadınların %13.9'u bilgisini az bulurken, erkeklerin %90.6'sı bilgilerinin az olduğunu düşünmektedir. Bu sonuç kadın ve erkek arasındaki cinsiyet farklılıklarının anlamlı seviye olduğunu düşündürmektedir.

Öğrencilerin bilgi testinden aldıkları puanlara bakıldığında cinsiyet açısından anlamlı bir fark görülememiştir. Ancak öz yeterliliğin her iki alt boyutunda cinsiyet bakımından anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Özellikle öz yeterlik alt boyutlarının her ikisinde de erkeklerin ortalama puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç Erçetin (2021)'in yaptığı çalışma sonucu ile örtüşmektedir. Erçetin (2021)'de yaptığı çalışma sonucuna göre ilk yardım bilgi testi sonuçlarına göre cinsiyet açısından bir farklılık tespit edilememiştir. Ancak öz yeterlilik testinden alınan puanların kıyaslanmasında erkeklerin öz yeterlik seviyelerin kızların öz yeterlilik seviyesinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bilgi testi puanları ile öz yeterlilik ölçeğinin boyutları karşılaştırıldığında, bilgi testi puanları ile öz yeterlik ölçeğinin bilgi boyutu ile beceri boyutu arasında orta düzeyde pozitif yönlü korelasyon tespit edilmiştir. Bu sonuç Karaçetin (2021)'nin yaptığı çalışmanın sonucuyla örtüşmemektedir. Karaçetin (2021)'de yaptığı çalışmada öğrencilerin bilgi düzeyinin ve ilk yardım bilgi düzeyi alt boyutlarının, öz yeterlilik ve öz yeterlilik alt boyutları arasında negatif yönde bir korelasyon olduğunu ifade etmiştir.

Öğrencilerin kendini algılarının ilk yardım bilgi düzeyi ve öz yerliliği arasındaki ilişkisine bakıldığında, öğrencinin algısına göre bilgi testi ve öz yeterlik ölçeği puanları arasında fark olduğu tespit edilmiştir. Algısı çok kötü ve kötü olan katılımcıların bilgi testi puanlarının puanları belirgin bir şekilde düşük olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin, ilkyardım eğitimi aldıkları yer ile bilgi testi ve öz yeterlik ölçeği puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında eğitimin alındığı yer ile bilgi testi puanları ve öz yeterlilik puanları arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin anne eğitim düzeyi açısından bilgi testi ve öz yeterlik ölçeği puanları arasında ilişkiye bakıldığında arada anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin bilgi testi puanları ile sınıf düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında sınıf düzeyleri bakımından anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Sınıflar arasında 1. sınıftaki öğrencilerin bilgi testi puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin bilgi testi puanları ile yaş grupları arasındaki ilişkiye bakıldığında, bilgi testi puanları ile yaş yaş grupları arasında bir farklılık tespit edilememiştir. Öğrencilerin özyeterlilik puanları ile yaş grupları arasındaki ilişkiye bakıldığında da belirgin farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Öz yeterlik puanlarının yaşla doğru orantılı olarak arttığı görülmektedir. Öz yeterlilik puanlarının, yaş arttıkça yükseldiği söylenebilir

Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre bilgi testi puanları açısından yaş grupları arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Ancak öz yeterlik ölçeğinin her iki alt boyutu için yaş grupları arasında anlamlı fark bulunmaktadır.

Bölümlere göre bilgi testi ve özyeterlik alt boyutlarından alınan puanların bölüme göre değişimi konusunda çalışma sonucuna göre yorum yapmak çok mümkün olmamamıştır. Bölüm bazlı gruptaki öğrenci sayılarının bir birine yakın olmaması ve bazı bölümlerden katılımın çok az olması sebebiyle karşılaştırma yapmak mümkün olmamıştır. Özellikle, İngilizce, müzik, PDR, özel eğitim ve Türkçe öğretmenliklerinden katılımcı sayısının az olması analizi anlamsız hale getirmiştir.

Öğrencilerin, bilgi testi puanları ile öğrenim görülen bölüm arasındaki ilişkiye bakıldığında bilgi testi puanları ile öğrenim görülen bölüme göre anlamlı fark göstermektedir. Ancak bölümlerdeki katılımcı dağılımında aşırı farklar olması sebebiyle doğru bir karşılaştırma yapmak mümkün olmamaktadır.

Öğrencilerin ilk yardım bilgi düzeylerini ortaya koyan ifadelere yönelik elde edilen sonuçlara bakıldığında en çok doğru cevap verilen ifadelerin sırasıyla B1. soru (,8545), ilkyardım sağlık görevlileri tarafından tıbbi yardım gelene kadar olay yerinde yapılan ilaçsız uygulamalardır. B2. soru (,7955), olay yerinde hasta/yaralıda ilk kontrol edilecek değerlendirme bilinçtir. B22.

soru (,7455), elektrik çarpması sırasında kişiye elektriği geçirmeyen bir cisim ile müdahale edilir. B12. soru (,7000), kanamayı durdurmak için kanamanın olduğu yerin tam üzerine temiz bir bez ile direkt bası uygulanır.

B24. soru (,6955), gaz zehirlenmelerinde kazazedenin hemen ortamdan uzaklaştırılıp, açık havaya çıkartılması gerekir. B10. soru (,6500), soluk yolunda tam tıkanma saptanan hasta/yaralıda helmlich manevrası uygulanır. B27. soru (,5773), burkulmalarda, burkulan uzuv dinlenmeye alınarak soğuk uygulama yapılır. B14. soru (,5682), burun kanamasında kişinin başı öne eğilerek burun kanatları sıkılır. B17. soru (,5545), karın bölgesine yabancı bir cisim saplandığında yabancı cisim bulunduğu bölgeden çıkarılır ve kanayan bölgeye direkt bası uygulanır. B15. soru (,5409), travması yok ise bayılmış olan kişinin hemen ayakları kaldırılır. B28. soru (,5773), kırık tespit edilen hasta/yaralılarda uzuv tahta parçası gibi düz zeminli bir maddeye sarılarak sabitlenir. B6. soru (,51360), bebekte bası iki meme ucundan hayali çizilen çizginin tam ortasına uygulanır. B19. soru (,5136), yaralanma sonucu dışarı çıkan organlar tekrar yerleştirilmeye çalışılmamalıdır, üzerleri temiz bir bez ile örtülmelidir. B7. soru (,4318), yetişkin kalp basısında, bası yeri 5-6 cm.çöktürülerek uygulanır. B13. soru (,4227), kanamalarda turnike 15-20 dakikada bir 5-10 sn gevşetilmelidir. B11. soru (,3636), göze yabancı cisim batması durumunda cisim derhal yerinden çıkarılıp göz temiz bir bez ile kapatılır. B29. soru (,3864), hayvan sokmalarında zehrin dağılımını azaltmak için sokulan bölgeye turnike uygulanır. B30. soru (,3773), triyaj; birden fazla hasta/yaralı bulunduğu zamanlarda yaralıları öncelik sırasına göre ayırma işlemine denir. B18. soru (,3000), yanık sonucu ciltte oluşan içi su dolu kabarcıklar (bül) temiz bir iğne yardımı ile patlatılıp üzeri steril su yada serum fizyolojik ile temizlenir. B5. soru (,2909), çocukta kalp basısı dakikada 100/120 bası olacak şekilde uygulanır. B4. soru (,2682), yetişkinde nabız değerlendirmesi carotis arterden yapılır. B16. soru (,2682), epilepsi (sara) nöbeti geçiren kişi çenesini kilitlemiş ise soluk yolunu rahatlatmak adına kesici olmayan bir madde ile çenesi açılmaya çalışılır. B8. soru (,2636), kalp durmasında kalp basısı direkt kalbin üzerine uygulanır. B9 (,2364), soluk yolunda yarı tıkanma saptanan hasta/yaralıda kişi öksürmeye teşvik edilerek sırta vuru uygulanır. B26. soru (2,3180), uzuv kopmalarında boğucu turnike kopan uzva en yakın düz kemik üzerine uygulanır. B20. soru (,1455), açık göğüs yaralanmasında yara üzeri naylon poşetle kapatılır.

B21. soru (,1318), kan şekeri düştüğü için bayılan kişide ağız içi kontrol edilerek hemen kesme şeker verilir. B23. soru (,1545), kimyasal ürün zehirlenmelerinde zehir kana karışmadan kişi kusturulur. B25. soru (1,7991), uzuv kopmalarında kopan parça buz içerisine taşınır. B3. soru (,0909), kalp ve solunuma ait hiçbir yaşamsal belirtisi olmayan hasta/yaralıda öncelikle 2 suni

solunum uygulanıp ardından zaman kaybetmeden kalp basısına geçilir. Sorularına ait olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin ilkyardım özyeterlik düzeylerini ortaya koyan ifadelere verdikleri cevaplardan en yüksek düzeyli katılımın sırasıyla 18. ifade acil yardım için 112'yi arayıp durumu yetkililere sakince anlatabilirim. (6,4259). 20. ifade olay yerinin kontrolünü sağlamak için çevrede bulunan kişilerle işbirliği yapabilirim. (5,6). 2. ifade hasta/yaralının endişelerini giderebilirim (5,3624). 19. İfade hasta/yaralıyı sıcak/soğuktan koruyabilirim (5,2903). 10. ifade durumu anlayabilmek için hasta/yaralıya ve çevredekilere sakince sorular sorabilirim. (5,1806). 14. ifade hasta/yaralının değişen duygusal ihtiyaçlarına cevap verebilirim (5,0507). 13. ifade hasta/yaralının sağlığı için uyulması gereken hijyen kurallarını uygulayabilirim (5,0463). 22. ifade hasta/yaralıyı ortamdaki tehlikelerden uzaklaştırabilirim (5,088). 1. ifade hasta/yaralı ve çevredekiler için güvenli bir ortam oluşturabilirim (4,9861). 17. ifade kaydedilen gelişmelerden hasta/yaralıyı haberdar edebilirim. (4,8756). 5. ifade hasta/yaralının solunumunu bak-dinle-hisset yöntemiyle kontrol edebilirim (4,6852). 8. ifade soğukkanlı bir şekilde hareket edebilirim (4,6544). 11. ifade birden fazla yaralının olduğu durumlarda öncelikli olan yaralıyı tespit edebilirim (4,6452). 4. ifade hasta/yaralının bilinç durumunu dokun-seslen yöntemiyle değerlendirebilirim (4,5806). 6. ifade ilk yardım uygulaması esnasında enfeksiyon riskini en aza indirgeyen tedbirler alabilirim (4,3843). 12. ifade hasta/yaralının solunumu yoksa kalp masajı ve sunni solunum yapabilirim (4,0139). 23. ifade hasta/yaralının durumunun daha kötüye gitmesini engelleyebilirim (4,5438). 21. ifade hasta/yaralının solunumu varsa baştan ayağa yaralanma kontrolünü yapabilirim (4,4055). 25. ifade hasta/yaralının solunumu varsa en emniyetli pozisyona dikkatlice getirebilirim (4,341). 24. ifade hasta/yaralıyı mevcut durumuna en uygun pozisyonu seçerek taşıyabilirim (4,0972). 9. ifade hasta/yaralının hava yolu açıklığını sağlayabilirim (3,9724). 15. ifade hasta/yaralının yaralanmalarına (kırık, yanık, vb.) etkin bir şekilde müdahale edebilirim (3,9816). 16. ifade hasta/yaralının yaş durumuna uygun müdahaleyiseçmekte zorlanmam. (3,9217). 7. ifade Ağır kanamaları kontrol altına almak için gerekli uygulamaları yapabilirim (3,8519). 3. ifade Hasta/yaralının sağlık durumunu hızlıca analiz edebilirim (3,7235). Şeklinde olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç

Girne Amerikan Üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenim gören 220 öğrenci üzerinde yürütülen bu araştırma sonuçlarına göre:

- Çalışmaya en fazla kız öğrenciler katılmıştır.

- Grubun çoğunluğu 16- 20 yaşları arasındadır.
- Grubun en fazla katılımcı olan bölümü % 53.6'sı okul öncesi öğretmenliğidir.
- Grubun en fazla katılımcı sınıfı 1. sınıf (% 35.5) lardır.
- Öğrencilerin anne eğitim durumuna göre dağılımına bakıldığında grubun annelerinin çoğunluğu ilkokul (% 90) mezunudur.
- Grubun baba eğitim durumuna göre dağılımına baktığımızda grubun babalarının çoğunluğu lise (% 71) mezunudur.
- Grubun % 34.5'i 1 yıldan az süreli, % 32.3'ü 1-4 yıl önce, % 12. 7'si 5-8 yıl önce ilk yardım eğitimini almışken, grubun % 13. 6'sı da ilk yardım eğitimini almamıştır.
- Öğrencilerin % 61.8'i üniversitede, % 15.5'i sürücü kursunda, % 4.5'i özel kursta ilk yardım eğitimi almışlardır.
- Gruptaki öğrencilerin kendi bilgi düzeyleri % 6.8'si çok kötü % 26.8' si kötü, % 55. 5'i orta, % 10'u iyi olduğunu belirtmiştir.
- Öğrencilerin bilgi testinden aldıkları puanlara bakıldığında cinsiyet açısından anlamlı bir fark görülememiştir. Ancak öz yeterliliğin her iki alt boyutunda cinsiyet bakımından anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Özellikle öz yeterlik alt boyutlarının her ikisinde de erkeklerin ortalama puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- Bilgi testi sonuçlarına göre cinsiyet açısından bir farklılık tespit edilememiştir. Ancak öz yeterlilik testinden alınan puanların kıyaslanmasında erkeklerin öz yeterlik seviyelerin kızların öz yeterlilik seviyesinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- Bilgi testi puanları ile öz yeterlilik ölçeğinin boyutları karşılaştırıldığında, bilgi testi puanları ile öz yeterlik ölçeğinin bilgi boyutu ile beceri boyutu arasında orta düzeyde pozitif yönlü korelasyon tespit edilmiştir.
- Öğrencilerin kendini algılarının ilk yardım bilgi düzeyi ve öz yerliliği arasındaki ilişkisine bakıldığında, öğrencinin algısına göre bilgi testi ve öz yeterlik ölçeği puanları arasında fark olduğu tespit edilmiştir. Algısı çok kötü ve kötü olan katılımcıların bilgi testi puanlarının puanları belirgin bir şekilde düşük olduğu tespit edilmiştir.
- Öğrencilerin, ilkyardım eğitimi aldıkları yer ile bilgi testi ve öz yeterlik ölçeği puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında eğitimin alındığı yer ile bilgi testi puanları ve öz yeterlilik puanları arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.
- Öğrencilerin anne eğitim düzeyi açısından bilgi testi ve öz yeterlik ölçeği puanları arasında ilişkiye bakıldığında arada anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

- Öğrencilerin bilgi testi puanları ile sınıf düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında sınıf düzeyleri bakımından anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Sınıflar arasında 1. sınıftaki öğrencilerin bilgi testi puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- Öğrencilerin bilgi testi puanları ile yaş grupları arasındaki ilişkiye bakıldığında, bilgi testi puanları ile yaş yaş grupları arasında bir farklılık tespit edilememiştir. Öğrencilerin özyeterlilik puanları ile yaş grupları arasındaki ilişkiye bakıldığında da belirgin farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Öz yeterlik puanlarının yaşla doğru orantılı olarak arttığı görülmektedir. Öz yeterlilik puanlarının, yaş arttıkça yükseldiği söylenebilir
- Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre bilgi testi puanları açısından yaş grupları arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Ancak öz yeterlik ölçeğinin her iki alt boyutu için yaş grupları arasında anlamlı fark bulunmaktadır.
- Bölümlere göre bilgi testi ve özyeterlilik alt boyutlarından alınan puanların bölüme göre değişimi konusunda çalışma sonucuna göre yorum yapmak çok mümkün olmamıştır. Bölüm bazlı gruptaki öğrenci sayılarının bir birine yakın olmaması ve bazı bölümlerden katılımın çok az olması sebebiyle karşılaştırma yapmak mümkün olmamıştır. Özellikle, İngilizce, müzik, PDR, özel eğitim ve Türkçe öğretmenliklerinden katılımcı sayısının az olması analizi anlamsız hale getirmiştir.
- Öğrencilerin, bilgi testi puanları ile öğrenim görülen bölüm arasındaki ilişkiye bakıldığında bilgi testi puanları ile öğrenim görülen bölüme göre anlamlı fark göstermektedir. Ancak bölümlerdeki katılımcı dağılımında aşırı farklar olması sebebiyle doğru bir karşılaştırma yapmak mümkün olmamaktadır.
- Öğrencilerin ilk yardım bilgi düzeylerini ortaya koyan ifadelerle yönelik elde edilen sonuçlara bakıldığında en çok doğru cevap verilen ifadenin B1. soru (,8545), ilkyardım sağlık görevlileri tarafından tıbbi yardım gelene kadar olay yerinde yapılan ilaçsız uygulamalardır olduğu tespit edilmiştir.
- Öğrencilerin ilk yardım bilgi düzeylerini ortaya koyan ifadelerle yönelik elde edilen sonuçlara bakıldığında en az doğru cevap verilen ifadenin B3. soru (,0909), kalp ve solunuma ait hiçbir yaşamsal belirtisi olmayan hasta/yaralıda öncelikle 2 suni solunum uygulanıp ardından zaman kaybetmeden kalp basısına geçilir olduğu görülmektedir.
- Öğrencilerin ilkyardım özyeterlilik düzeylerini ortaya koyan ifadelerle verdikleri cevaplardan en yüksek düzeyli katılımın 18. ifade acil yardım için 112'yi arayıp durumu yetkililere sakince anlatabilirim (6,4259). Olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin ilkyardım özyeterlik düzeylerini ortaya koyan ifadelere verdikleri cevaplardan en düşük düzeyli katılımın 3. ifade hasta/yaralının sağlık durumunu hızlıca analiz edebilirim (3,7235). Olduğu tespit edilmiştir.

Öneriler ise şu şekilde olabilir:

1. MEB veya sağlık bakanlığı tarafından ailelere yönelik ilk yardım eğitimi verilmelidir.
2. MEB hizmet öncesi eğitimlerle öğretmenlere ilk ve acil eğitimi vermelidir.
3. Eğitim fakülteleri programları revize edilmelidir.
4. Okul öncesinden itibaren tüm eğitim basamaklarında ilk yardım eğitimi verilmelidir.

Kaynakça

- Altındış S., Tok Ş., Aslan. F., Pilavcı. M., Altındış, M. (2017). Üniversite Öğrencilerinin İlk Yardım Bilgi Düzeylerinin Değerlendirilmesi, *Sakarya Tıp Dergisi*. 7(3):125-130. <https://doi.org/10.31832/smj.323338>
- Berkman M. (2022), Halkla İlişkiler Uygulamalarında Nicel Araştırma Yöntemi: İlişkisel Tarama Modeli, *Meriç Uluslararası Sosyal ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, Cilt:6, Sayı:16, Sayfa: 238-258. 10. 05. 2024 tarihinde www.dergipark.org.tr adresinden alındı. <https://doi.org/10.54707/meric.1143322>
- Bozkurt, G. (2017), Suda Boğulma Nedeniyle Başvuran Çocukların Değerlendirilmesi. Dicle Üniversitesi Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı. *Uzmanlık Tezi*.
- Can, A. (2014), *SPSS ile nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Coşkun C, Özkan S, Maral I. (2008), Çankırı-Eldivan İlçe Merkezinde 0-14 Yaşlar Arasında Çocuğu Olan Annelerin İlk Yardım Bilgi Düzeyleri Ve İlk Yardım Gerektiren Durumların Sıklığı. *Türkiye Çocuk Rast Derg*, 2(3) , 11-18
- Çağlayan D, Şimşek I. (2000), Okulöncesi Eğitimcilerinin İlk Yardım Bilgi Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma, *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası* , Cilt 53.
- Coşar, K. (2023), Aydın İli Efeler İlçesi Yetişkin Toplumda İlk Yardım Bilgi Düzeyi Ve Farkındalığı .*Uzmanlık Tezi*.
- Çelik, B. (2016), Acil Tıp Kliniği Alışveriş Merkezi Çalışanlarında İlk Yardım Eğitim Etkinliğinin Değerlendirilmesi. T.C Sağlık Bakanlığı Türkiye Kamu Hastaneleri Kurumu. İstanbul İli Beyoğlu Kamu Hastaneleri Birliği Genel Sekreterliği Şişli Hamidiye Etfal Eğitim Ve Araştırma Hastanesi. *Uzmanlık Tezi*.
- Dinçer, İ. (2019), Çocuk Acil Servisine Başvuran Hastaların Ebeveynlerinin Temel İlk Yardım Bilgi Düzeylerinin Değerlendirilmesi. T.C. Sağlık Bilimler Üniversitesi, Tepecik Sağlık Uygulama Ve Araştırma Merkezi Aile Hekimliği Kliniği. *Uzmanlık Tezi*.
- Duman N., Koçak C., Sözen C. (2013), Üniversite Öğrencilerinin İlk Yardım Bilgi Düzeyleri Ve Bunu Etkileyen Faktörler, *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl 6, Sayı 1, 57-70.
- Erdoğan H. (2022), SBÜ İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastalıkları Ve Cerrahisi Suam Yanık Merkezinde Yatarak Tedavi Gören Yanık Hastalarının Epidemiyolojik Özelliklerinin Ve Tedavi Sonuçlarının Analizi. Sağlık Bilimleri Üniversitesi Dr. Behçet Uz Çocuk Hastalıkları Ve Cerrahisi Sağlık Uygulama Ve Araştırma Merkezi Çocuk Cerrahisi Kliniği . *Tıpta Uzmanlık Tezi*.
- Göz F., Erkan M. (2006), Öğretmenlerin İlk Yardım Konusundaki Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi, *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi* , Cilt: 9, Sayı: 4.
- Gülmez, D., Aydın, Y. (2015), Development and geçerliation of first aid self-efficacy scale. Paper presented at the European Conference on Educational Research (ECER), Budapest, Hungary.
- Gürel, Özge. (2023), Aile Hekimliği Tıpta Uzmanlık Öğrencilerinin İlk Yardım Konusundaki Arkındalıklarının Ve Bilgi Düzeylerinin Değerlendirilmesi:Ankara Şehir Hastanesi Örneği. *Tıpta Uzmanlık Tezi*.
- Karaçetin, F. (2021), Hemşirelik Öğrencilerinin İlk Yardım Bilgi Düzeyi İle Öz Yeterlilik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Anabilim Dalı Cerrahi Hastalıkları Hemşireliği. *Yüksek Lisans Tezi*.
- Sönmez, Y., Uskun., E., Pehlivan, A. (2017), Okul öncesi öğretmenlerinin temel ilk yardım uygulamalarına ilişkin bilgi düzeyleri, Isparta örneği. *Türk Ped Arş* , 49, 238-46. DOI:10.5152/tpa.2014.1581

Tomruk, Ö. (2002), Acil Servise Başvuran Hastalara Eşlik Eden Hasta Yakınlarının İlk Yardım Bilgi Düzeyleri Ve Etkileyen Faktörlerin Saptanması. Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi İlk Ve Acil Yardım Ana Bilim Dalı. *Uzmanlık Tezi*.

Tosun, Ç. (2016), 4-6 Yaş Grubu Çocuğu Olan Annelerin Ev Kazalarını Önlemeye Yönelik Önlemlerinin İncelenmesi, Ev Kazaları Ve İlk Yardım Konusundaki Bilgi, Tutum Ve Davranışlarına Eğitimin Etkisi: Bir Müdahale Çalışması. T.C. Erciyes Üniversitesi Tıp Fakültesi Halk Sağlığı Anabilim Dalı. *Tıpta Uzmanlık Tezi*.

Tuğba, G. (2018), Temel Yaşam Desteği Eğitiminde Simülasyon Ve Klasik Eğitim Yöntemlerinin Karşılaştırılması. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. *Doktora Tezi*.

Tuncer, O. (2010), Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi Acil Servisine Ekstremitte Kırığı Nedeniyle Başvuran Hastaların Değerlendirilmesi. Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi Acil Tıp Anabilim Dalı Uzmanlık Tezi.

Tunç, G. (2021), Türkiye’deki Lisanslı Dağcılarının Temel Yaşam Desteği Ve İlk Yardım Bilgi Düzeyinin Değerlendirilmesi. T.C. İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Acil Tıp Anabilim Dalı. *Acil Tıp Uzmanlık Tezi*.

Özbulat, M. (2017), Yılan Isırması Vakalarında Prognozu Etkileyen Faktörler .*Uzmanlık Tezi*. T.C. Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi. Acil Tıp Anabilim Dalı.

Anonim. (2024). *Temel ilk yardım bilgileri*. <https://www.ilkyardim.org.tr/temel-06.05.2024> tarihinde [ilk-yardim-bilgileri.html](https://www.ilkyardim.org.tr/temel-06.05.2024) adresinden alındı

Anonim. (2024). *Genel ilk yardım Bilgileri*. 06.05.2024 tarihinde <https://acilafet.saglik.gov.tr/TR-84260/genel-ilk-yardim-bilgileri.html> adresinden alındı.

Anonim. (2024). *İlkyardımın Temel Uygulamaları*. 06.05.2024 tarihinde <https://tektiklabilgielinde.saglik.gov.tr/ilk-yardim/ilk-yardimin-temel-uygulamaları-nelerdir.html>. adresinden alındı.

Anonim. (2024). *Çalışma Hayatında ilk yardım el kitabı*. 2015. Çalışma Ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı. Strateji Geliştirme Başkanlığı Yayın No: 20 06.05.2024 tarihinde <https://www.csgb.gov.tr/media/> adresinden alındı.

Anonim. (2024). *İlk Yardım Cep Kitabı*. Türk Kızılayı. 06.05.2024 tarihinde <https://genckizilay.org.tr/media/15066/5-ilk-yardim-cep-kitabi-28-11-2018-74712434.pdf>. adresinden alındı.

Anonim. (2024). *İlk Yardım Eğitimi*. 06.05.2024 tarihinde <https://www.ilkad.org.tr/sayfa/ilkyardim-egitimi> adresinden alındı.

Anonim. (2024). *Why first aid is important*, 22. 06. 2024 tarihinde www.bing.com adresinden alındı.



Okul Öncesi Dönem Çocuklarının ve Ebeveynlerinin Geri Dönüşüme Yönelik Algılarının İncelenmesi

Gülşah Yıldırım

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, ygulsah2@gmail.com

Nuran Tuncer

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, nurantuncer72@gmail.com

Özet

Geri dönüşüm, doğamızı ve kaynaklarımızı koruyabilmek adına elimizdeki materyallerin yeniden değerlendirilmesi ve kullanılması gibi eylemleri içeren kıymetli bir girişimdir. Bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının ve ebeveynlerinin geri dönüşüme yönelik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden olan durum çalışması deseninden yararlanılmış olup, veri toplama aracı olarak çocuklar ve ebeveynleri için geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çocuklar için geliştirilen formun içinde, soruların yanında “*Geri Dönüşüm Nedir? Bana Resmini Çiz!*” yönergesi yer almaktadır. Yönerge kapsamında çocuklardan resim çizmeleri ve resmi anlatmaları istenmiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda gönüllük çerçevesinde yüz yüze görüşme yöntemiyle elde edilen veriler, ses kayıt cihazı yardımı ile toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ili Sultangazi ilçesinde okul öncesi eğitime devam etmekte olan 20 çocuk ve ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma bulguları, ebeveynlerin geri dönüşüm hakkındaki bilgileri ve çocukların geri dönüşüm hakkındaki bilgileri şeklinde iki tema altında toplanmıştır. Buna göre; ebeveynlerin pek çoğunun geri dönüşümle ilgili birtakım bilgilere sahip oldukları, bireysel girişimlerde bulundukları ama çocuklarına yeteri kadar bu bilgileri aktarmadıkları, girişimlerini desteklemedikleri görülmüştür. Çocukların çoğunluğunun ise geri dönüşüme ait genel şemaya sahip oldukları ama bu şemalarının içinde hatalar olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yönerge üzerine çizilen resimler incelendiğinde çocukların atık malzemeleri daha çok oyuncaya dönüştürerek geri dönüşümü ifade ettikleri görülmüştür. Bulgular incelendiğinde, çocukların ve ebeveynlerinin yanlış ve eksik bilgilerinin olduğu ama toplamda iki grubun da geri dönüşümü anlayabilmesi ve uygulayabilmesi için temel bir bilginin ortada olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bulgu ve sonuçlar, ebeveynlerle çocukları arasında bilgi ve deneyim alışverişinin yetersiz olduğunu göstermektedir. Ebeveynlerin geri dönüşüme yönelik kurum ve kuruluşlara örnek olarak daha çok belediyeleri, çocukların ise okulları gösterdikleri bulgusundan hareketle geri dönüşüm noktasında bilinçli ve duyarlı ebeveyn-çocuk iletişimi oluşabilmesi adına belediyelerle eğitim kurumlarının iş birliği içinde hareket ederek çocuk eğitiminin yanında aile katılımı ve eğitimi de sağlanarak öğretim süreci boyunca bu kopukluğu gidermek adına uygulanabilecek projeler geliştirilmesi

önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönem, geri dönüşüm, ebeveyn görüşleri

Preschool Children and Their Parents' Recycling Examining Their Perceptions About

Abstract

Recycling is a valuable initiative that includes actions such as re-evaluating and using the materials we have in order to protect our nature and resources. This research aimed to determine the perceptions of preschool children and their parents towards recycling. The case study design, which is one of the qualitative research designs, was used in the study, and a semi-structured interview form developed for children and their parents was used as a data collection tool. In the form developed for children, next to the questions, "What is Recycling?" "Draw Your Picture for Me!" instruction is included. Within the scope of the directive, children were asked to draw a picture and describe the picture. In line with the purpose of the study, data obtained through face-to-face interviews within the framework of volunteerism were collected with the help of a voice recorder. The study group of the research consists of 20 children and their parents who attend pre-school education in the Sultangazi district of Istanbul. Content analysis method was used to analyze the research data. The research findings are collected under two themes: parents' knowledge about recycling and children's knowledge about recycling. According to this; It has been observed that most parents have some information about recycling and take individual initiatives, but they do not adequately convey this information to their children and do not support their initiatives. It was found that the majority of children had a general schema of recycling, but there were errors in these schemas. When the pictures drawn according to the instructions were examined, it was seen that the children expressed recycling by turning waste materials into toys. When the findings were examined, it was concluded that children and their parents had incorrect and incomplete information, but in total, there was basic information for both groups to understand and implement recycling. All findings and results show that the exchange of information and experience between parents and their children is insufficient. Based on the finding that parents mostly point to municipalities and children to schools as examples of institutions and organizations for recycling, in order to create conscious and sensitive parent-child communication at the point of recycling, municipalities and educational institutions act in cooperation with the educational process by ensuring family participation and education as well as child education. It is recommended to develop projects that can be implemented throughout the period to eliminate this disconnection.

Key Words: Preschool period, recycling, parental opinions.

Giriş

İnsan ve yaşam alanı iç içe geçmiş haldedir. Çünkü doğa, bedenimiz haricindeki dünyadan ibaret değil, etkilendiğimiz ve biçimlendiğimiz, bize şekil veren yerdir (Akt. Saz vd., 2020). Doğa, insan için bu denli önemliyken doğaya duyulan saygı gün geçtikçe azalmakta, insanoğlu bunun farkında olmakta ama ne yazık ki bu farkındalığı eylemlerine yansıtma noktasında sınıfta kalmaktadır. İnsanoğlunun çevresiyle etkileşime girişiyle ivme kazanan doğa bilinci hayat boyu devam eder. Doğa bilinci kişilik gelişimine paralel olarak farklı faktörlerin birbiri ile olan etkileşimi sayesinde gelişme gösterebilmektedir. Örneğin doğa ile ilgili bilgisi olup bunu davranışlarına dönüştüremeyen insanlar olduğu gibi, doğanın

kirlenmesinden endişe duyduğu halde, doğayı koruma yönünde davranış sergilemeyenler ile de karşılaşabilmekteyiz (Türküm, S., 1998, s. 172). Doğa dostu olmak, doğayı koruma ve doğanın dilini anlama gibi eylemleri gerektirir. Doğa, ancak o zaman tüm canlıların yaşam alanı halini alır. Doğaya sahip çıkmamız, tüm insanlık adına en önemli sorumluluğumuzdur. Aynı zamanda doğaya ilişkin bilgi aktarımı da davranış ve tutumlarımızın birer belirleyicisi olacağı için bu bilgi aktarımından da bir başka sorumluluğumuz olarak bahsedebiliriz. Bir davranış, bir eylem veya iletişim yolu ile ne kadar çok paylaşılsa o kadar iyi pekişecektir. Doğa dostu olabilmenin pek çok yolu vardır. Bunlardan en önemlisi, en bilineni ama aynı zamanda en ihmal edileni geri dönüşümdür. Geri dönüşüm, çeşitli atıkların (cam, kağıt, alüminyum, plastik, pil, yağ, organik atıklar ve elektronik atıklar vb.) çeşitli fiziksel/kimyasal işlemler ile ikinci bir hammaddeye dönüştürülerek tekrar üretilmesi ve kullanımını içeren kıymetli bir eylemdir (Büyüksaatçi, Küçükdeniz ve Esnaf, 2008). Geri dönüşümde esas olan devamlılıktır. Genel bir baktığımızda, bu devamlılığın çeşitli sebeplerden ötürü gerçekleşemediği görülmektedir. Örneğin, kimi zaman bireylerin geri dönüşüme yönelik girişimleri engellenmekte, atık kutularına veya merkezlerine her zaman ve her yerde ulaşılamamakta, bu girişimler destek bulamamakta ya da desteğin yarıda bırakıldığına rastlanılmaktadır.

Okul Öncesi Dönemde Geri Dönüşüm

Yaşamın kritik yaşlarını kapsayan okul öncesi dönem, çocukların gelişim ve öğrenmeleri açısından mühim bir zaman diliminden ibarettir. Bu dönemde, çocukların pozitif yönde gelişebilmeleri diğer dönemlere göre daha mümkündür (Akduman, G. G. vd. 2020). Çocukların tutum ve davranışları üzerinde oldukça etkili olan, gelecekteki bilinçli ve duyarlı yetişkinin temellerinin atılabileceği bu dönemde pek çok davranışın temellerini sağlam bir şekilde atabileceğimiz gibi doğamızı destekleyici bir girişim olan geri dönüşüme ilişkin doğru bilgi, tutum ve davranışları kazandırmanın da mümkündür. Burada önemli olan, doğanın hayatımızdaki yerini çocuklara hissettirmek, geri dönüşümün doğa dostu bir hareket olduğunu gerek paylaşacağımız bilgiler ile gerek eylemlerimiz ile benimsetmektir. Bu noktada, bu bilinci kazandırmak ve bu girişimleri desteklemek doğada var olan her insanın görevi olmalıdır. Okul öncesi dönemde bulunan çocuğun, en etkin iki ortamı vardır. Bu ortamlardan ilki aile, ikincisi ise devam ettiği eğitim kurumudur. Okul ile ailenin iş birliği içinde olması eğitimde devamlılığın sağlanabilmesi için önemli bir adımdır (Zembat ve Unutkan, 2001, s. 161). Aileler çocukların eğitiminin desteklendiği informal, okullar ise formal ortamlardır. Okul ile iş birliği içerisinde olmak ve çocukların eğitime katılmak ailelerin en önemli görevlerindendir. Aynı zamanda eğitim kurumları da okul aile iş birliğini sağlamak ve aileleri her fırsatta eğitime dahil edecek çalışmalar planlamak ve uygulamakla sorumludurlar (Yılmaz, 1994, aktaran Özdiç, 2014, s. 15). Aileler ve öğretmenler, özellikle okul öncesi dönemde ortak bir görevde bulunur. Bir taraftaki kopukluk, diğer taraftaki yapıyı bozar. Bu nedenle, iki yapı arasındaki köprüünün doğru kurulması önem arz etmektedir. Geri dönüşüm için baktığımızda pek çok eğitim kurumunun geri dönüşüme yönelik etkinlik ve girişimlerinin olduğu ve geri dönüşüme özellikle geri dönüşüm haftasında yer verildiği görülmektedir. Kimi eğitim kurumu ve öğretmen, geri dönüşüme yönelik ilgi ve eylemi okul öncesi sürecine yayarak benimsetmeye çalışırken, kimi ilgili hafta ile sınırlı kalmakta, kimi ise hiçbir şekilde geri dönüşüme yer vermemektedir. Aile kurumu açısından baktığımızda ise, çocuğuna geri dönüşüme yönelik duyarlılık kazandırmaya çalışan ve çocuklarının girişimlerini destekleyen, davranışları ile örnek olmaya çalışan ebeveynler olduğu gibi, çocuğunun geri dönüşüme olan ilgisini ve eylemlerini zedeleyici tutumda olan ebeveynlerin de olduğu görülmektedir. Geri dönüşüme yönelik bu kopukluğun mevcut olması, geri dönüşüme yeterli ilgi ve zamanın

verilmeyişi, girişimlerin desteklenmeyişi, geri dönüşümün yanlış kullanımı vb. geri dönüşümün devamlılığının sağlanmasının önünde engel oluşturmaktadır.

Alan yazındaki çalışmalara baktığımızda, Grodzinska, Stepska, Nieszporek ve Bryda (2006), okul öncesi dönemdeki çocukların geri dönüşüm ve atıkların yeniden kullanımı konusundaki tutumlarının ve bilgilerinin çok sınırlı olduğunu tespit etmişlerdir. Bu araştırmada, araştırmacılar çocukların çok az bir kısmının geri dönüşüme uygun atıkları ayrıştırdıklarını ve yeniden kullandıklarını ortaya koymuşlardır (akt. Kartal ve Ada, 2020). Ülkemizde Kahriman-Öztürk (2010: 110) tarafından okul öncesi çocuklarla yapılan çalışmada bu dönem çocukların geri dönüşüme ilişkin bilgilerinin sınırlı olduğu, bir kısmının ise bilgi sahibi olmasına karşın geri dönüşüm kutusuna ulaşmakta sorun yaşadığı saptanmıştır (akt. T. Koçak ve Ada, 2022). Geri dönüşüme yönelik alan yazın incelendiğinde çalışmaların genelde çocuklar, okul öncesi öğretmen adaylarının veya eğitimcilerin geri dönüşüme ilişkin algılarının, tutumlarının tespitinin ortaya koyulması üzerine yürütüldüğü görülmektedir. Ancak ulaşılan alan yazında ebeveyn ve çocuk görüşlerini çocuk resimleri ile destekleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Aynı zamanda bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının kimi zaman sorulan sorular karşısında çekimser kaldıkları ve konuşmak istemedikleri düşünülerek elde edilen bulguları desteklemek adına çocukların kendilerini en iyi ifade ettikleri bir yol olan çocuk çizimlerine başvurulmuştur.

Bu araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının ve ebeveynlerinin geri dönüşüme yönelik farkındalıklarının, tutumlarının, algılarının belirlenmesi amacıyla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ebeveynlerin geri dönüşüme ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Çocukların geri dönüşüme ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada araştırma deseni olarak durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmayı, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlamak mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 39). McMillan (2000), durum çalışmalarını bir ya da birden fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlamaktadır (Akt. Büyüköztürk ve arkadaşları, 2022: 269). Bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının ve ebeveynlerinin geri dönüşüme yönelik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları, olasılıklı örnekleme yöntemlerinden basit rastgele örnekleme yöntemi ile belirlenen İstanbul/Sultangazi ilçesindeki bir anaokulunda eğitim gören 20 öğrenci ve bu öğrencilerin 20 ebeveyninden oluşmaktadır. Basit rastgele örnekleme, her bir örnekleme birimine eşit seçilme olasılığı vererek seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntemidir. Burada her bir örneklem birimine eşit seçilme olasılığı verilmesinin anlamı, örneklem uzaydan her bir örneklemenin eşit olasılıkla seçilmesidir (Büyüköztürk ve arkadaşları, 2022: 88).

Tablo 1. Çalışmaya katılan okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlere ilişkin demografik bilgiler.

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu

E1	Kadın	32	Lise
E2	Kadın	26	Ortaokul
E3	Kadın	32	Ortaokul
E4	Kadın	29	Üniversite
E5	Kadın	33	Üniversite
E6	Erkek	33	Üniversite
E7	Kadın	32	İlkokul
E8	Kadın	29	Lise
E9	Kadın	38	İlkokul
E10	Kadın	26	Ortaokul
E11	Kadın	29	Üniversite
E12	Kadın	29	Lise
E13	Kadın	35	Ortaokul
E14	Kadın	37	Ortaokul
E15	Erkek	32	Lise
E16	Erkek	36	Lise
E17	Kadın	33	İlkokul
E18	Kadın	34	Üniversite
E19	Kadın	45	İlkokul
E20	Kadın	33	Lise

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların 3'ü erkek (%15), 17'si (%85) kadındır. Katılımcıların yaşı 26-45 aralığındadır. Eğitim durumu ise ilk okul 4 (%20)- ortaokul 5 (%25)- lise 6 (%30)- üniversite 5 (%25) şeklindedir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak önceden ayrı ayrı hazırlanmış olan ebeveynlere ve çocuklara yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formları, çocukların geri dönüşüme ilişkin çizdikleri resimler kullanılmıştır. Ebeveyn formunda okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin geri dönüşüme ilişkin görüşlerini öğrenebilmek için kapalı ve açık uçlu toplam sorudan oluşmaktadır. Çocuk görüşme formunda ise 6 adet soru yer almaktadır. Aynı zamanda 6.soru bir yönerge içermektedir. Bu yönerge doğrultusunda çocuklardan çizim yapmaları istenmiştir. Formların geçerliliği için okul öncesi eğitim alanından iki uzmanın görüşüne başvurulmuş ve soru formu üzerinde düzenleme yapılarak son şekli verilmiştir. Veri toplama süreci yaklaşık 20 gün sürmüştür.

Veri Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması için okul öncesi dönemde geri dönüşüm ile ilgili literatür taraması sonrasında bir görüşme formu hazırlanmıştır, veriler bu görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmacı, ebeveynlerin uygun olduğu bir zamanda okul binası içerisinde boş sınıf ortamında görüşmeleri gerçekleştirmiştir. Görüşme soruları belli bir sıra takip edilerek katılımcıya yöneltilmiştir. Görüşme esnasında anlaşılmayan sorulara, yönlendirici olmayacak şekilde açıklamalar yapılmıştır. Yapılan görüşmede katılımcıların adı

alınmıştır fakat daha sonra bu isimler kısaltmalarla aktarılmıştır. Aynı zamanda görüşme esnasında izin alınarak ses kayıtları alınmıştır.

Verilerin Analizi

Okul öncesi dönem çocuklarının ve ebeveynlerinin geri dönüşüme yönelik algılarının incelenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen veriler, alınan ses kayıtlarının titizlikle incelenip, görüşme formlarına aktarılan cevaplar ile karşılaştırılmasından sonra bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Veriler nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. *İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır.* (Büyüköztürk ve diğerleri, 2022: 258). Verilerin analiz sürecinde, sorulan sorular ve alınan cevaplar doğrultusunda başlıklar oluşturulmuştur. Veriler analiz edilirken ebeveyn katılımcılar E1, E2, E3, ... E20 (Ebeveyn 1, Ebeveyn 2) şeklinde, çocuk katılımcılar ise Ç1, Ç2, Ç3, ... Ç20 (Çocuk 1, Çocuk 2) şeklinde kodlanmıştır. Ebeveynler ve çocuklardan elde edilen veriler, E1-Ç1, E2-Ç2, E3, Ç3..... Şeklinde eşleştirilerek incelenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde ebeveynlerin ve çocukların görüşleri ile çocukların resimleri incelenerek bulgulara varılmıştır. Çalışmada elde edilen bulgular, araştırma soruları ile bu sorulara verilen cevaplar temel alınarak analiz edilmiştir ve araştırma bulguları, ebeveynlerin geri dönüşüm hakkındaki bilgileri ve çocukların geri dönüşüm hakkındaki bilgileri şeklinde iki tema altında toplanmıştır. Elde edilen tüm bulgular aşağıda sunulmuştur.

Ebeveynlerin Geri Dönüşüm Hakkındaki Bilgilerine İlişkin Bulgular Ebeveynlerin, Geri Dönüşüm İşaretinin Anlamını Bilme Durumlarına İlişkin Bulgular Şekil 1.



Şekil 1'e bakıldığında ebeveynlerin %90'ının geri dönüşüm işaretini tanıdığı, %10'unun ise geri dönüşüm işaretini tanımadığı görülmektedir.

Ebeveynlerin, Geri Dönüşüm Kavramını Nereden Duyduklarına İlişkin Bulgular

Tablo 2. Ebeveynlerin geri dönüşüm kavramını nereden duyduklarına ilişkin dağılım

	F	%
Yayın organları ve sosyal medya	6	30
Sosyal Çevre	5	25
Belediye	5	25
Okul	4	20
Toplam	20	100

Tablo 2’ye bakıldığında geri dönüşümü ebeveynlerin %25’inin belediyelerden, %25’inin okullardan, %30’unun yayın organları ve sosyal medyadan, %20’sinin ise sosyal çevreden duyduğu görülmektedir.

"Geri dönüşüm hakkında neler biliyorsunuz?" sorusuna verilen cevaplar ve bu cevaplardan oluşturulan kodlar Tablo 3’te sunulmuştur:

Tablo 3.

Yanıtlar	Kodlar
E2: ‘‘Bazı şeyleri atmayıp yeniden kullanmaktır. ’’ E4: ‘‘Cam, kâğıt, plastik gibi kullanılmış ürünleri hayata geri kazandırmaktır. ’’ E5: ‘‘Kullanılabilecek malzemelerin geri dönüşümle tekrardan kullanılabilme yolu açılır. ’’ E9: ‘‘Kullanmadığımız cam, metal, kâğıt ve bu gibi şeyleri geri dönüştürürüz. ’’ E10: ‘‘Geri dönüşüm, yeniden kullanabilir her şeyi hammadde haline getirip, tekrar kullanabileceğimiz bir üretim yapmaktır. ’’ E11: ‘‘Yeniden kullanılabilir bütün gereçlerin hammadde haline getirilip tekrardan kullanılabilecek ortamlara göre tekrardan üretim yapılmasıdır. ’’ E12: ‘‘Hayatımızın her alanında kullanmadığımız malzemelerin yenilenip bize sunulması. ’’ E14: ‘‘Geri dönüşüm, enerji, ekonomi ve kaynaklar için çok önemlidir. ’’ E16: ‘‘Günlük hayatımızda her yerde karşımıza çıkıyor. Kullanılabilecek malzemelerin geri dönüşümle tekrardan kullanılabilme yolu açılır. ’’	Yeniden üretmek
E3: ‘‘Doğayı koruma amaçlı her hafta araba ile toplarlardı, biz de şişe, süt kutusu falan biriktirirdik. Geri dönüşüm ile doğayı koruyabiliriz. ’’ E6: ‘‘Plastik, karton, kâğıt, cam bunları çöpe, çevreye atıp doğayı kirletmek yerine daha faydalı hale getirebiliriz. ’’ E13: ‘‘Denize atılan birçok plastik ile ilgili uyarı yapılıyor. Hastalıklar sürekli artıyor. Doğayı korumamız gerek. Geri dönüşüm bunun için önemli. ’’ E15: ‘‘Daha temiz bir dünya için önemlidir. ’’	Doğayı korumak

E20: *“Doğayı koruma amaçlı, her hafta araba ile toplarlardı. Biz de şişe, süt kutusu vs. biriktirdik.”*

E7: *“Geri dönüşüm, doğa, çevre, enerji, ekonomi ve kaynaklarımız için çok önemlidir. Ekonomik kalkınmada geri dönüşüm oldukça büyüktür.”*

Ekonomiye katkı sunmak

E8: *“Geri dönüşüm, israfi önleyerek ekonomiye katkı sunmak için yapılır.”*

E14: *“Geri dönüşüm, enerji, ekonomi ve kaynaklar için çok önemlidir.”*

Tablo 4. Ebeveynlerin geri dönüşüm hakkında bildiklerine ilişkin oluşturulan kodlar ve dağılımı

	f	%
Yeniden üretmek	9	45
Doğayı korumak	5	25
Ekonomiye katkı sunmak	4	20
Fikrim yok	2	10
Toplam	20	100

Tablo 4’e bakıldığında ebeveynlerin geri dönüşüm ile ilgili bildiklerinin dört başlıkta toplandığı görülmektedir. Geri dönüşümü, ebeveynlerin %45’i yeniden üretmek, %25’i doğayı korumak, %20’si ekonomiye katkı sunmak olarak belirtirken, %10’u (E18 ve E19) fikir belirtmemiştir.

Ebeveynlerin, geri dönüşümün amacına yönelik düşüncelerine ilişkin bulgular

Aşağıda ebeveynlerin "Geri Dönüşümde Amaç Nedir?" sorusuna ilişkin verdikleri cevaplardan elde edilen kodlar Tablo5’te yer almaktadır:

Tablo 5. Ebeveynlere göre geri dönüşümün amaçlarına ilişkin oluşturulan temalar ve dağılımı

	F	%
Doğayı ve çevreyi korumak	15	48
Kaynaklarımızı korumak	7	22
Çöp miktarını azaltmak	3	9
Gelecek nesillere yaşanılabilir bir dünya bırakmak	1	4
Ekonomiye katkı sunmak	5	17
Toplam	31	100

Tablo 5’e bakıldığında ebeveynlerin geri dönüşümün amaçlarına ilişkin verdikleri cevapların, %48 oranında doğayı ve çevreyi korumak, %22 oranında kaynaklarımızı korumak, %9 oranında çöp miktarını azaltmak, %4 oranında gelecek nesillere yaşanılabilir bir dünya bırakmak, %17 oranında ise ekonomiye katkı sunmak şeklinde kodlandığı görülmektedir.

"Doğayı ve çevreyi korumak " kodu kapsamındaki bir ebeveyn görüşü aşağıda verilmiştir:

E8: "Çevre kirliliğini ve küresel ısınmayı önlemek için geri dönüşüm yapılıyor. Doğadaki canlıların, hayvanların yaşayabilmesi için de geri dönüşüm önemli yere sahip."

"Kaynaklarımızı korumak " kodu kapsamındaki bir ebeveyn görüşü aşağıda verilmiştir:

E12: "Kaynaklarımızın aşırı kullanımını önlemektir."

"Çöp miktarını azaltmak" kodu kapsamındaki bir ebeveyn görüşü aşağıda verilmiştir:

E1: "Bence çöp miktarını azaltmak geri dönüşümün en önemli amacıdır."

"Gelecek nesillere yaşanılabilir bir dünya bırakmak" başlığı kapsamındaki bir ebeveyn görüşü aşağıda verilmiştir:

E15: "Doğa ve çevre kirliliğinin önüne geçerek, önümüzdeki nesiller için daha yaşanması mümkün temiz bir dünya bırakmaktır."

"Ekonomiye katkı sunmak" kodu kapsamındaki bir ebeveyn görüşü aşağıda verilmiştir:

E6: "Üretilen ürünlerde maliyeti düşürerek ekonomiye katkı sunmak."

Ebeveynlerin, geri dönüşümün yararlarına yönelik düşüncelerine ilişkin bulgular

Aşağıda ebeveynlerin "Geri Dönüşümün Ne Gibi Yararları Vardır?" sorusuna ilişkin verdikleri cevaplara ilişkin oluşturulan kodlar ve yüzdelik dilimleri Tablo 6'da yer almaktadır:

Tablo 6. Ebeveynlerin geri dönüşümün yararlarına ilişkin görüşleri

	F	%
Temiz ve sağlıklı bir çevre	15	47
İsrafa engel olmak	3	10
Enerji tasarrufu sağlamak	2	6
Canlıları korumak	2	6
Toprak verimini arttırmak	2	6
Çöp miktarını azaltmak	3	10
Ekonomiyi canlandırmak	2	6
Toplam	32	100

Tablo 6'ya bakıldığında ebeveynlerin geri dönüşümün yararlarına ilişkin görüşlerinin 7 genel kodda toplandığı ve katılımcı ebeveynlerin %47 oranı ile geri dönüşümün yararını, 'Temiz ve sağlıklı bir çevre' şeklinde nitelendirdiği görülmektedir. Bunu %15 oranı ile 'Enerji tasarrufu sağlamak', %10 oranları ile 'İsrafa engel olmak' ve 'Çöp miktarını azaltmak', %6 oranları ile de 'Canlıları korumak', 'Toprak verimini arttırmak', 'Ekonomiyi canlandırmak' takip etmektedir.

Ebeveynlerin, yeryüzünde nelerin geri dönüştürülebildiğine yönelik düşüncelerine ilişkin bulgular

Aşağıda ebeveynlerin "Yeryüzünde nelerin geri dönüştürülebileceğini biliyor musunuz?" sorusuna ilişkin verdikleri cevaplar genel kodlar ile Tablo 7'de yer almaktadır:

Tablo 7. Ebeveynlerin yeryüzünde nelerin geri dönüştürülebileceğine ilişkin düşünceleri

	F	%
Plastik	18	30
Kâğıt	17	29
Cam	9	15
Pil-batarya	5	9
Metal	4	7

Elektronik	2	3
Yağ-gıda	2	3
Giysi	2	3
Ahşap	1	1
Toplam	60	100

Tablo 7’ye bakıldığında ebeveynlerin nelerin geri dönüştürülebileceğine ilişkin cevaplarının en çok plastik atıklar, en az ise ahşap atıklar şeklinde olduğu görülmektedir. Plastik, kâğıt, cam, pil-batarya ve metal %90’lık bir orana sahipken, elektronik, yağ-gıda, giysi, ahşap %10’luk bir orana sahiptir.

Tablo 7 kapsamındaki bir ebeveyn görüşü aşağıda verilmiştir:

E3: *“Plastikler, kâğıt, cam, kot pantolon, yediğimiz yiyecekleri kompost yaparak bitkilere geri enjekte etmek.”*

Ebeveynlerin, geri dönüşüm için bireysel olarak ve evlerinde neler yaptıklarına yönelik bulgular

Aşağıda ebeveynlerin "Geri dönüşüm için bireysel olarak ve evinizde neler yapıyorsunuz?" sorularına ilişkin verdikleri cevaplardan oluşturulan kodlar ve yüzdelik dilimleri Tablo 9’da yer almaktadır:

Tablo 9. Ebeveynlerin geri dönüşüm için bireysel olarak ve evlerinde neler yaptıklarına yönelik paylaşımları

	F	%
Atıkları ayrıştırmak	11	28
Atıkları toplamak	9	24
Atıkları belediyeye ve araçlarına teslim etmek	8	20
Atık kutusuna atmak	4	10
Poşet ve kâğıt kullanımını azaltmak	2	5
Hiçbir şey yapmamak	2	5
Çocuklara duyarlılık kazandırmak	2	5
Atıkları temizleyip tekrar kullanmak	1	2
Toplam	39	100

Tablo 9’a bakıldığında ebeveynlerin geri dönüşüm için bireysel olarak ve evlerinde neler yaptıklarına ilişkin paylaşımlarının 8 kod ile toplandığı görülmektedir. Ebeveynlerin cevapları, %28 atıkları ayrıştırmak, %24 atıkları toplamak, %20 atıkları belediyeye teslim etmek, %10 atık kutusuna atmak, %5 poşet ve kâğıt kullanımını azaltmak, çocuklara duyarlılık kazandırmak, hiçbir şey yapmamak, %2 atıkları temizleyip yeniden kullanmak şeklindedir.

Tablo 9 kapsamındaki birkaç ebeveyn görüşüne aşağıda verilmiştir:

E2: *“Bazen şişeleri, yoğurt kutularını çöpe atmak yerine yıkayıp tekrar kullanıyorum.”*

E11: *“Kullanılmış yağları lavaboya dökmüyor, topluyor ve belediyenin ilgili birimine teslim ediyorum.”*

E19: *“Eskiden belediyenin araçları geldiği zaman güzel oluyordu. Her hafta atık toplayıp perşembe günleri araç gelince veriyorduk. Şimdi ise çöpe atıyorum.”*

Ebeveynlerin, çocuklarına geri dönüşüm konusunda günlük hayata ilişkin yönlendirmelere ait bulgular

Aşağıda ebeveynlerin "Çocuklarınıza geri dönüşüm konusunda günlük hayatta ve evinizde ne gibi yönlendirmelerde bulunuyorsunuz?" sorularına ilişkin verdikleri cevaplardan oluşturulan kodlar Tablo10'da yer almaktadır:

Tablo 10. Ebeveynlerin, çocuklarına geri dönüşüm konusunda günlük hayata ilişkin yönlendirmelere ait bulgular

	F	%
Geri dönüşüm kutularını kullanmaya özendirmek	9	37
Geri dönüşümü anlatmak ve bilinçlendirmek	7	29
Herhangi bir yönlendirmede bulunmamak	5	20
İsrafın kötü bir şey olduğundan bahsetmek	3	12
Toplam	24	100

Tablo 10'a bakıldığında ebeveynlerin, çocuklarına geri dönüşüm konusunda günlük hayatta ve evlerinde bulundukları yönlendirmelerin 4 kodda bulunduğu gözlemlenmektedir. Ebeveynlerin yönlendirmelerinden elde edilen temaların yüzdelik dağılımları, %37'sinin "Geri dönüşüm kutularını kullanmaya özendirmek", %29'unun "Geri dönüşümü anlatmak ve bilinçlendirmek", %20'sinin "Herhangi bir yönlendirmede bulunmamak", %12'sinin ise "İsrafın kötü bir şey olduğundan bahsetmek" olduğu şeklindedir.

Tablo 10 kapsamındaki birkaç ebeveyn görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

E11: "Çocuğum geri dönüşüm hakkında neredeyse her bilgiye sahip ama evde buna dair herhangi bir yönlendirmemiz yok ama dışarıda kutuları görünce ayrıştırması için teşvik ediyorum."

E16: "Küçük olduğu için herhangi bir yönlendirmede bulunmuyorum.",
"Bizleri sadece atıkları ayırırken görüyorlar, onları bilinçlendirme noktasında hatalıyız."

E13: "Bu atıklardan etkinlik yapıyoruz. Mesela kağıt havlu rulosundan bir adam yapıyoruz. Bu atıklardan yeni bir şeyler üretmeye şahit oluyor ve benzeri etkinlikler üzerinden geri dönüşüm konusunda bilinçlendirmeye çalışıyorum."

Ebeveynlerin, geri dönüşüme yönelik bildikleri kurum ve kuruluşlara ilişkin bulgular

Aşağıda "Geri dönüşüme yönelik bildiğiniz kurum ve kuruluşlar var mı?" sorusuna ilişkin ebeveynlerin geri dönüşüme yönelik kurum ve kuruluşları bilme durumuna ilişkin kodlar Şekil 2'de verilmiştir:

Şekil 2.



Şekil 2'ye bakıldığında geri dönüşüme yönelik kurum ve kuruluşları ebeveynlerin evet cevabını vererek %83'ünün bildiği, %17'sinin ise hayır cevabını vererek bilmediği görülmektedir.

Tablo 11. Geri dönüşüme yönelik ebeveynlerin bildiği kurum ve kuruluşlar

	f	%
Vakıflar	14	48
Belediyeler	7	25
Dernekler	5	18
Greenpeace	1	3
Bakanlık	1	3
Ticari işletmeler	1	3
Toplam	29	100

Tablo 11'e bakıldığında ebeveynlerin geri dönüşüme yönelik bildiği kurum ve kuruluşların %48 vakıflar (TEMA, ÇEVKO, WWF), %25 belediyeler (sıfır atık projesi, geri dönüşüm kumbaraları), %18 dernekler (TTKD, TÜRKÇEK, AGED), %3 Greenpeace, %3 bakanlık (çevre ve şehircilik bakanlığı), %3 ticari işletmeler şeklinde 6 ana temada toplandığı görülmektedir. Tablo 7, ebeveynlerin sırası ile vakıf, dernek ve belediyelerin geri dönüşüm faaliyetlerini daha iyi bildiklerini göstermektedir.

Çocukların Geri Dönüşüm Hakkındaki Bilgilerine İlişkin Bulgular

Çocukların geri dönüşüm işaretini tanıma durumuna ilişkin bulgular

Çocuklara, “ bu işaret ne demektir?” sorusu yöneltilmiş olup elde edilen bulgular Tablo 12'de verilmiştir:

Tablo 12. Çocukların geri dönüşüm işareti tanımlamaları

	f	%
Geri dönüşüm	13	65
Çöp kutusu/arabası	4	20
Yeşil oklar	2	10
Atık	1	5
Toplam	20	100

Tablo 12'ye bakıldığında çocukların %65'inin geri dönüşüm işaretini tanıyıp geri dönüşüm olarak isimlendirdiği, %20'sinin çöp kutusu/arabası, %10'unun yeşil oklar, %5'inin ise atık olarak isimlendirdiği görülmektedir.

Çocukların geri dönüşüm tanımlarına ilişkin bulgular

Çocuklara yöneltilen 'Geri dönüşüm nedir?' sorusuna ilişkin elde edilen bulgular aşağıda, Tablo 13'te verilmiştir:

Tablo 13. Çocuklara göre geri dönüşüm tanımlamaları

	f	%
Yeni bir şeyler yapmak	8	40
Geri dönüştürmek/üretmek	5	25
Çöpleri/atıkları toplamak	5	25
Bilmiyorum	2	10
Toplam	20	100

Tablo 13'e bakıldığında çocukların geri dönüşüm tanımlamalarının dört başlıkta toplandığını görmekteyiz. Çocukların geri dönüşüm tanımlamalarının %40'ının yeni bir

şeyler yapmak, %25'inin geri dönüştürmek/üretmek, %25'inin çöpleri/atıkları toplamak, %10'unun ise bilmiyorum başlığı altında toplandığı görülmektedir.

Çocukların geri dönüşüm tanımlamalarına ilişkin birkaç örnek aşağıda yer almaktadır:

Ç1: 'Yiyecek paketlerinden oyuncak yapmak.'

Ç2: 'Atıkları daha da güzelleştirelim, atıkları kullanarak güzel bir şeyler yapmak.'

Ç3: 'Bidonları atmayıp, toplamak.'

Ç7: 'Çöpleri atmaktır.'

Çocuklara göre geri dönüştürebileceğimiz atıklara ilişkin bulgular

Çocuklara yöneltilen 'Geri dönüştürebileceğimiz atıklar nelerdir?' sorusuna ilişkin toplanan bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 14. Çocuklara göre geri dönüştürebileceğimiz atıklar

	F	%
Plastik atık	25	36
Kâğıt atık	20	29
Çöpler	5	7
Cam atık	4	6
Organik atık	4	6
Pil atık	4	6
Demir atık	3	5
Elektronik atık	3	5
Toplam	68	100

Tablo 14'e bakıldığında çocuklardan alınan cevapların, %36'sının plastik atık, %29'unun kâğıt atık, %7'sinin çöpler, %6'sının cam atık, %6'sının organik atık, %6'sının pil atık, %5'inin demir atık, %5'inin elektronik atık olmak üzere 8 başlıkta tabloda yer aldığı görülmektedir. Çocuklardan alınan cevaplara göre plastik atıkların kapsamı, su şişesi, oyuncak, yiyecek paketi, bidon, poşet vb. şeklindedir. Kâğıt atıkların kapsamı, karton, süt ve meyve suyu kutusu, çalışma sayfaları vb. şeklindedir. Cam atıkların kapsamı, cam şişelerden ve vazolardan oluşmaktadır. Organik atıkların kapsamı, çay, meyve ve çerez kabukları şeklindedir. Elektronik atıkların kapsamı ise tablet, telefon, bilgisayardan oluşmaktadır.

Çocuklara göre geri dönüşümün ne işe yaradığına ilişkin bulgular

Çocuklara yöneltilen 'Geri dönüşüm ne işe yarar?' sorusu üzerine elde edilen bulgulardan oluşan kodlar aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 15. Çocuklara göre geri dönüşüm ne işe yarar?

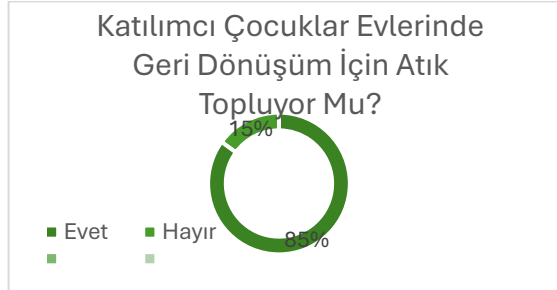
	f	%
Yeni şeyler üretmeye yarar	9	45
Dünyamızı güzel/temiz tutmaya yarar	7	35
Oyuncak yapmaya yarar	2	10
Bilmiyorum	2	10
Toplam	20	100

Tablo 15'e bakıldığında çocukların geri dönüşümün yararlarına ilişkin verdikleri cevapların 4 kodda toplandığı görülmektedir. En çok cevabın yer aldığı tema %45 ile 'yeni şeyler üretmeye yarar' olurken, bunu %35 ile 'dünyamızı temiz/güzel tutmaya yarar', %10 ile 'oyuncak yapmaya yarar', %10 ile 'bilmiyorum' takip etmiştir.

Çocukların evlerinde atık toplama durumlarına ve bu atıkları ne yaptıklarına ilişkin bulgular

Çocuklara yöneltilen ‘Evinizde geri dönüşüm için atık topluyor musun?’ sorusuna ilişkin elde edilen bulgular Şekil 3’te, ‘Cevap evet ise, bu atıkları ne yapıyorsunuz?’ sorusuna yönelik bulgulardan oluşan kodlar ise Tablo 16’da sunulmuştur:

Şekil 3.



Şekil 3’e bakıldığında katılımcı çocukların %85’inin geri dönüşüm için evinde atık topladığı, %15’inin ise böyle bir girişimde bulunmadığı görülmektedir.

Tablo 16. Çocuklar topladıkları atıkları ne yapıyor?

	f	%
Geri dönüşüm kutusuna atmak	7	35
Yeni bir şeyler yapmak	4	20
Organik atıklardan toprak besini yapmak	3	15
Bir şey yapmamak	3	15
Çöp kutusuna atmak	3	15
Toplam	20	100

Tablo 16’ya bakıldığında çocukların topladığı atıkları ne yaptıklarına ilişkin cevaplarının 5 temada toplandığı ve çocukların %15’inin atık toplamaya dair bir şey yapmadığı görülmektedir. Çocukların %35’inin topladığı atıkları geri dönüşüm kutusuna attığı, %20’sinin atıklardan yeni bir şeyler yaptığı, %15’inin organik atıklardan toprak besini yaptığı, kalan %15’inin ise atıkları çöp kutusuna attığı görülmektedir.

Çocukların topladıkları atıkları ne yaptıklarına ilişkin örnek cevaplar aşağıda verilmiştir:

‘Geri dönüşüm kutusuna atmak’ koduna ilişkin birkaç cevap,

Ç1: ‘*Evdeki kağıtları topluyorum ve okulumdaki geri dönüşüm kutusuna götürüp, atıyorum.*’

Ç15: ‘*Okullardaki ve başka yerlerdeki geri dönüşüm kutularına atıyorum.*’

‘Yeni bir şeyler yapmak’ koduna ilişkin birkaç cevap,

Ç4: ‘*Ablam ile yediğimiz yiyeceklerin kutularını paketlerini atmıyoruz. Çok güzel oyuncaklar yapıyoruz. Mesela meyve suyu kutusundan motor yapabiliyoruz. Ben çok seviyorum.*’

Ç20: ‘*Saklıyorum ve annem işe gitmediği gün oyuncak yapıyorum.*’

‘Organik atıklardan toprak besini yapmak’ koduna ilişkin birkaç cevap,

Ç5: ‘*Meyve kabuklarını suya koyup sonra toprağa atıyorum. Toprak beslensin diye.*’

Ç7: ‘*Benim kardeşim muz yiyor ben de kabuklarını ondan alıp kavanozda biriktiriyorum.*’

Ç11: ‘*Meyve ve çerez kabuklarını bir de patates kabuklarını kavanozda topluyorum. Onları arada suluyorum ve toprak yemi yapıyorum.*’

‘Çöp kutusuna atmak’ koduna ilişkin birkaç cevap,
 Ç3: ‘Ben topluyorum ama annem onları ilerideki yere attırıyor ama orası
 çöplük, bir geri dönüşüm değil.’
 Ç8: ‘Çöp kutusuna atıyorum, çöpe gidiyor.’

Çocukların bir geri dönüşüm makinesi olarak hangi atığı, neye dönüştürmek istediklerine ilişkin bulgular

Çocuklara yöneltilen ‘‘Bir geri dönüşüm makinesi olsaydın hangi atığı, neye dönüştürmek isterdin?’’ sorusundan alınan cevaplardan oluşan bulgular ve bu soru üzerine ‘‘Bana bunun resmini çiz!’’ yönergesi ile elde edilen çocukların çizdikleri resimlere ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur:

Tablo 17. Çocukların geri dönüşüm ile ilgili çizimlerinde dönüştürmek istedikleri atıkların dağılımı

	f	%
Kâğıt	9	45
Plastik	7	35
Cam	2	10
Demir	2	10
Toplam	20	100

Tablo 17’ye bakıldığında çocukların geri dönüşüm çizimlerinde dönüştürmek istedikleri atıkların dört kod ile ifade edildiği görülmektedir. Atık çeşidi kâğıt, plastik, cam ve demir ile sınırlı kalmıştır. En çok kâğıt ve plastik atıklardan geri dönüşüm yapılma isteği görülmektedir.

Tablo 18. Çocukların geri dönüşüm çizimlerine ilişkin dağılım

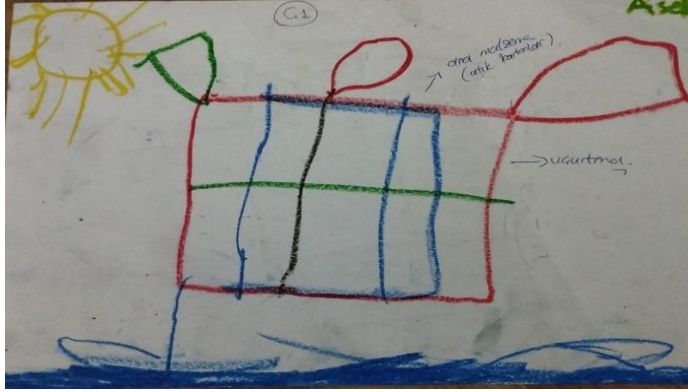
	f	%
Araç	8	40
Oyuncak	7	35
İsim yazma	1	5
Eşya	2	10
Aynısı	2	10
Toplam	20	100

Tablo 18’e bakıldığında çocukların seçtikleri atık malzemeyi neye dönüştürdüklerine ilişkin dağılım beş kod ile toplanmıştır. Çocukların, atık malzemelerden en çok araç, oyuncak yaptıkları görülürken, bir atığı yine aynı ürüne, eşyaya ve isme dönüştürmeye de yer verdikleri görülmüştür.

Çocuk çizimleri aşağıdadır:

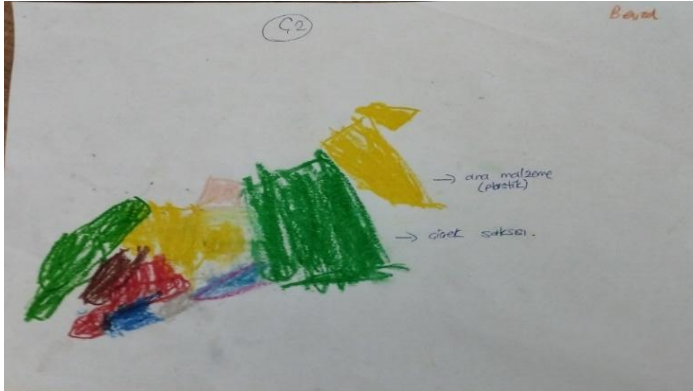
Ç1: "Kartonu, uçurtmaya dönüştürmek isterdim."

Resim 1.



Ç2: "Yoğurt kabından, çiçek saksısı yapmak isterdim."

Resim 2.



Ç3: "Tahta çubuk ve kartondan araba yapmak isterdim."

Resim 3.



- "Annem arabanın tutacağından tutup beni ve arabayı sürececek."

Ç4: ‘‘Çikolatalı çubuğun kutusundan basket potası yapmak isterdim. ‘‘

Resim 4.



- ‘‘Pamuk şekerin tahta çubuğunu da onu dik tutmak için kullanırım. ‘‘

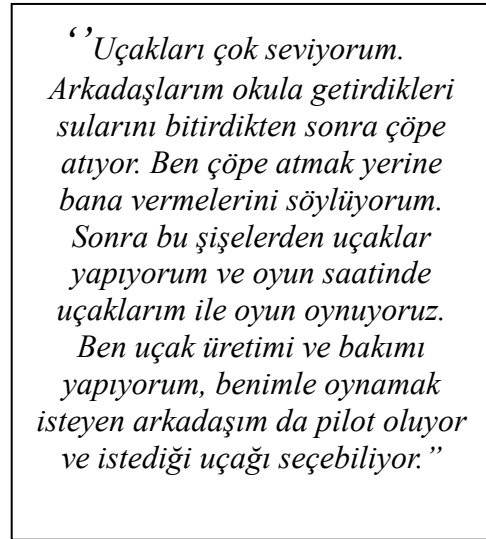
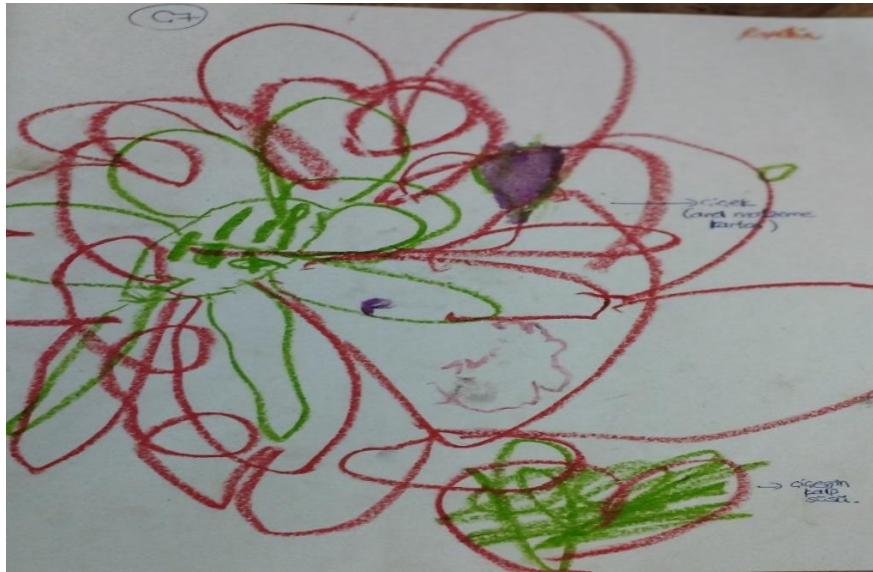
Ç5: ‘‘Plastik şişeden araba yapmak isterdim.‘‘

Resim 5.



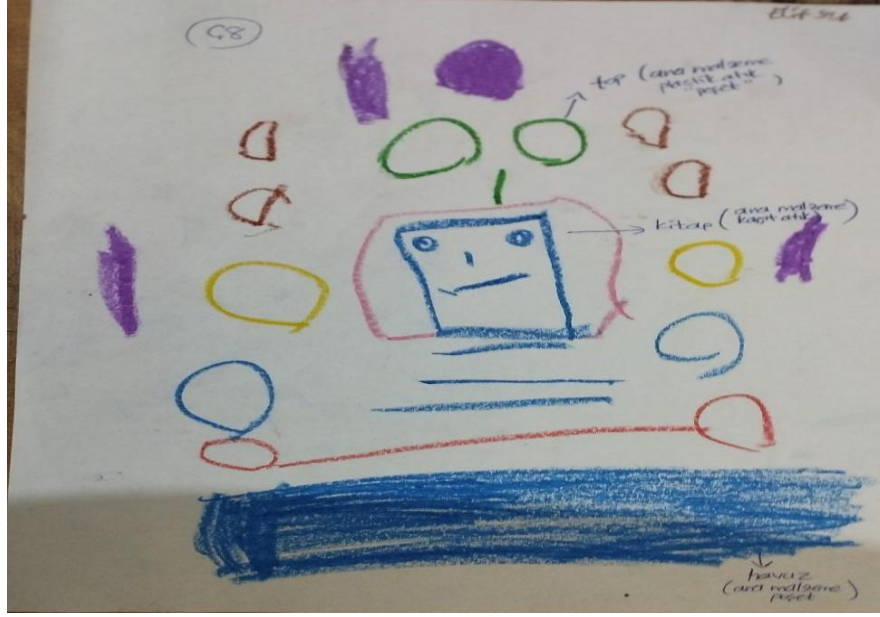
- ‘‘Kutuyu rengarenk boyadım. Plastik şişenin alt kısmundan araba yaptım. Şişenin etiketi ile anten yaptım. Şişenin kapağını tekerlek olarak kullandım. Sonra arabayı boyadığım kutuya koyup hediye edeceğim. ‘‘

Resim 6.

**Resim 7.**

Ç8: "Poşeti, topa dönüştürmek isterdim."

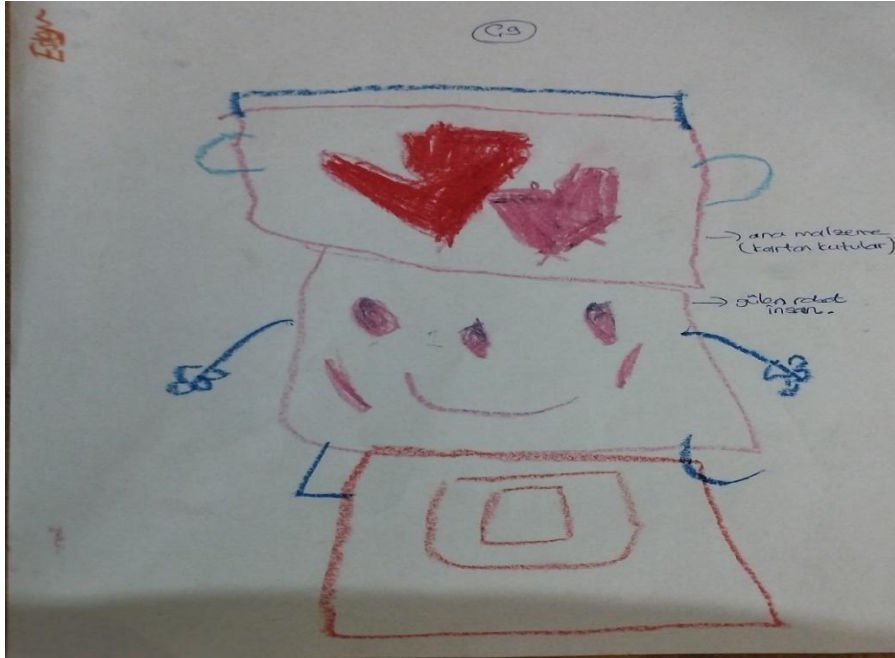
Resim 8.



- "Kağıtlardan kitap yaptım ve poşeti havuza çevirdim."

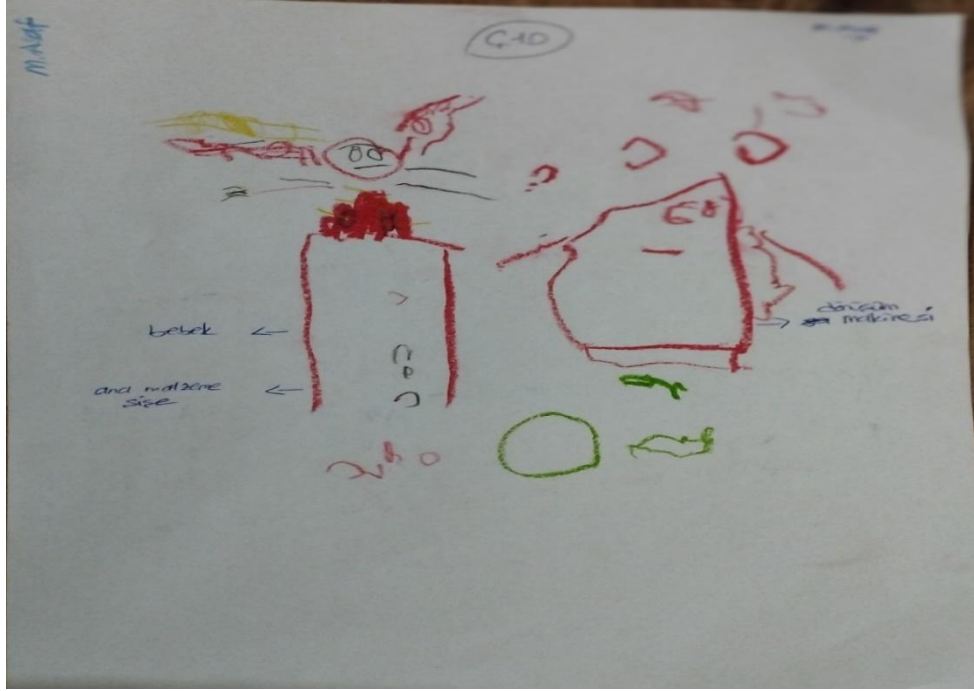
Ç9: "Kutulardan, gülen bir robot insan yapmak isterdim."

Resim 9.



Ç10: “Şişeden, bebek oyuncak yapmak isterdim.”

Resim 10.



Ç11: “Plastik şişelerden bir yer altı aracı yapmak isterdim.

Resim 11.



- “Yer altı aracına ev yaptım ve evin camını renklerle boyadım. Çünkü suyun altında bir tek cam sağlam olurdu ve bu ev su altının aracı oldu. Oraya gelip dinlenebilir.”

Ç12: ‘‘Kağıttan, uçan araba yapmak isterdim.’’
Resim 12.

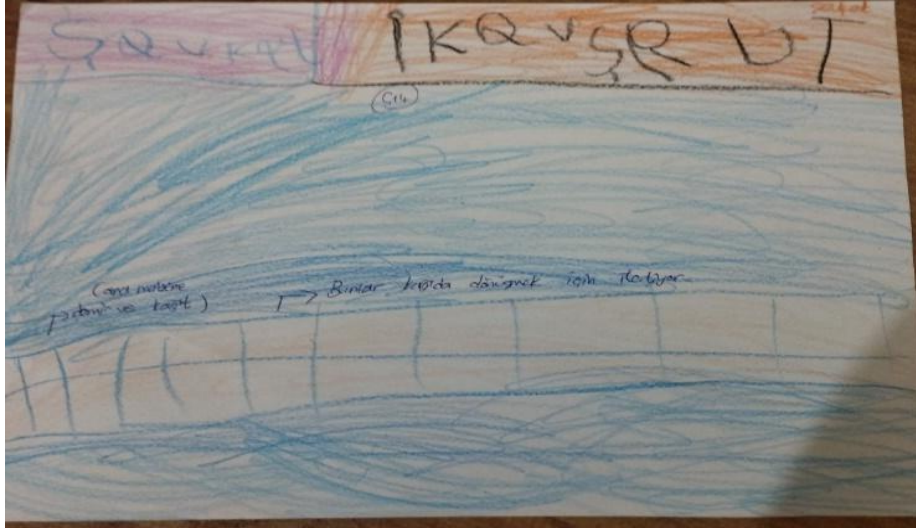


Ç13: ‘‘Demir atıktan, robotik oyuncak yapmak isterim.’’
Resim 13.



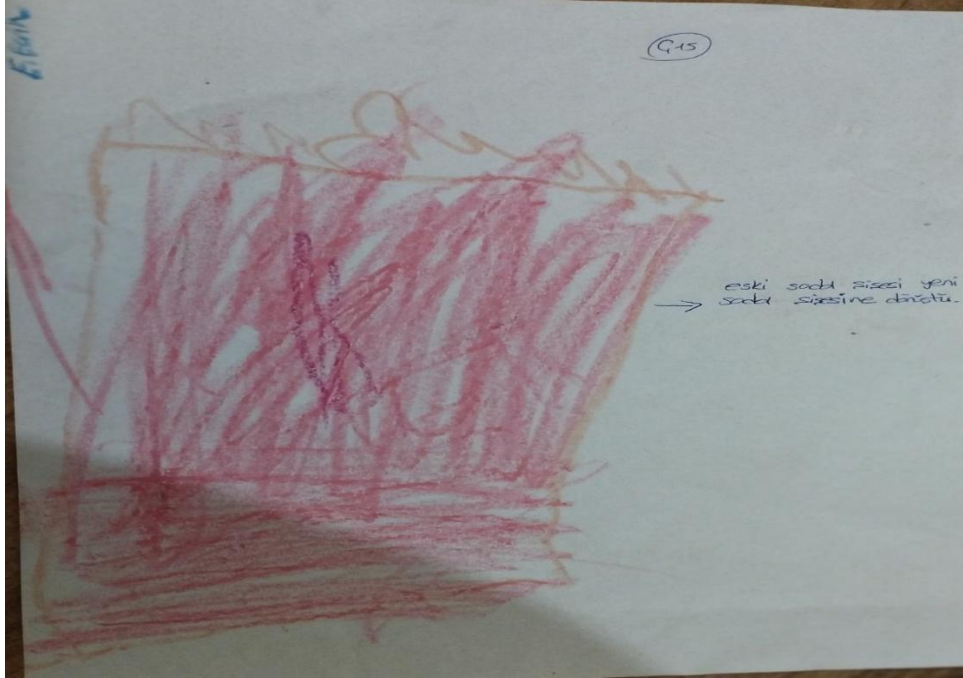
‘‘Ben, burada geri dönüşüm ile robotik oyuncak ürettim. Demir atıklar, demir ezme makinesinde eziliyor ve daha sonra ezilen demir atıklar işlenerek robotik oyuncuğa dönüştürülüyor. Robotik oyuncaklar hazır olunca marketlere ulaştırılıyor ve orada satılıyor. Sonra biz çocuklar, bu robotik oyuncaklardan alıyoruz.’’

Ç14: "Demir ve kağıt atıktan, daha sağlam kağıtlar üretmek isterdim."
Resim 14.



- "Çünkü bizim kağıtlarımız hep yırtılıyor ben boyarken."

Ç15: "Soda şişesini, yeni bir soda şişesine çevirmek isterdim."
Resim 15.



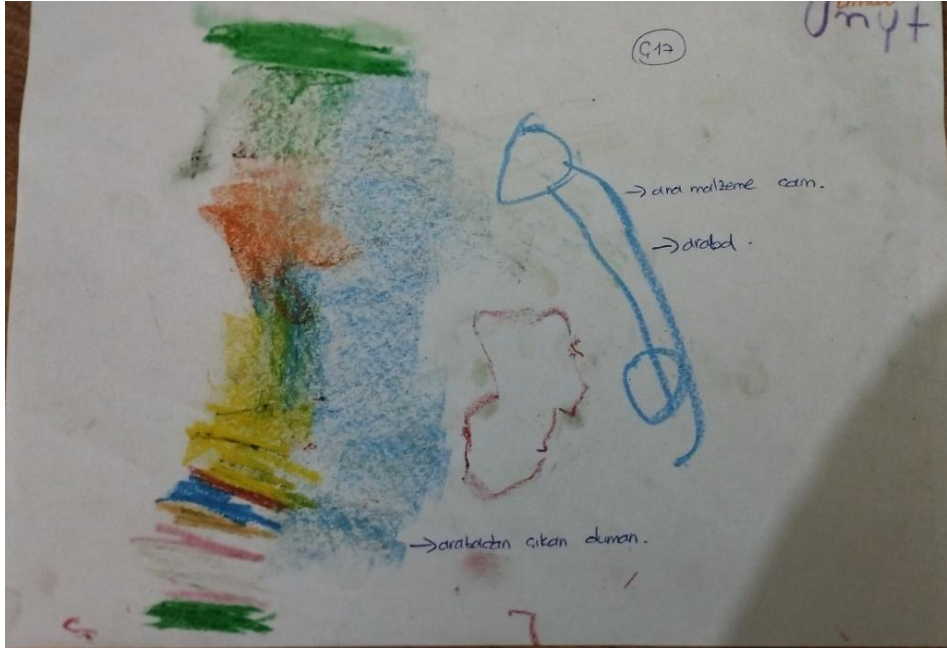
Ç16: 'Meyve suyu kutusundan adımı yazmak isterdim. Bir de plastik şişeyi bir insana dönüştürmek isterdim.'

Resim 16.



Ç17: 'Cam şişeden araba yapmak isterdim.'

Resim 17.



Ç18: “‘Camı kırık bir gözlüğü, maske partisi gözlüğüne çevirmek isterdim.”

Resim 18.



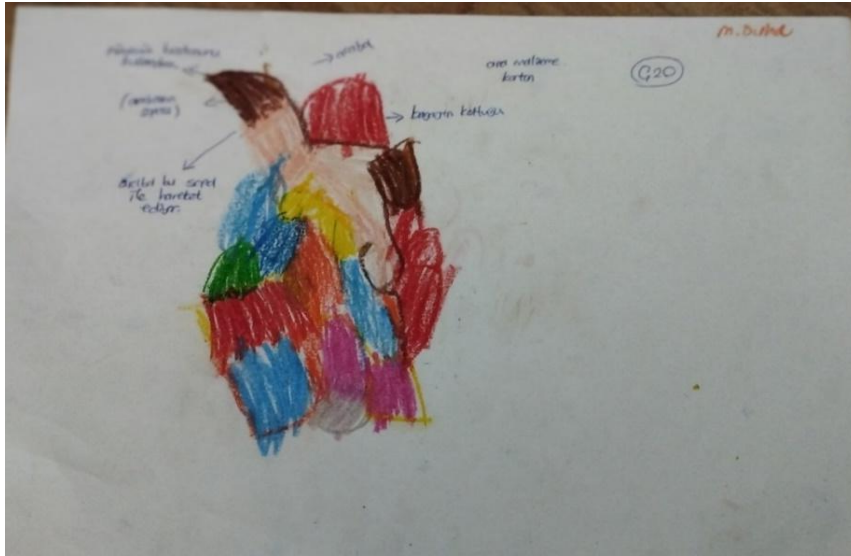
- “Maske partisi gözlüğüm için kartondan üçgenlerle süsledim ve gözlüğün çerçevesi plastik atıktandı.”

Ç19: “‘Süt kutusundan ve kartonlardan uzaya giden araç yapmak isterdim.”

Resim 19.



- “Bazen sınıfımızda yapıştırıcı kapağı buluyoruz ama yapıştırıcıyı bulamıyoruz o kapakları alıp havalandırma yaptım. Uzay aracım harekete geçtiğinde oradan ateşler çıkıyor, böyle kocaman.”

Resim 20.

- “Ninemin bastonu ile arabayı sürdüm. Arabam sopa ile harekete geçiyor. Koltuğumu da yaptım.”

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının ve ebeveynlerinin geri dönüşüme yönelik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bölümde, okul öncesi dönem çocuklarının ve ebeveynlerinin geri dönüşüme yönelik algılarının belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmanın katılımcılara yöneltilen sorular kapsamında elde edilen sonuçlarına ve bu sonuçların alan yazın çerçevesinde tartışılmasına yer verilmiştir. Araştırma bulguları, ebeveynlerin geri dönüşüm hakkındaki bilgileri ve çocukların geri dönüşüm hakkındaki bilgileri şeklinde iki tema altında toplanmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcı ebeveynlerin geri dönüşüm hakkındaki bilgileri incelendiğinde, ebeveynlerin yaş ve eğitim durumları her ne kadar farklı olsa da pek çoğunun geri dönüşümle ilgili birtakım bilgilere sahip oldukları, bireysel girişimlerde bulundukları ama çocuklarına yeteri kadar bu bilgileri aktarmadıkları, onların girişimlerini desteklemedikleri görülmüştür. Ebeveynlerin büyük kısmının geri dönüşüm kavramını tanıdığı, sembolünü ise bildiği tespit edilmiştir. Ebeveynlerin pek çoğunun geri dönüşümü belediyeler ve okullar tarafından öğrenip, benimsedikleri görülmüştür. Buradan hareketle belediyeler ve okulların ilgili girişimlerinin etkili olduğu, aynı zamanda bu girişimlerin artırılması ve çeşitlendirilmesinin geri dönüşüme olan talebin artması şeklinde sonuçlanacağı düşünülmektedir. Ebeveynlerin, geri dönüşümü daha çok doğayı ve çevreyi korumak amacı ile yaptıkları bulgusundan hareketle, duyarlılığın artırılmasının yanında geri dönüşümün doğayı ve çevreyi korumak dışındaki önemli başka amaçlarının da benimsetilmesine ilişkin bilgilendirmelerde bulunulabilir. Daha çok kağıt, plastik ve cam atıkların geri dönüştürüldüğünü bildiklerinden bahsetmişlerdir. Evlerdeki yağ atıklarına karşı duyarlılık sahibi olan ebeveynler nadir de olsa bulgularda mevcuttur ama önemli olan bu duyarlılığın artırılmasıdır. Yağların ve gıdaların geri dönüşümüne ilişkin bilinçlilik düzeyinin artırılması eko-sistemimizin, sularımızın korunabilmesi adına oldukça mühimdir. Ebeveynlerin genellikle vakıfların, belediyelerin, derneklerin geri dönüşüme yönelik uygulama ve etkinliklerini bilmekte oldukları görülmüş olup bakanlıkların uygulamalarından

çok haberdar olmadıkları görülmektedir. Bakanlıkların, ebeveynlere daha çok ulaşabileceği kanallar sağlanabilir ve çalışmalar çeşitlendirilebilir. Çocukların geri dönüşüme ilişkin bilgileri incelendiğinde, bu çalışma Grodzinska, Stepska, Nieszporek ve Bryda (2006)'ın çalışmasının aksine, çocukların geneli atıkları ayrıştırmakta ve yeniden kullanmayı istemektedir. Yapılan bir başka araştırmada ise çocukların geri dönüşüm ve çevreye olan bilincinin ailenin ekonomik yapısıyla, eğitim düzeyiyle ve okul öncesi eğitim alma durumuyla birebir ilişkili olduğu görülmüştür (Yurttaş, 2016). Bu araştırmada bu bulguyla eş olarak okul öncesi eğitimin çocukların geri dönüşüm ve çevre bilinci üzerinde etkisinin olduğu ama diğer bulgunun aksine aile ekonomik yapısı ve eğitim durumunun çocukların üzerinde çok etkisi olmadığına rastlanılmıştır. Sosyoekonomik düzeyi ve sosyokültürel düzeyi düşük olduğu halde çocuklarının geri dönüşüme yönelik girişimlerini destekleyen ebeveynler görüldüğü gibi, sosyoekonomik ve sosyokültürel düzeyi görece daha iyi olan ebeveynlerin çocuklarını destekleme noktasında geri durduğu görülmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocukların geri dönüşüm ve atıkların yeniden kullanımı konusundaki tutumlarının ve bilgilerinin ise çok sınırlı olmadığı görülmüştür. Aksine tutum ve bilgi mevcuttur. Asıl problem ebeveynlerin, bu girişimleri desteklemeyip, engel olmalarından kaynaklıdır. Kahrıman-Öztürk (2010: 110) tarafından okul öncesi çocuklarla yapılan çalışmada da çocukların bir kısmının bilgi sahibi olmasına karşın geri dönüşüm kutusuna ulaşmakta sorun yaşadığı saptanmıştır (akt. T. Koçak ve Ada,2022). Bu çalışmada da çocukların geri dönüşüm kutusuna ulaşmakta sorun yaşadıkları tespiti yapılmış olup, Kahrıman-Öztürk'ün çalışması doğrulanmıştır. “Bir geri dönüşüm makinesi olsaydın hangi atığı, neye dönüştürmek isterdin?” yönergesi üzerine çizilen resimler incelendiğinde çocukların atık malzemeleri daha çok bir araca ve oyuncağa dönüştürerek geri dönüşümü ifade ettikleri görülmüştür. Bu çizimlerde çocukların daha çok üretim odaklı oldukları görülmüştür. Çocukların geri dönüşebilen atık yelpazesi, ebeveynlerine göre biraz daha geniştir. Çocukların tıpkı ebeveynleri gibi geri dönüşümün önemli amacı olarak doğa ve çevreyi temiz tutmaya işaret ettiği görülürken, aynı zamanda yeni şeyler üretmeye, oyuncak yapmaya odaklandıkları da görülmektedir. Tüm bunlardan hareketle çocukların ve ebeveynlerinin yanlış ve eksik bilgilerinin olduğu ama toplamda iki grubun da geri dönüşümü anlayabilmesi ve uygulayabilmesi için temel bir bilginin ortada olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu da ebeveynlerle çocukları arasında bilgi ve deneyim alışverişinin yetersiz olduğunu göstermektedir. Bu alışverişin eksikliği veya yokluğu da geri dönüşümün devamlılığının önünde engel teşkil etmektedir. Bu engeller neticesinde geri dönüşüm hedefleri doğrultusunda tam anlamıyla yapılamamakta ve bu sonuç doğamıza, ekonomimize, sağlığımıza vb. pek çok açımıza zarar içerikli getiriler sunmaktadır. Ebeveynler, okul öncesi dönemde çocuklarının geri dönüşüme yönelik farkındalıklarının artması noktasında etkin bir görev üstlenmektedir. Ebeveynlerin geri dönüşüme ilişkin bilinç düzeyinin artırılması, içinde geri dönüşüme karşın duyarlılık ve ilgi, istek taşıyan çocuklarının geri dönüşüm noktasındaki potansiyelini artıracak ve gelecek nesillerin geri dönüşüme daha çok sahip çıkmasını sağlayacak ve bu sahiplik pek çok faydayı dünya ve insanlık adına beraberinde getirecektir.

Öneriler

Ebeveynlerin geri dönüşüme yönelik kurum ve kuruluşlara örnek olarak daha çok belediyeleri, çocukların ise okulları gösterdikleri bulgusundan hareketle geri dönüşüm noktasında bilinçli ve duyarlı ebeveyn-çocuk iletişimi oluşabilmesi adına belediyelerle eğitim kurumlarının iş birliği içinde hareket ederek çocuk eğitiminin yanında aile katılımı ve eğitimi

de sağlanarak ğretim süreci boyunca bu kopukluğu gidermek adına uygulanabilecek projeler geliştirilmesi önerilmektedir.

Sivil toplum kuruluşları, bakanlıklar, belediyeler tarafından geri dönüşüm festivalleri düzenlenerek, var olan bilinçlilik düzeyi, çeşitli etkinlikler ile uygulamaya dökülebilir.

Geri dönüşüme yönelik bilgilerin daha çok okullar ve belediyeler aracılığı ile edinildiği bulgusundan hareketle belediyelerin, ‘‘Sıfır Atık Projesi’’ ve Milli Eğitim Bakanlığı’nın ‘‘Eko-Okul Projesi’’ vb. gibi projelere katılımın artması için ilgili kurumlarca teşvik sisteminin çeşitlendirilmesi önerilmektedir.

Eğitim kurumlarında, her hafta veya her ay çocuklar ile geri dönüşüm bültenleri ve sorumluluk projeleri hazırlanarak ailelere gönderilip, geri dönüşüm noktasında toplum hafızasını canlı ve devamlı tutmaya yönelik haftanın/ayın geri dönüşüm ailesini seçme ve ödüllendirme çalışmaları yapılabilir.

Elde edilen bulgular özellikle yağ ve gıda atıklarının geri dönüşümüne ilişkin bilinçlilik düzeyinin çok düşük olduğunu göstermiştir. Bu bulgudan hareketle yağ atıkların lavabolardan, dünyamızın sularına karışması ihtimali göz önünde bulundurularak yağ atık toplama kampanyaları düzenlenebilir.

Çizilen resimlerden hareketle bu resimlerde dönüştürülen atığın üç boyutlu çalışması yapılarak ortaya çıkan ürünler üzerinden bir çalışma yürütülebilir. Bu alışma, farklı bulguları sunabilir.

Kaynakça

- Akduman, G. G., Ural G., Sarıbaş, Ş. M. (Yaz 2020). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 24(83), 323-342.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2022), *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (33.Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Büyüksaatçi, S., Küçükdeniz, T. ve Esnaf, Ş. (2008). *Geri dönüşüm tesislerinin yerinin Gustafson-Kessel Algoritması-Konveks programlama melez modeli tabanlı simülasyon ile belirlenmesi*. İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi, 7(13), 1-20.
- Erdaş, K. E. ve Ada, E. (2020). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gözünden Geri Dönüşüm. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 778-801
- Özdiñ, T. (2014). *Okul öncesi eğitimde aile katılımında sosyal medya kullanımı: Bir durum çalışması* [Yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Saz, B., Osman pehlivan, E., Demir, İ. ve Bay, D. N. (2020). *Okul öncesi çocuklarının çevre kirliliği algısının incelenmesi*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(3), 191-215.
- Tümer, K. B. (2022). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Geri Dönüşüme İlişkin Görüşleri*, Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 14(27), 693-716.
- Türküm, S. (1998). Çağdaş Yaşam Çağdaş İnsan. G. Can (Ed.), *Çağdaş Toplumda Çevre Sorunları ve Çevre Bilinci* içinde (s. 165-181). Anadolu Üniversitesi.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (6. Baskı). Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yurttaş, A. (2016). *Ortaokul Öğrencilerinin Genel Çevre Bilgisi Düzeylerinin İncelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Zembat, R. ve Polat, Ö. (2001). *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Sosyalleşmesinde Ailenin Yeri Aile Katılım Programı Uygulama Örnekleriyle*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.



Okul Öncesi Eğitimde Açık Hava Etkinlik Planlamasının Okul Öncesi Öğretmenleri Açısından Uygunluğunun İncelenmesi

Gizem Bavuk

Yüksek Lisans Öğrencisi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

gizembvk@gmail.com

Nuran Tuncer

Doç. Dr. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

nuran.tuncer@gop.edu.tr

Özet

Açık hava okul öncesi dönemde ki 0-6 yaş çocuklarının en anlamlı, en zengin öğrenme ortamıdır. Üstelik bu dönem çocuklarının gelişim alanlarının sağlıklı desteklenmesi için zengin bir uyarandır. Açık havada yapılan her etkinlik okul öncesi çocukları için doğal materyallerle etkileşime girmesini ve keşfedilen yeni hayat deneyimleri kazanmalarını ve öğrenmelerinin kalıcı olmasını sağlar. Çünkü çocuk açık havada yaparak-yaşayarak öğrenir. En kalıcı öğrenme türü de yaparak-yaşayarak öğrenmedir. Çağdaş yaklaşımlar da fakat sanayinin gelişimi ile birlikte kentlere göç artmış ve bu durum çarpık kentleşmeye neden olmuş, bu çarpık kentleşmede çocuklar için doğal ve güvenli açık alan öğrenme alanlarının bulunmasını zorlaştırmıştır. Gerek belediyeçilik düzenlemeleri gerek okul binalarının mimari tasarımları da çocukların açık havada yeni deneyimler kazanmalarını zorlaştırmaktadır. Günümüz teknolojisinin gelişmesi, çalışan annelerin artmasıyla ve geleneksel aile yapısından, modern aile yapısına geçişimizle çocuklarımız sosyal ilişkilerden uzak; zamanlarının çoğunu telefon, bilgisayar, televizyon gibi teknolojik araçlarla geçirmektedir. Günümüz eğitim anlayışı da öğrenme mekanlarını da okul içerisindeki dört duvar sınıflarla sınırlandırmamak eğitimimizin önceliği haline gelmiştir. Çevre hem çocuk gelişimini hem de sınıf atmosferini olumlu yönde etkilemektedir. Bu kapsamda okul öncesi eğitim anlayışı da ülkemizin 2013 okul öncesi eğitim programında güncellenen 2024 programında açık hava etkinlik planlamaları daha da önem kazanmıştır. Program okul öncesi öğretmenlerinin her gün minimum 30 dakika açık havada bir etkinlik yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Veriler Google çevrimiçi anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmanın amacı; 2024 yılında güncellenen 2013 okul öncesi eğitim programında var olan açık hava etkinlik planlamasının okul, öğretmen, idareci, materyal donanımı ve veli boyutları açısından hazırlıklı olup olmadığının incelenmesidir. Anket formunun linki çalışmaya katılmaya gönüllü olan katılımcı öğretmenlerle paylaşılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomonoloji) kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu ülkemizin çeşitli illerindeki bağımsız anaokulu, ilkokula bağlı anasınıfları ve lise bünyesindeki uygulamalı okul öncesi sınıflarda görevine devam etmekte olan okul öncesi anabilim dalında lisans eğitimini tamamlamış MEB bünyesine bağlı 24 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Araştırma verileri analizine göre okul boyutu, sınıf boyutu, öğretmen boyutu ve veli boyutu olmak üzere dört ana tema belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre: okul boyutuna

baktığımızda bahçenin var olduğu fakat yeterli güvenlik ve tehlike önleyici önlemlerinin olmadığı, hava koşullarına uygun olmayan bahçe düzenlemesi olduğu konusunda durum tespiti yapılmıştır. Sınıf boyutuna bakıldığında sınıfların kalabalık sınıflar olduğu, kaynaştırma öğrencilerin var olduğu, stajyer gibi destek personellerin olmayışı açık hava etkinliklerine katılımı zorlaştırdığı tespiti yapılmıştır. Öğretmen boyutunda ise araştırma grubundaki öğretmenlerin yarısı açık hava etkinlik planlamasının zorunlu olmasını desteklemekte fakat araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu kendini açık hava etkinlik planlamada donanımlı ve uygulamada başarılı olduğunu ifade etmiştir. İdare boyutunda idarecilerin çoğunluğunun programa hâkim olmadığı, açık hava etkinlik planlamada öğretmenlere yaklaşımlarının ve desteklerinin yeterli olmadığı, materyal sağlamada ise yarısından biraz fazla bir idareci grubun destek olduğu araştırma grubunda ki öğretmenlerce dile getirilmiştir. Son olarak veli boyutunda ise velilerin açık hava etkinlikleri konusunda bilinçli olmadıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, açık hava etkinlik, öğretmen görüşleri

Examining the Suitability of Outdoor Activity Planning in Preschool Education for Preschool Teachers

Abstract

The outdoors is the most meaningful and richest learning environment for 0-6 year old preschool children. Moreover, this period is a rich stimulus to support the healthy development areas of children. Every outdoor activity enables preschool children aged 0-6 to interact with natural materials, gain new life experiences and make their learning permanent. Because children learn by doing and living outdoors. The most permanent type of learning is learning by doing. Many contemporary approaches present us the importance of outdoor education and activities. However, the biggest problem today is that migration to cities has increased with the development of industry and industrialization has caused unplanned urbanization, making it difficult to find natural and safe outdoor learning areas for our children in this unplanned urbanization. Both municipal regulations and the architectural designs of school buildings make it difficult for our children to engage in outdoor activities and gain new experiences. With the development of today's technology, the increase in working mothers and our transition from the traditional family structure to the modern family structure, our children are far from social relations; They spend most of their time with technological devices such as phones, computers and televisions.

With today's understanding of education, not limiting learning spaces to four walls of classrooms within the school has become a priority in our education. The environment positively affects both child development and the classroom atmosphere. In this context, outdoor activity planning has become even more important in the understanding of pre-school education in the 2024 program updated from the 2013 pre-school education program of our country. In organizing the program before school, a minimum of 30 minutes of outdoor activity is required every day. Data were collected via Google online survey form. The link of the survey form was shared with the participating teachers who volunteered to participate in the study. In this context, the aim of the study is; It is to examine whether the outdoor activity planning in the 2013 pre-school education program updated in 2024 is prepared in terms of school, teacher, administrator, material equipment and parent dimensions.

In this research, one of the qualitative research designs, phenomenology design, which is one of the qualitative research methods, was used. A semi-structured questionnaire was used as a data collection tool. The study group of the research consists of 24 pre-school teachers affiliated with the Ministry of National Education, who have completed their undergraduate education in

the pre-school department and continue to work in independent kindergartens, kindergartens affiliated with primary schools and applied pre-school classes within high schools in various provinces of our country. The data obtained for the purpose of the research were analyzed according to the descriptive analysis technique. According to the research data analysis, four main themes were determined: school dimension, classroom dimension, teacher dimension and parent dimension. When we look at the size of the school in the study, it was determined that there was a garden, but there were no sufficient security and danger prevention measures, and the garden arrangement was not suitable for weather conditions. When we look at the class size, it has been determined that the classes are crowded, there are mainstream students, and the absence of support staff such as interns makes it difficult to participate in outdoor activities. In terms of teachers, half of the teachers in the research group support outdoor activity planning being mandatory, but most of the teachers participating in the research stated that they are equipped in outdoor activity planning and successful in its implementation. In terms of administration, it was stated by the teachers in the research group that the majority of the administrators did not have a good command of the program, that their approach and support to teachers in outdoor activity planning was not sufficient, and that a little more than half of the administrator group supported them in providing materials. Finally, in the parent dimension, it was determined that parents were not conscious about outdoor activities.

Key Words: Preschool, outdoor activity, teacher opinions

Giriş

Ülkemizde son 50 yıl içerisinde köyden kente göçle ülke nüfusumuzun çoğunluğu büyükşehirlerde veya şehirlerimizin ilçe merkezlerinde yaşamaktadır. Kentlerdeki bu hızlı nüfus artışı binalaşmaya, çarpık kentleşmeye, yeşil alanlardan uzak yaşamaya, çocukların park gibi oyun alanlarından yoksun yaşamasına neden olmaktadır.

Ülkemizde geleneksel geniş aile düzeninden çekirdek aile düzenine geçilmesiyle birlikte doğum oranlarındaki yıllar içerisinde azalmış, az çocuklu aile düzeninde aile içinde çocuklara verilen önem artmış ve aileler çocuklarını daha koruyucu bir yapıya geçmişlerdir.

Çevremizde park, oyun alanı bulmamız artık neredeyse imkânsız hale gelmiştir. Var olan parklarda yeterli olmayan sayıda ve yetersiz büyüklükte olan parklarda çocukların beklentileri gözetilmeden, beton zemine yerleştirilmiş plastiklerden yapılmış, çocukların yalnızca kaba motor becerilerinin kullanılmasına imkân veren, yaratıcılığı geliştirmekten uzak, çocukların ilgi ve meraklarını zenginleştirmede yetersiz kalmaktadır (Dyment & Bell 2008; Frost, 2006; Hart and Sheehan 1986; Herrington & Studman 1998; Malone & Tranter 2003; Sener 2006; Staempfli 2009; White, 2004).

Günümüz çocukları televizyon ve bilgisayar dışarıda açık hava oyunlarına tercih etmektedir. Açık hava alanları ve bahçeler, çocukların duyu organları aracılığıyla kendilerini ve çevrelerini keşfetmelerine imkan tanıdığı için büyük önem taşır (Ovury, 2005; White 2008).

Bu araştırmada 2024 yılında güncellenen 2013 okul öncesi eēitim programında var olan açık hava etkinlik planlamasının okul, ēretmen, idareci, materyal donanımı ve veli boyutları açısından hazırlıklı olup olmadıēının incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmada elde edilen bulgular çerçevesinde 2024 yılında güncellenen 2013 okul öncesi eēitim programında açık hava etkinlik planlamasının kalitelisini ve devamlılıēının saēlanmasıya yönelik tespit ve önerilere yer verilmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgu bilim) yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldıēı; algıların ve olayların doēal ortamlarında gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasını amaçlayan bir süreç olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve şimşek, 2008, s. 39). McMillan (2000). Veri toplama aracı olarak eēitim alanındaki çalışmalarda sıkça kullanılan yarı yapılandırılmış soru formu kullanılmıştır.

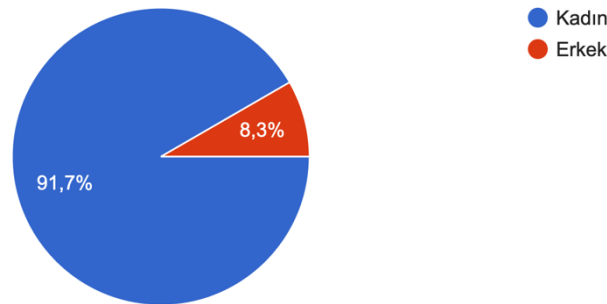
Çalışma Grubu

Araştırmaya katılan çalışma grubu çeşitli illerimizde baēımsız anaokulu, ilkokula baēlı anasınıfları ve lise bünyesindeki uygulamalı okul öncesi sınıflarda görevine devam etmekte olan okul öncesi anabilim dalında lisans eēitimini tamamlamış MEB bünyesine baēlı 24 okul öncesi ēretmeni oluşturmaktadır.

Çalışmaya katılan okul öncesi ēretmenlerine ilişkin demografik bilgiler ařaēıda verilmiştir.

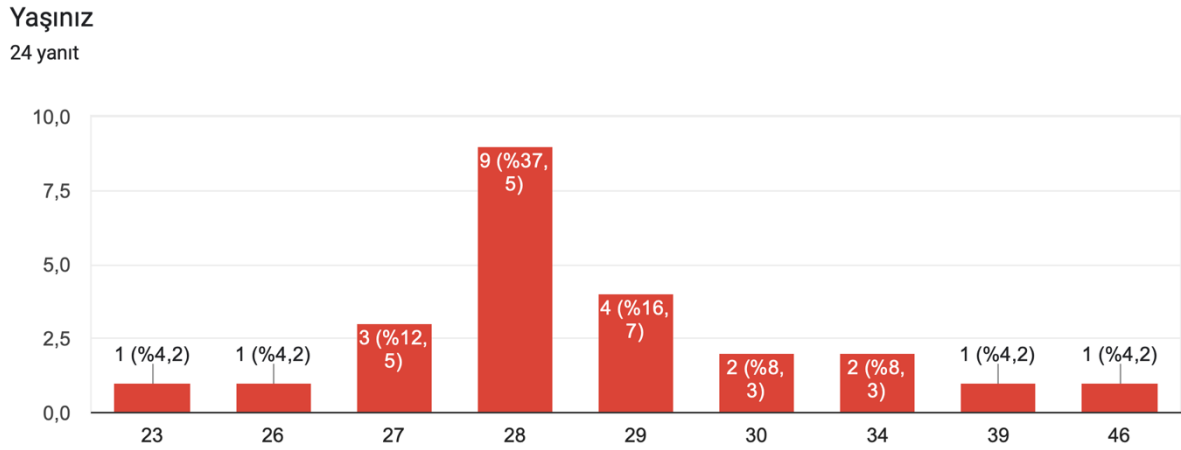
Grafik1.

Cinsiyetiniz
24 yanıt



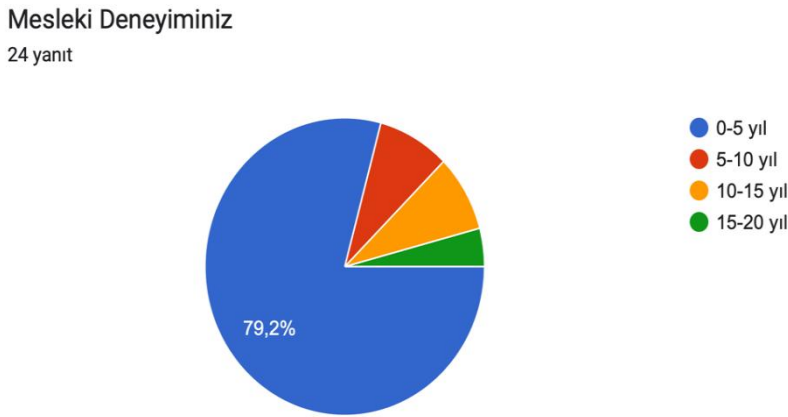
Grafik 1 incelendiēinde katılımcıların 2'si erkek (8,3%), 22'si kadındır (91,7%).

Grafik2.



Grafik 2 incelendiğinde katılımcılardan 1'i (4,2%) 46 yaş, 1'i 39 (4,2%) yaş, 2'si (8,3%) 34 yaş, 2'si (8,3%) 30 yaş, 9'u 29 yaş, 4'ü (37,5%) 28 yaş, 3'ü (12,5%) 27 yaş, 1'i (4,2%) 26 yaş, 1'i (4,2%) 23 yaş şeklindedir.

Grafik3.



Grafik 3. 19 yanıt 0-5 yıl (79,2%), 2 yanıt 5-10 yıl (8,3%), 2 yanıt 10-15 yıl (8,3%), 1 yanıt 15-20 (4,2%) yıl aralığında çalışma tecrübelerinin olduğunu belirtmiştir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplamada yarı yapılandırılmış soru formu kullanılmıştır. Bu formda okul öncesi öğretmenlerine 2024 yılıyla güncellenen 2013 eğitim programında düzenlenen açık hava etkinlik planı hakkında okul, öğretmen, idareci, materyal ve veli boyutları açısından sorular yöneltilmiş ve cevaplamaları istenmiştir. Formun geçerliliği için okul öncesi eğitim alanında

bir uzman görüşüne başvurulmuş ve uzman görüşü doğrultusunda düzenlemeler yapılarak araştırma formuna son şekil verilmiştir. Veri toplama süreci yaklaşık 10 gün sürmüştür.

Araştırma verilerinin toplanması için okul öncesi öğretmenleriyle 2024 yılında güncellenen 2013 eğitim programında belirtilen açık hava etkinlik planlaması hakkında görüşmeler yapıldıktan sonra araştırmacı topladığı verileri istatistiksel olarak düzenlemiştir.

Verilerin Analizi

2024 yılında güncellenen 2013 eğitim programında düzenlenen açık hava etkinlik planlaması hakkında Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan veriler, nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorilerine ayrıldığı sistematik ve tekrarlanabilir bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2022: 258).

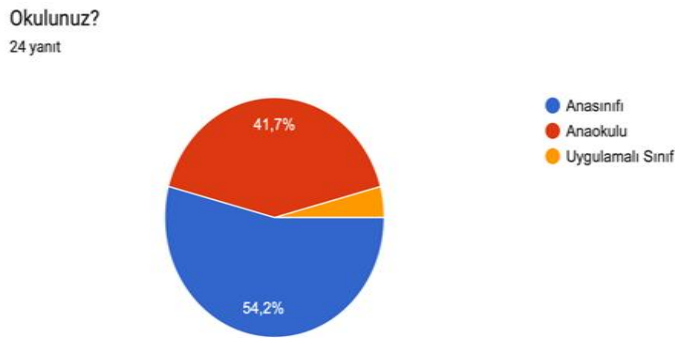
Bulgular

Çalışma sonucu ulaşılan bulgular, araştırma soruları ve verilen cevaplar temel alınarak analiz edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin 2024 yılında güncellenen 2013 okul öncesi eğitim programındaki açık hava etkinlik planı hakkındaki görüşleri 5 ana tema altında toplanmıştır. Elde edilen tüm bulgular sırasıyla sunulmuştur.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Boyutu Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları kurum düzeyleri

Grafik4.

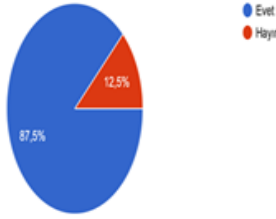


Grafik 4'e bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin 54,2%'sinin anasınıfında çalıştığı, 41,7%'sinin anaokulunda, 4,2%'sinin uygulamalı anasınıfında çalıştığı görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştığı okullardaki bahçenin varlığına ve donanımına ilişkin bulgular

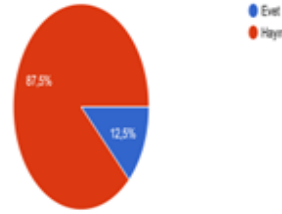
Grafik5.

Okulunuzda bahçe var mı?
24 yanıt



Grafik6.

Okulunuzdaki bahçe donanımlı mı?
24 yanıt



Grafik 5'e bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin 87,5%'nin çalıştığı okullarda, okul bahçesinin olduğu; 12,5%'inin çalıştığı okullarda, okul bahçesinin olmadığı görülmektedir.

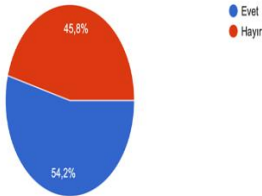
Grafik 6'ya bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin 87,5%'nin çalıştığı okullarda, okul bahçesinin donanımlı olmadığı; 12,5%'inin çalıştığı okullarda, okul bahçesinin donanımlı olmadığı görülmektedir.

İki ayrı grafiği bir arada yorumladığımızda okullarda okul bahçesinin varlığı doğrultusunda tezat bir şekilde ise donanımlı olduğu yorumu yapabilmekteyiz.

Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştığı okullardaki parkın varlığına ve donanımına ilişkin bulgular

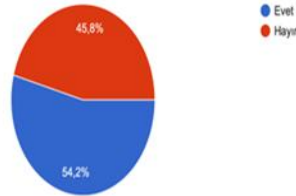
Grafik7.

Okulunuzda park alanı var mı?
24 yanıt



Grafik8.

Okulunuz parka yakın mı?
24 yanıt



Grafik 7'ye bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin 54,2%'sinin çalıştığı okullarda, park alanının olduğu; 45,8%'inin çalıştığı okullarda, park alanının olmadığı görülmektedir.

Grafik 8'e bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin 54,2%'sinin çalıştığı okulların, park alanına yakın olduğu; 45,8%'inin çalıştığı okulların park alanına yakın olmadığı görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştığı okullardaki okul bahçesine ilişkin büyüklüğünün yeterli olmasına ilişkin bulgular

Tablo1.

N	%

Evet	10	42
Hayır	14	58
Toplam	24	100

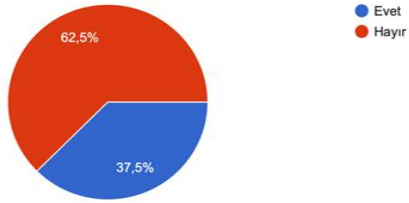
Tablo 1' e bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin 42%'sinin çalıştığı okulların okul bahçelerinin yeterli olduğu; 58%'inin çalıştığı okulların okul bahçelerinin ise yeterli olmadığı görüşünde oldukları görülmektedir.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF BOYUTU HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştığı sınıflarda stajyer mevcudunun olup, olmadığına dair görüşler

Grafik 9.

Sınıfınızda stajyer var mı?
24 yanıt

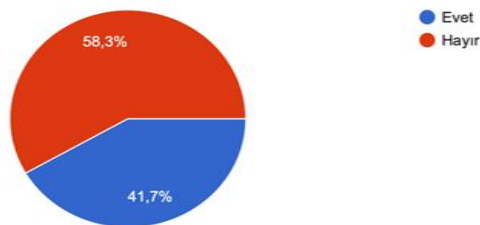


Grafik 9'a bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin 37,5%'inin çalıştığı sınıflarda stajyerinin mevcut olduğu, 62,2%'sinin ise sınıfında stajyer olmadığı görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştığı sınıflarda kaynaştırma öğrencisinin olup, olmadığına dair görüşler

Grafik 10.

Sınıfınızda kaynaştırma öğrencisi var mı?
24 yanıt



Grafik 10'a bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin 41,7%'nin çalıştığı sınıflarda kaynaştırma öğrencisinin mevcut olduğu, 58,3%'ünün ise sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmadığı görülmektedir.

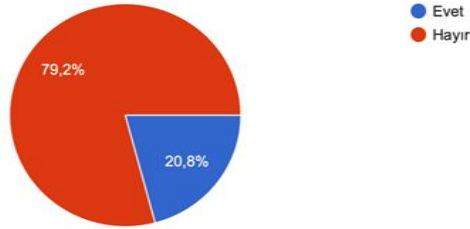
Çalışmada sınıf boyutunun ele alınma sebebi sınıf atmosferinin açık havaya etkinlik planlamaya etkisinin olup olmadığının incelenmesidir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin İdare Boyutu Hakkındaki Görüşleri

İdareciniz güncellenen 2013 programına hâkim olduğunu düşünüyor musunuz?

Grafik11.

İdarecinizin güncellenen 2013 programına hakim olduğunu düşünüyor musunuz?
24 yanıt

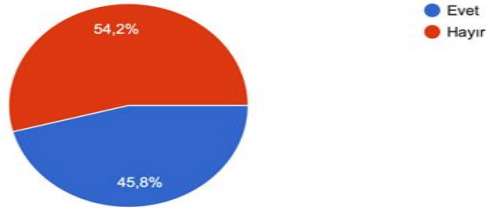


Grafik 11'e bakıldığında okul idarecilerinin 79,2%'sinin güncellenen okul öncesi eğitim programına hâkim olmadığını düşündüğü, 20,8%'inin ise güncellenen okul öncesi eğitim programına hâkim olduğunu düşündüğü saptanmıştır.

İdareciniz açık hava etkinlik planlamanıza destek oluyor mu?

Grafik12.

İdareciniz sizin açık hava etkinlik planlamanıza destek oluyor mu?
24 yanıt

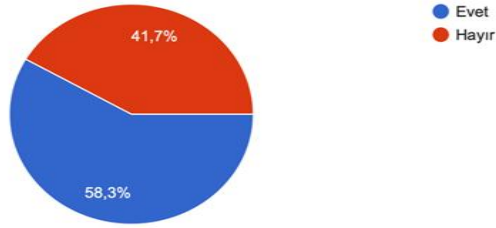


Grafik 12'ye bakıldığında okul idarecilerinin 54,2%'sinin okul öncesi öğretmenlerine açık hava etkinlik planlaması konusunda destek olmadığı, 20,8%'inin ise okul öncesi öğretmenlerine açık hava etkinlik planlaması konusunda destek olduğu saptanmıştır.

İdareciniz eğitim-öğretim materyalleri konusunda size destek oluyor mu?

Grafik 13.

İdareciniz eğitim-öğretim materyalleri konusunda size destek oluyor mu?
24 yanıt



Grafik 13'e bakıldığında okul idarecilerinin 41,7%'sinin okul öncesi öğretmenlerine eğitim-öğretim materyalleri konusunda destek olmadığı, 58,3%'ünün ise okul öncesi öğretmenlerine eğitim-öğretim materyalleri konusunda destek olduğu saptanmıştır.

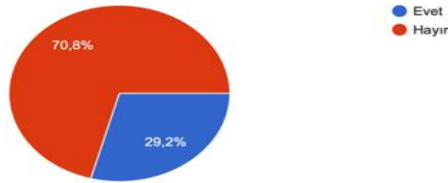
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Veli Boyutu Hakkındaki Görüşleri

Okul öncesi öğretmenlerinin veliler açısından açık hava etkinlik konusunda bilinçli mi?

Sorusu hakkında görüşleri

Grafik 14.

Velileriniz açık hava etkinlik konusunda bilinçli mi?
24 yanıt

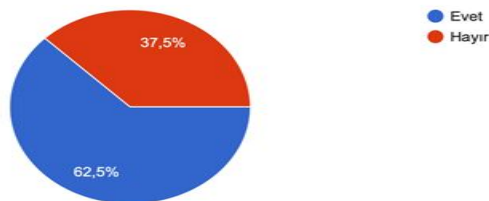


Grafik 14'e bakıldığında ankete katılan okul öncesi öğretmenlerinin veliler açısından açık hava etkinlik konusunda 29,2%'si bilinçli olduğunu 70,8%'nin ise açık hava etkinlik konusunda bilinçli olmadığı düşüncesinde olduğu görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin veliler açısından açık hava etkinlik konusunda istekli olup olmadıkları hakkındaki görüşleri

Grafik 15.

Velilerin açık hava etkinlik konusunda istekli mi?
24 yanıt



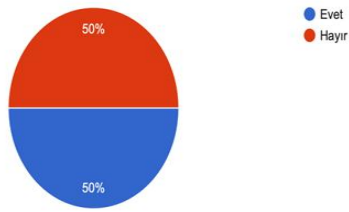
Grafik 15'e bakıldığında ankete katılan okul öncesi öğretmenlerinin veliler açısından açık hava etkinlik konusunda 62,5%'i istekli olduğunu 37,5%'in ise açık hava etkinlik konusunda isteksiz olduğu düşüncesinde olduğu görülmektedir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kendileri Hakkındaki Görüşleri

Okul öncesi öğretmenlerinin açık hava etkinlik planlamasının zorunlu olma konusundaki düşünceleri hakkındaki bulgular

Grafik 16.

Açık hava etkinlik planlamasının zorunlu olmasını destekliyor musunuz?
24 yanıt

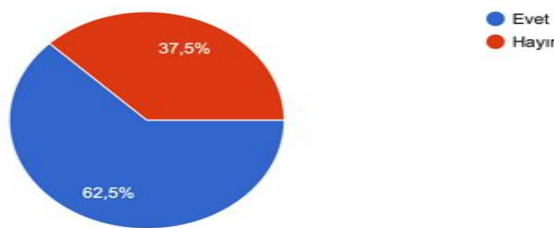


Grafik 16 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin açık hava etkinlik planlamasının zorunlu olmasını destekleme konusunda öğretmenlerin yarısının etkinliklerin açık havada olmasını destekledikleri diğer yarısının ise bu görüşü desteklemedikleri görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin açık hava etkinlik planlama konusunda kendilerini donanımlı bulup, bulmadıkları düşünceleri hakkındaki görüşleri

Grafik 17.

Açık hava etkinlik planlama konusunda kendinizi donanımlı buluyor musunuz?
24 yanıt

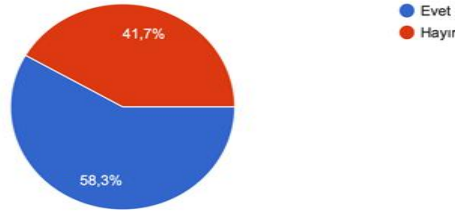


Grafik 17 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin açık hava etkinlik planlama konusunda 62,5% oranında donanımlı buldukları 37,5% oranında kendilerini donanımlı bulmadıkları görüşünde oldukları görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin açık hava etkinlik planlama konusunda kendilerini başarılı hissedip, hissetmedikleri hakkındaki görüşler

Grafik 18.

Açık hava etkinlik planlama konusunda kendinizi başarılı hissediyor musunuz?
24 yanıt



Grafik 18 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin açık hava etkinlik planlama konusunda 58,3% oranında başarılı hissettikleri 41,7% oranında kendilerini başarılı hissetmedikleri görüşündedirler.

Okul öncesi öğretmenlerinin açık hava etkinlik planlama konusunda karşılaştığı sorunlar hakkında görüşleri

Okul öncesi öğretmenlerinin açık hava etkinlik planlama konusunda karşılaştığı diğer sorunlar hakkında görüşme cevapları C1, C2, C3... şeklinde kodlanmıştır.

C1: ‘Mevcut alanda park aletleri dışında bir aktivite yapmak istediğimiz zaman uygun boş alan bulamıyoruz. Bu sebeple açık hava etkinliğimiz parktaki aletler ile sınırlı kalıyor.’

C2: ‘Materyal temini ve ortam düzenlenmesinde sorun yaşıyorum. Yeterli alan olmamasına rağmen uygun eğitim ortamı düzenlemesi yapılmadı.’

C3: ‘Kontrol konusunda oldu, yardımcı personelin olması gerekiyor.’

C4: ‘Bahçelerin çocukların güvenliğini düşünerek düzenlemesi gerekli.’

C5: ‘Materyal eksikliği’

C5: ‘Çevre düzenlemesinin olmaması, oyun alanlarının dar ve güvensiz olması’

C6: ‘Keşif yapacak ortam ve fırsatların yeterli olmayışı’

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Cevapları

Sonuç ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ve bu sonuçların alanyazın bağlamında tartışılması, okul ve okul bahçelerinin önemini vurgulamaktadır. Okul bahçeleri, pedagojik değerlerinin yanı sıra ekolojik değerlere de sahiptir. Hauser'e (2002) göre, çocuk haklarına uygun ve doğa temelli okul bahçeleri, çocuklara çok farklı alanlarda öğrenme fırsatları sunmaktadır. Sonuç olarak, standart projelerle oluşturulan mekanlar, hayatın ve eğitimin kalitesine olumsuz yansımaktadır (Ayaşlıgil ve Turan, 2009). Okulların planlanmasında sadece açık alan ayırmak yeterli değildir. Okulun niteliği, eğitim düzeyi, fiziksel düzenlemeleri, işlevleri ve çevresel sosyal özellikler gibi faktörler dikkate alınarak ayrılan açık alan planlanmalıdır. (Akdoğan, 1972).

Görüşmelerden elde edilen ilk bulguya göre okul ve okul bahçelerinin donanımı hakkında ankete katılan okul öncesi öğretmenlerinin düşüncelerine dair bulgular incelendiğinde;

Eğitimimin temelini oluşturan okul bahçelerinin, okul binaları gibi önemli olduğu vurgulanmakta ve çocukların tüm ihtiyaçlarını karşılayacak alanların oluşturulmasının gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Yapılan görüşmelerden çıkan ikinci bulgu olarak sınıf boyutu açısından okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinden yola çıkarak, eğitim ortamları, personel, fiziksel mekân, donanım, öğrenme araç-gereçleri ve özel düzenlemeler gibi alt unsurlardan oluşan dinamik bir yapıya sahiptir. Fiziksel ortamın ve koşulların uygun olması, bu unsurların programın içeriği ve amaçlarıyla uyumlu hale getirilmesi ve öğrenmeyi etkileyen tüm unsurlarla iş birliği içinde düzenlenmesi gerekmektedir. Çocuk-çevre ilişkileri çalışmalarından elde edilen bulgular, mekânın eğitim, özellikle de erken çocukluk eğitimi açısından önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır (Biçer, 1993; Akgül& Yıldırım, 1995; Aydın 2000; Şener, 2001; Uludağ&Odacı,2002; Terzioğlu,2005, Steiner,2008).

Anket görüşmelerinden çıkan üçüncü bulgu olarak görüşmede idare boyutu olarak incelediğimizde. İdare-öğretmen ekip çalışmasının önemi ortaya çıkmaktadır. İdarecilerin programa hâkim olmasını ankete katılan öğretmenler desteklemekte, şubat ayında güncellenen programa hâkim olmadıkları düşüncesindedirler. Çalışmaya katılan öğretmenlerin idarecilerin materyal desteği konusunda alınan cevaplar doğrultusunda oluşturulan grafiğe bakıldığında; büyük çoğunluğu idarecilerinin kendilerini desteklediğini belirtmiştir.

Dördüncü bulgu olarak araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin velileri hakkında görüşleri açık hava etkinlikler konusunda bilinçli olmadıkları fakat istekli oldukları, öğretmen fikirlerini önemsedikleri görülmektedir.

Son bulgular, öğretmenlerin genel olarak açık hava etkinlikleri hakkında pozitif tutum ve düşünceye sahip olduklarını ancak bazı fiziksel şartlarda oluşan yetersizliğin, okulun açık hava etkinliklerinin uygulandığı bahçe alanlarında güvenlik uygulamalarının eksikliği ve sınıfların kalabalık olması gibi nedenlerle açık hava etkinliklerinin planlanmasının zorlaştığını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin açık hava etkinlik planlaması konusunda kendilerini donanımlı ve başarılı hissettikleri, açık hava etkinlik planlamasının 2024 Şubat ayında güncellenen okul öncesi eğitim programında zorunlu olup-olmaması konusunda eşit oranlarda farklı fikirleri olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yarısı zorunlu olması gerektiğini desteklerken yarısı ise zorunlu olma fikrini desteklemediğini ifade etmişlerdir.

Öneriler

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin açık hava etkinliklerine yönelik görüş ve uygulamaları incelenmiş; öğretmenlerin açık hava etkinlikleri planlama konusunda daha fazla hizmet içi eğitim almalarının gerekliliği vurgulanmaktadır.

Öğretmenlerin üniversite eğitimleri zamanından başlayarak yüksek öğrenim programlarında okul öncesi öğretmenliği alanındaki aday öğretmenlere düzenli spor yapıp, doğa etkinliklerine katılmaları yolunda teşvik edilmesi önerilmektedir.

Anasınıflarının ve uygulamalı ana sınıflarının kendilerine ait bahçeleri olmamaları açık hava etkinlik planlamayı sınırlandırmaktadır. Bu yüzden okullarda anasınıflarına yönelik ayrı bahçe düzenlemesi yapılması önerilmektedir.

Okul binalarının mimari tasarımı:

-Çocukları her türlü tehlikeden korumak için okul bahçesinde ve okulun çevresinin güvenlik kameralarıyla izlenmesi önerilmektedir.

-Okullarda bulunan çocuk oyun alanlarını farklı hava koşullarına uygun tasarlanması önerilmektedir.

-Okulun bahçe büyüklüğü ve genişliğine göre yeşil alan çalışmalarının arttırılmasına yönelik tasarımlar geliştirilmesi önerilmektedir.

-Okul bahçesi zemini güvenlik açısından dayanıklı ve uygun olması önerilmektedir.

-Okul bahçesi farklı öğrenme alanlarına yönelik güncel tasarımlarla farklı şekillerde dizayn edilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Akdoğan, G. (1972). Beş Büyük Şehirde Çocuk Oyun Alanlarının Yeterlikleri ve Planlama Prensipleri Üzerinde Bir Araştırma. *A. Ü. Ziraat Fakültesi Yayınları*: 522, Sayfa Sayısı 84, Ankara.
- Aklıbaşında, M., Tırnakçı, A., & Özhancı, E. (2018). Çocuk Oyun Alanlarının Önemi ve Tasarım Kriterlerinin Nevşehir Kenti Örneğinde İrdelenmesi. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 8(17), 59-71. <https://doi.org/10.16950/iujad.412099>
- Alat, Z.Akgümüş,Ö. Cavalı, D. (2012). Okul Öncesi Eğitimde Açık Hava Etkinliklerine Yönelik Öğretmen Görüş ve Uygulamaları, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3): 47-62. <https://doi.org/10.17860/efd.49967>
- Bal, A. (2005). Zonguldak Kenti Yeşil Alan Sistemdeki Çocuk Oyun Alanlarının Durumunun Peyzaj Mimarlığı İlkeleri Açısından İrdelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Bartın*. <https://doi.org/10.16950/iujad.412099>
- Civelek, P., & İkiz, S. (2024). Bilecik İlinde Yer Alan Çocuk Oyun Parklarının Niteliğinin İncelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(1), 312-337. <https://doi.org/10.33400/kuje.1411981>
- Kaçan Orçan, M. Halmatou M, Kartaltepe. O (2017). Okul Öncesi Eğitim Kurumları Bahçelerinin İncelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 60-70
DOI:[10.24130/eccd-jecs.196720171112](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720171112)
- Kısakürek, Ş., Külahlıoğlu, M., & Ardıç, E. (2018). Kent Parklarındaki Çocuk Oyun Alanlarının Kullanıcı İstekleri Açısından Belirlenmesi. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 8(17), 36-46. <https://doi.org/10.16950/iujad.399810>
- Ulutaş Avcu, A. (2016). Oyun Temelli Eğitim Programının Beş Yaş Grubundaki Çocukların Temel Hareket Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 4(8), 139-149. <https://doi.org/10.33692/avasyad.509290>
- Uzun, S. (2022). Ebeveynlerin Çocuk Oyun Alanlarına İlişkin Memnuniyetlerinin Araştırılması: Düzce Kenti Örneği. *Kent Akademisi*, 15(1), 375-392. <https://doi.org/10.35674/kent.1023141>



Özel Gereksinimli Bireylerin İstihdam Süreçlerine Yönelik Mevcut Durum Analizi: KKTC Örneği

Halil Kamışlı

Hakkari Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye

E-posta: halilkamisli@hakkari.edu.tr, ORCID No: 0000-0001-6715-431X

Özet

Yaşamak, barınmak ve beslenmek gibi eğitim alma, meslek sahibi olma ve istihdam edilme de her bireyin doğal ve yasal hakkıdır. Bu hak çerçevesinde bireylere, mevcut duruma bakmaksızın, devletlerin ve toplumların bu imkanları sağlaması gerekmektedir. Toplumun bütün fertleri gibi bu olanakların özel gereksinimli bireylere de sunulması şarttır. Özel gereksinimli bireylerin mesleki eğitimi ve istihdamı, bağımsız yaşamlarını sürdürebilmeleri için hayati bir öneme sahiptir. Bu bireylerin eğitim olanaklarına erişimde, meslek edinmede ve iş bulma sürecinde karşı karşıya oldukları zorluklar olmasına rağmen bunların çoğunun aşılabılır olması özel gereksinimlerinin karşılanması ile mümkün olabilmektedir. Bu gereksinimlerin karşılanması, öncelikle mevcut durumun ortaya konulması, sorunların tespiti, çözüm önerilerinin üretilmesi ve hayata geçirilmesi ile mümkün olacaktır. Bu doğrultuda, özel gereksinimli bireylere meslek edindirme projesinin ilk adımı olarak, çalışmada; Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde yaşayan özel gereksinimli bireylerin istihdam süreçlerine yönelik mevcut durumu ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma kapsamına katılımcı olarak farklı kurumlarda yer alan 5 yetkili, 20 özel gereksinimli çocuğu olan ebeveyn, özel gereksinimli birey istihdam eden 20 işveren ve 20 özel gereksinimli birey alınmıştır. Nitel araştırma yönteminin ve nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı çalışmada, yetkili kişiler, aileler, iş yeri sahipleri ve özel gereksinimli bireyler ile yapılan bireysel ve odak grup görüşmeleri ile özel gereksinimli bireylerin istihdam oranları, meslek edindirmeye yönelik eğitim ihtiyaçları ve yaşadıkları sorunlar, ailelerin ve iş verenlerin bu sürece bakış açıları ortaya konulmuştur. İçerik analizi yöntemi ile analiz edilen bulgular kapsamında temalar oluşturulmuş ve proje kapsamında daha büyük bir analiz için planlama yapılmış ve geleceğe yönelik önerilerde bulunulmuştur. Özel gereksinimli bireylerin mesleki eğitimine yönelik, bulundukları bölgenin 217 iş imkanları göz önünde bulundurularak iş analizleri yapılmalı ve ilgi ve yeteneklerine uygun mesleki eğitim olanakları sağlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Özel gereksinim, mesleki eğitim, istihdam, özel gereksinimli birey

GİRİŞ

Her bireyin yaşamını sürdürebilmesi ve temel ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için çeşitli haklara sahip olması gerekmektedir. Bu haklar arasında yaşama, barınma ve beslenme gibi temel hakların yanı sıra eğitim alma, meslek sahibi olma ve istihdam edilme hakları da bulunmaktadır. Özel gereksinimli bireyler de bu haklara eşit şekilde sahiptir. Özel gereksinimli bireylerin topluma tam anlamıyla katılabilmesi, sosyal, ekonomik ve kültürel haklarının

korunması ve güçlendirilmesi, insan hakları bağlamında temel bir zorunluluktur. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ve Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi gibi uluslararası belgeler, bu bireylerin eğitim, çalışma hayatına katılım ve topluma entegrasyon süreçlerini güvence altına almıştır (Birleşmiş Milletler, 2006).

Mesleki eğitim ve istihdam, bireylerin toplumsal yaşama tam katılımının önemli bir parçasıdır. Özel gereksinimli bireylerin mesleki eğitim olanaklarına erişimi, bağımsız yaşamlarını sürdürebilmeleri ve ekonomik anlamda bağımsızlık kazanmaları açısından kritik bir rol oynamaktadır. Yapılan araştırmalar, özel gereksinimli bireylerin eğitim ve iş hayatına katılım süreçlerinde pek çok engelle karşılaştığını göstermektedir. Dünya genelinde olduğu gibi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde (KKTC) de özel gereksinimli bireylerin iş gücüne katılım oranı oldukça düşüktür. Bu durumun temel nedenleri arasında eğitim olanaklarına erişimdeki yetersizlikler, toplumsal önyargılar ve işverenlerin özel gereksinimli bireyleri istihdam etme konusundaki çekinceleri yer almaktadır (ILO, 2018).

Özel gereksinimli bireylerin mesleki eğitimi ve istihdamı, bağımsız yaşamlarını sürdürebilmeleri açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu bireylere her koşulda bu imkanların sunulması gerekmektedir. Uygun koşulların sağlanabilmesi için öncelikle mevcut durum analizinin yapılması ve olası sorunlar için çözüm önerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, yalnızca yasal hakların varlığı değil, bu hakların uygulanabilir ve erişilebilir olması da büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde (KKTC) yaşayan özel gereksinimli bireylerin istihdam süreçlerine ilişkin mevcut durumun analiz edilmesi ve bu sürece dair çözüm önerilerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, bireylerin deneyimlerini, algılarını ve sosyal gerçekliklerini derinlemesine incelemeyi amaçlayan bir yöntemdir (Karasar, 2020). Araştırma deseni, özel gereksinimli bireylerin mesleki eğitim ve istihdam süreçlerinde karşılaştıkları zorlukların, fırsatların ve toplumsal engellerin ortaya konmasına yönelik bir keşif çalışması olarak kurgulanmıştır. Bu bağlamda, araştırma keşifsel bir yapıya sahip olup, karmaşık sosyal süreçleri anlamak için katılımcıların deneyimlerine ve ifadelerine odaklanmıştır. Araştırma kapsamında bireylerin yaşadıkları deneyimleri anlamak ve bu deneyimlerin toplumsal bağlam içindeki yansımalarını incelemek amacıyla görüşme teknikleri kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Bu örnekleme tekniği, farklı bakış açıları ve deneyimlerin temsil edilmesini sağlamak için kullanılmıştır. Çalışma grubu, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde (KKTC) özel gereksinimli bireylerin istihdam süreçlerine ilişkin farklı perspektiflere sahip olan çeşitli katılımcılardan oluşmaktadır:

- **5 yetkili**, KKTC'deki çeşitli kamu ve özel sektör kurumlarında çalışan ve özel gereksinimli bireylerin istihdam politikalarıyla ilgilenen uzmanlardan seçilmiştir.
- **20 ebeveyn**, özel gereksinimli birey sahibi olan bireylerden oluşmaktadır. Bu ebeveynler, çocuklarının eğitim ve iş bulma süreçlerinde karşılaştıkları zorluklar ve yaşadıkları deneyimlere dayalı bilgiler sunmuştur.
- **20 işveren**, çeşitli sektörlerde faaliyet gösteren ve özel gereksinimli bireyleri istihdam eden veya etmeyen işverenler arasından seçilmiştir.
- **20 özel gereksinimli birey**, aktif olarak iş arayan ya da halihazırda istihdam edilen bireylerden oluşmaktadır. Bu bireyler, iş bulma süreçlerindeki kişisel deneyimlerini paylaşarak araştırmaya katkı sağlamıştır.

Çalışma grubunun toplam katılımcı sayısı 65 olup, bu katılımcıların seçiminde gönüllülük esasına dayanılmış ve araştırmanın etik kurallarına uygun şekilde gerekli onaylar alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, katılımcıların deneyimlerini derinlemesine aktarmalarına olanak tanıyacak şekilde tasarlanmış ve açık uçlu sorular içermektedir. Sorular, özel gereksinimli bireylerin mesleki eğitim olanakları, eğitim ihtiyaçları ve karşılaştıkları zorluklar ve işverenlerin özel gereksinimli bireyleri istihdam etme konusundaki tutumlarına odaklanmıştır. Görüşmeler, bireysel ve odak grup görüşmeleri olarak iki şekilde gerçekleştirilmiştir. Bireysel görüşmeler, özel gereksinimli bireyler ve ebeveynlerle yapılırken, odak grup görüşmeleri yetkililer ve işverenlerle gerçekleştirilmiştir. Bu sayede katılımcıların bireysel deneyimlerinin yanı sıra grup dinamikleri de incelenmiştir.

Veri Analizi

Araştırmada toplanan veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, toplanan verilerin sistematik ve derinlemesine incelenmesi, verilerdeki temaların ve

kategorilerin ortaya çıkarılması ve bu temaların yorumlanması sürecidir (Miles ve Huberman, 1994). İlk aşamada, görüşmelerden elde edilen veriler transkripte edilerek yazıya dökülmüştür. Daha sonra, veriler kodlanarak, belirli temalar ve kategoriler altında sınıflandırılmıştır. Bu temalar, istihdam olanakları, eğitim ihtiyaçları, iş yeri koşulları, iş bulma süreçlerindeki engeller ve işveren tutumları gibi ana başlıklar altında toplanmıştır. Analiz sürecinde verilerin güvenilirliğini ve geçerliliğini artırmak amacıyla, kodlamalar birden fazla araştırmacı tarafından yapılmış ve karşılıklı olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca, katılımcıların anonimliği korunmuş ve elde edilen veriler doğrultusunda sonuçlar derinlemesine yorumlanmıştır.

BULGULAR

Tablo 1’de çeşitli sektörlerde mevcut olan istihdam olanakları ve eksiklikler analiz edilerek bu bireylerin istihdam süreçlerine nasıl daha fazla dahil edilebileceği incelenmiştir.

Tablo 1: İstihdam Olanakları

Sektör	Özel Gereksinimli Bireyler İçin Mevcut Olanaklar	Eksiklikler
Eğitim	Özel gereksinimli bireylere yönelik meslek edindirme kursları mevcut	Yeterli kurs sayısı yok, farkındalık düşük
Sağlık	Özel gereksinimli bireylerin çalışabileceği pozisyonlar var	Erişimde zorluklar, engelli rampaları yetersiz
Hizmet Sektörü	İş yerlerinde uyarlanabilir iş imkanları	İş yerlerinin çoğunda fiziksel erişim sorunları var
Tekstil	Fiziksel gücü gerektirmeyen işler mevcut	Mesleki eğitim yetersiz

Tablo 2’de görüldüğü gibi, çeşitli sektörlerde özel gereksinimli bireyler için istihdam olanakları sunulmakta, ancak bu olanaklar yeterince yaygın ve erişilebilir değildir. Eğitim sektöründe meslek edindirme kursları bulunmakla birlikte, kurs sayısının yetersizliği ve toplumda farkındalığın düşük olması, istihdam fırsatlarını sınırlamaktadır. Sağlık sektöründe pozisyonlar olmasına rağmen, fiziksel erişim zorlukları ve engelli rampalarının eksikliği, bu bireylerin çalışma hayatına katılımını engellemektedir. Hizmet sektöründe uyarlanabilir iş imkanları sunulmasına rağmen, iş yerlerinin fiziksel erişim sorunları bu bireyler için ciddi engeller yaratmaktadır. Benzer şekilde, tekstil sektöründe fiziksel gücü gerektirmeyen işler mevcut olmasına rağmen, mesleki eğitim olanaklarının yetersizliği bu sektörün tam anlamıyla değerlendirilememesine yol açmaktadır. Tablo 2’de mesleki eğitim, yüksek öğrenim, teknik eğitim ve bilişim eğitiminde mevcut durum ve ihtiyaçlar analiz edilmiştir.

Tablo 2: Eğitim İhtiyaçları

Eğitim Alanı	Mevcut Durum	İhtiyaçlar
Mesleki Eğitim	Bazı alanlarda mesleki eğitim programları mevcut	İş gücü taleplerine uygun, sektörel eğitimler yetersiz
Yüksek Öğrenim	Özel gereksinimli bireyler için bazı üniversitelerde destek var	Daha fazla burs ve özel destek programı gerekli
Teknik Eğitim	Bazı teknik alanlarda kurslar açılmış	Uygulamalı eğitimlerin artırılması
Bilişim Eğitimi	Çevrimiçi eğitimler mevcut	Daha fazla teknolojiye erişim ve destek materyalleri

Tablo 3, özel gereksinimli bireylerin eğitim ihtiyaçlarını ortaya koymaktadır. Mesleki eğitim alanında bazı programlar mevcut olmasına rağmen, bu eğitimlerin iş gücü taleplerine uygun olarak genişletilmesi gerekmektedir. Yüksek öğrenim seviyesinde ise bazı üniversiteler özel gereksinimli bireyler için destek sağlasa da, daha fazla burs ve özel destek programlarının hayata geçirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Teknik eğitim alanında sınırlı sayıda kurs bulunmakta, ancak uygulamalı eğitimlerin artırılması gerekmektedir. Bilişim eğitimi açısından çevrimiçi eğitim imkanları bulunsa da, bu bireylerin teknolojiye erişim konusunda daha fazla desteklenmesi gerekmektedir. Aşağıdaki tabloda, iş yerlerinde mevcut fiziksel erişim koşulları, çalışma saatleri, psikososyal destek imkanları ve iş yeri uyarlamaları analiz edilmiştir.

Tablo 3: İş Yeri Koşulları

Koşul	Mevcut Durum	İyileştirme Önerileri
Fiziksel Erişim	Çoğu iş yerinde rampa ve engelli tuvaleti eksik	Yasal düzenlemelerin zorunlu hale getirilmesi
Çalışma Saatleri	Esneklik sağlanıyor fakat yeterli değil	Özel gereksinimli bireylere yönelik daha esnek çalışma saatleri
Psikososyal Destek	Sınırlı sayıda iş yerinde destek var	Daha yaygın psikososyal destek hizmetlerinin sunulması
İş Yeri Uyarlamaları	Bazı iş yerleri özel düzenlemeler yapmış	Genel bir standart oluşturulmalı ve zorunlu hale getirilmeli

Tablo 3'te görüldüğü gibi, iş yerlerinde özel gereksinimli bireyler için fiziksel erişim, çalışma saatleri ve psikososyal destek gibi alanlarda eksiklikler bulunmaktadır. Fiziksel erişim açısından çoğu iş yerinde engelli rampaları ve uygun tuvaletler eksik olup, bu durumun yasal düzenlemelerle zorunlu hale getirilmesi önerilmektedir. Çalışma saatlerinde esneklik sağlanmış olsa da, bu esnekliğin yeterli olmadığı ve daha kapsamlı düzenlemelere ihtiyaç olduğu görülmektedir. Psikososyal destek imkanlarının ise sınırlı olması, bu bireylerin iş yerlerinde

karşılaştıkları zorlukları artırmaktadır. Ayrıca, iş yeri uyarlamaları bazı yerlerde yapılmış olsa da, bu uygulamaların genel bir standart haline getirilmesi ve tüm iş yerlerinde zorunlu tutulması gerekmektedir.

Tablo 4'te, özel gereksinimli bireylerin iş bulma süreçlerinde karşılaştıkları engeller analiz edilmiştir.

Tablo 4: İş Bulma Süreçlerindeki Engeller

Engel Türü	Açıklama
Fiziksel Erişim Engelleri	İş yerlerinde engelli rampalarının ve uygun erişim olanaklarının yetersizliği
Toplumsal Önyargılar	Toplumsal ve işverenlerin özel gereksinimli bireyleri iş hayatına dahil etme konusundaki çekinceleri
Eğitim Yetersizlikleri	Özel gereksinimli bireylerin mesleki eğitime ve sertifikalara erişimde yaşadığı sıkıntılar
Yasal Düzenlemelerdeki Eksiklikler	İstihdamla ilgili yasal düzenlemelerin uygulanmasındaki eksiklikler

Tablo 4'te gösterildiği gibi, özel gereksinimli bireylerin iş bulma süreçlerinde fiziksel erişim engelleri, toplumsal önyargılar, eğitimde yaşanan eksiklikler ve yasal düzenlemelerdeki yetersizlikler önemli engeller arasında yer almaktadır. Fiziksel erişim sorunları, bu bireylerin iş yerlerine ulaşımını zorlaştırırken, toplumsal önyargılar işverenlerin tutumlarını olumsuz etkilemektedir. Eğitim yetersizlikleri, özel gereksinimli bireylerin mesleki becerilerini geliştirmelerine engel olmaktadır. Yasal düzenlemelerin uygulanmasındaki eksiklikler ise, bu bireylerin iş gücüne katılımını kısıtlamaktadır.

Tablo 5'te, işverenlerin özel gereksinimli bireylere karşı tutumları değerlendirilmiştir. Bu tutumlar işverenlerin istihdam kararlarını ve iş yerinde sağlanan imkanları doğrudan etkilemektedir.

Tablo 5: İşveren Tutumları

Tutum Türü	Açıklama
Olumlu Tutumlar	Bazı işverenler, özel gereksinimli bireylerin çalışma hayatına dahil edilmesi gerektiğini savunmakta ve destekleyici yaklaşımlar sergilemektedir.
Olumsuz Tutumlar	Bazı işverenler, özel gereksinimli bireylerin üretken olamayacağı ya da fazla maliyet yaratacağı düşüncesiyle istihdamdan kaçınmaktadır.

Farkındalık Eksikliği	Birçok işveren, özel gereksinimli bireylerin iş gücüne dahil edilmesiyle ilgili yetersiz bilgiye sahip olup, bu konuda bilinçlendirilmesi gerekmektedir.
Yasal Zorunluluklara Uyum	Bazı işverenler, yasal zorunlulukları yerine getirmek amacıyla özel gereksinimli bireyleri işe almakta ancak bu bireylere gerekli desteği sağlamamaktadır.

Tablo 5’te işverenlerin özel gereksinimli bireylere karşı tutumlarının çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Bazı işverenler olumlu yaklaşımlar sergileyerek destekleyici tutumlar geliştirse de, olumsuz önyargılara sahip olan işverenlerin sayısı da oldukça fazladır. Bu işverenler, özel gereksinimli bireylerin verimliliği konusunda çekincelere sahiptir. Ayrıca, farkındalık eksikliği ve yasal zorunluluklara uyum sağlama amacıyla yapılan istihdamlar, bu bireylere yönelik gerçek bir destek sağlamamaktadır. Bu bulgulara göre, işverenlerin bilinçlendirilmesi ve özel gereksinimli bireylerin iş gücüne katılımının teşvik edilmesi önem taşımaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Özel gereksinimli bireylerin istihdamı ve eğitime erişimi, toplumsal entegrasyonlarının sağlanması açısından kritik bir öneme sahiptir. Araştırmada ortaya çıkan bulgular, bu bireylerin farklı sektörlerdeki istihdam olanaklarının sınırlı olduğunu göstermektedir. Eğitim, sağlık, hizmet sektörü ve tekstil gibi alanlarda çeşitli iş fırsatları bulunsa da, bu fırsatlar fiziksel erişim ve mesleki eğitim eksiklikleri nedeniyle yeterince değerlendirilememektedir. Literatürde, özel gereksinimli bireylerin iş gücüne katılımını artırmak için işverenlerin teşvik edilmesi ve iş yerlerinin fiziksel koşullarının uygun hale getirilmesi gerektiği sıkça vurgulanmaktadır (OECD, 2018). Araştırmada da görüldüğü gibi, fiziksel erişim sorunları ve toplumdaki farkındalık eksikliği, özel gereksinimli bireylerin istihdam olanaklarına erişimini kısıtlayan önemli faktörler arasında yer almaktadır.

Benzer şekilde, mesleki eğitimdeki yetersizlikler ve sektörel eğitime duyulan ihtiyaç, bireylerin iş gücüne katılımını zorlaştırmaktadır. Özellikle teknik eğitim ve bilişim eğitimine erişim, çağımızın iş gücü talepleri açısından büyük bir önem taşımaktadır. Literatürde, teknolojik eğitimlerin artırılması ve bu bireylerin dijital beceriler kazandırılması gerektiği sıklıkla dile getirilmektedir (WHO, 2020). Bu bulgular, araştırmadaki önerileri desteklemektedir; mesleki eğitimlerin genişletilmesi, bilişim alanındaki eğitimlerin artırılması ve teknolojiye erişimin kolaylaştırılması gereklidir.

Ayrıca, iş yerlerindeki psikososyal destek imkanlarının sınırlı olması, özel gereksinimli bireylerin iş hayatında karşılaştıkları zorlukları daha da artırmaktadır. Yapılan çalışmalarda, psikososyal desteğin özel gereksinimli bireylerin çalışma motivasyonunu artırdığı ve iş yerinde

verimliliği olumlu etkilediği belirtilmektedir (ILO, 2019). Bu nedenle, iş yerlerinde psikososyal destek hizmetlerinin yaygınlaştırılması ve iş yeri uyarlamlarının standart hale getirilmesi gerekmektedir. Literatürde de vurgulandığı üzere, bu tür destekler yalnızca bireylerin iş gücüne katılımını artırmakla kalmayacak, aynı zamanda toplumsal entegrasyonlarını da güçlendirecektir.

Sonuç olarak, bu araştırmanın bulguları literatürdeki mevcut çalışmalarla uyum göstermektedir. Özel gereksinimli bireylerin iş gücüne daha fazla dahil edilebilmesi için iş yerlerinin fiziksel ve psikososyal açıdan uygun hale getirilmesi, mesleki ve teknik eğitimlerin genişletilmesi ve toplumda farkındalığın artırılması büyük önem taşımaktadır.

Kaynakça

- Birleşmiş Milletler. (2006). *Engelli Hakları Sözleşmesi*. Birleşmiş Milletler.
- International Labour Organization (ILO). (2018). *Disability and work: Global trends and challenges*. <https://www.ilo.org/global/topics/disability-and-work>
- International Labour Organization (ILO). (2019). *Promoting inclusion of people with disabilities in the workplace: A guide for employers*. https://www.ilo.org/skills/pubs/WCMS_745622
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (35. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. baskı). Sage Publications.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018). *Disability inclusion: Promoting access to employment*. <https://www.oecd.org/disability>
- World Health Organization (WHO). (2020). *Global report on disability: Empowering disabled people through technology and education*. <https://www.who.int/publications/global-disability>

Ekler

Akademik Temsilci Atamaları



KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI

Sayı : GOÖ.0.00-011/01-24/E.7549

8 Mayıs 2024

Konu : II. Uluslararası Pozitif Okullar ve İyi Oluş
Kongresi Akademisyen Temsilcisi
Atanması hk.

Genel Ortaöğretim Dairesi Müdürlüğü

KKTC Milli Eğitim Bakanlığı ev sahipliğinde Genel Orta Öğretim Dairesi İşbirliğinde 29-31 Mayıs 2024 tarihleri arasında Acapulco Hotel/Girne'de düzenlenecek olan "II. Uluslararası Pozitif Okullar ve İyi Oluş Kongresi"nde ekli olan listede yer alan kurullar oluşturulmuş olup ismi yazanlar ilgili kurullara akademisyen temsilcileri olarak atanmıştır.

ORGANİZASYON KOMİTESİ

DÜZENLEME KURULU

Prof. Dr. Çağla GÜR (Kongre Başkanı)

Cengiz Topel UZUN

Dr. İçim Çağınır Kavuklu

Öğr. Gör. Başak ESER (Kongre Koordinatörü)

YÜRÜTME KURULU

Cengiz Topel UZUN

Doç. Dr. Mehtap KÖSE ULUKÖK

Öğr. Gör. İrfan SARIYILDIZ

Uzm. Süreyya Geylan GÜRDAL

Mustafa HÜRSES

Nilay TUNÇALP

Vahide TÜTÜNCÜ

Aytaç KALENDER

Öğr. Gör. Uğurcan TAŞDELEN (Kongre Sekreteri)

DANIŞMA KURULU

Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN- Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi /KKTC

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

Prof. Dr. Ata ATUN- Kıbrıs İlim Üniversitesi/ KKTC

Prof. Dr. hab Ma?gorzata PRZYBYSZ-ZAREMBA - National Academy of Applied Sciences Ignacy Mo?cicki in Ciechanów /Poland

Prof. Dr. Mehmet Ali YAVUZ- Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi /KKTC

Doç. Dr.Arsim SUSURİ - University of Prizren "Ukshin Hoti"/ Kosova

Not: 93/2007 sayılı Elektronik İmza Yasası 'nın 6.maddesi gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: 7E9BA000-8844-4202-A52B-BBB2BF772A51

Doğrulama Adresi: <https://edevlet.gov.ct.tr/kktc-dogrulama-ebys>

ŞHT. MEHMET HASAN TUNA SOK. NO.5 YENİŞEHİR 99010 Lefkoşa
2288745

Bilgi için: Sonay YAMAN
4.Derece Katip Yardımcısı

Doç. Dr.Enida KUME- Aleksander Moisiu University / Albania
Doç. Dr.Meagan ARRASTÍA-CHISHOLM- Valdosta State University /USA
Doç. Dr.Nadia BAATOUCHE- Catholic University of the West of Angers/ France
Doç. Dr.Shemsedin VEHAPI – AAB College/ Kosovo
Doç. Dr.Sonila DAIU - Tirana Metropolitan University/ Albania
Doç. Dr. Malahat ABDULLAYEVA- Azerbaijan State Pedagogical University/ Azerbaijan
Yrd. Doç. Dr.Belgin PARLAKYILDIZ- Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi /KKTC
Yrd. Doç. Dr.Fethi TURAN - Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi /KKTC

BİLİM KURULU

Prof. Dr. A. Işık GÜRŞİMŞEK- Doğu Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Agnes N. TOTH- University of Western Hungary
Prof. Dr. Ahmet ADALIER- Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet GÜNEYLİ- Lefke Avrupa Üniversitesi
Prof. Dr. Ali PAJAZITI - SEE-University - North Macedonia
Prof. Dr. Angel EGİDO-PORTELA- Catholic University of the West of Angers/ France
Prof. Dr. Ata ATUN- Cyprus Science University
Prof. Dr. Behçet ÖZNACAR- Yakın Doğu Üniversitesi
Prof. Dr. Canan PERKAN ZEKİ- Doğu Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Çağla GÜR- Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Prof. Dr. Dilek ACER ÇAKAR- Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Ersun İŞÇİOĞLU- Doğu Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Fahriye ALTINAY AKSAL – Yakın Doğu Üniversitesi
Prof. Dr. Fatoş SİLMAN- Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Prof. Dr. Fulya Z.TEMEL- Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. hab Ma?gorzata PRZYBYSZ-ZAREMBA - National Academy of Applied Sciences Ignacy Mo?cicki in Ciechanów /Poland
Prof. Dr. Hakan SARI – Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN- Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan AVCIOĞLU- Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Ali YAVUZ - Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ARSLAN- Girne Amerikan Üniversitesi
Prof. Dr. Mentor HAMİTİ- South East European University- North Macedonia
Prof. Dr. Nazife AYDINOĞLU- Uluslararası Fınal Üniversitesi
Prof. Dr. Nerguz SERİN- Lefke Avrupa Üniversitesi
Prof. Dr. Nesrin KALE- Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi
Prof. Dr. Oğuz SERİN- Lefke Avrupa Üniversitesi
Prof. Dr. Orhan ÇİFTÇİ- Kıbrıs İlim Üniversitesi
Prof. Dr. Ömer ÜRE- Kıbrıs İlim Üniversitesi
Prof. Dr. Saide ÖZBEY- Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Şermin KÜLAHOĞLU- Girne Amerikan Üniversitesi
Prof. Dr. Umay TÜRKEŞ GÜNAY- Girne Amerikan Üniversitesi
Prof. Dr. Zehra ALTINAY GAZİ – Yakın Doğu Üniversitesi
Doç. Dr.Aleksandra Karovska RİSTOVSKA- SS Cyril and Methodius University Macedonia
Doç. Dr.Arsim SUSURI - University of Prizren "Ukshin Hoti"/ Kosova

Not: 93/2007 sayılı Elektronik İmza Yasası 'nın 6.maddesi gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: 7E9BA000-8844-4202-A52B-BBB2BF772A51

Doğrulama Adresi: <https://edevlet.gov.ct.tr/kktc-dogrulama-ebys>

ŞHT. MEHMET HASAN TUNA SOK. NO.5 YENİŞEHİR 99010 Lefkoşa
2288745

Bilgi için: Sonay YAMAN
4.Derece Katip Yardımcısı

Doç. Dr.Azize UMMANEL-Lefke Avrupa Üniversitesi
Doç. Dr.Banu USLU - Alanya Alaaddin Keykubat University
Doç. Dr.Behbud MUHAMMEDZADE- Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Doç. Dr.Demush BAJRAMI- SEE-University - North Macedonia
Doç. Dr.Ebrahim TALAE- Tarbiat Modares University -İran
Doç. Dr.Eda YAZGIN- Doğu Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr.Enida KUME- Aleksander Moisiu University / Albania
Doç. Dr.Gürcan SEÇİM- Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Doç. Dr.Halil KAMIŞLI- Hakkari Üniversitesi
Doç. Dr.Hasan ÖZDER- Atatürk Teacher Training Academy
Doç. Dr.Hatice KAYHAN- Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Doç. Dr.Hatice YALÇIN- KTO Karatay Üniversitesi
Doç. Dr.Helen McCABE- Daemen University -ABD
Doç. Dr.İzzettin KÖK- Girne Amerikan Üniversitesi
Doç. Dr.Laurence COCANDEAU-BELLANGER -Catholic University of the West of Angers/ France
Doç. Dr.Meagan ARRASTÍA-CHISHOLM- Valdosta State University /USA
Doç. Dr.Mehtap KÖSE ULUKÖK – Kıbrıs İlim Üniversitesi
Doç. Dr.Mukaddes Sakallı DEMİROK- Yakın Doğu Üniversitesi
Doç. Dr.Mustafa YENİASIR- Girne Üniversitesi
Doç. Dr.Nadia BAATOUCE- Catholic University of the West of Angers/ France
Doç. Dr.Nihan Koran GÜNER- Doğu Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr.Nur Yeliz GÜLCAN- Girne Amerikan Üniversitesi
Doç. Dr.Olga PİLLİ- Girne Amerikan Üniversitesi
Doç. Dr.Özcan PALAVAN- Lefke Avrupa Üniversitesi
Doç. Dr.Özge RAZI ÇELİK- Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Doç. Dr.Samedin KRRABAJ- University of Prizren "Ukshin Hoti" /Kosova
Doç. Dr.Shemsedin VEHAPI – AAB College- Kosovo
Doç. Dr.Sonila DAIU - Tirana Metropolitan University/ Albania
Doç. Dr.Yalın KILIÇ- Kıbrıs İlim Üniversitesi
Doç. Dr.Yavuz Ercan GUL- Kyrgyzstan Turkey Manas University
Doç. Dr.Zülfiye Gül ERCAN- Trakya Üniversitesi
Assoc. Prof. Malahat ABDULLAYEVA- Azerbaijan State Pedagogical University/ Azerbaijan
Yrd. Doç. Dr.Başak BAĞLAMA YÜCESOY- Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.Belgin PARLAKYILDIZ- Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.Cahit NURİ- Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.Dervişe AMCA TOKLU- Yakın Doğu Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.Dönay KARA- Girne Amerikan Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.Elissa MOLLAKUQe – AAB College- Kosovo
Yrd. Doç. Dr.Emine İNCİ- Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.Fethi TURAN- Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.Gül KAHVECİ- Lefke Avrupa Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.Güliz ÖZÜTÜRK- Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. İrem GÜRGAH OĞUL- İzmir Demokrasi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.İsmail ÖZATENÇ- Atatürk Öğretmen Akademisi

Not: 93/2007 sayılı Elektronik İmza Yasası 'nın 6.maddesi gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: 7E9BA000-8844-4202-A52B-BBB2BF772A51

Doğrulama Adresi: <https://edevlet.gov.ct.tr/kktc-dogrulama-ebys>

ŞHT. MEHMET HASAN TUNA SOK. NO.5 YENİŞEHİR 99010 Lefkoşa
2288745

Bilgi için: Sonay YAMAN
4.Derece Katip Yardımcısı

Yrd. Doç. Dr.Kemal BATMAN- Atatürk Öğretmen Akademisi
Yrd. Doç. Dr. Kezban Özgem- Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.Mihrican AYLANÇ- Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.Mutlu SOYKURT- Girne Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.Omaç RÜŞTİOĞLU- Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.Osman EMİROĞLU- Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.Özgür BATUR- Girne Amerikan Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.Sarem ÖZDEMİR- Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Selime GÜNTAŞ IŞIK- Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.Sevinç KAÇAR- Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.Sülen ŞAHİN KIRALP- Lefke Avrupa Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.Şebnem GÜLDAL KAN- Yakın Doğu Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.Şerife ÖZBİLER- Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr.Venera KABASHI-LLUNJI – AAB College- Kosovo
Öğr. Gör. Agresa QOSJA - Tirana Metropolitan University-Albania
Öğr. Gör. Başak ESER- Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Beatrice Bunyasi AWORI- Kenyatta University
Öğr. Gör. Dr. Charles Muweesi- Busitema University - Uganda
Öğr. Gör. Dr. Esra KARAKAŞ- Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Selva Büşra TURAN- Necmettin Erbakan Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Vjosa Vela- South East European University- North Macedonia
Öğr. Gör. İrfan SARIYILDIZ- Kıbrıs İlim Üniversitesi
Öğr. Gör. Saliha FİDAN- Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Öğr. Gör. Sergen IRMAK – Kıbrıs İlim Üniversitesi
Öğr. Gör. Sibel SÜZEK BİRKOLLU- Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi
Öğr. Gör. Yasin ERGİN- Kıbrıs İlim Üniversitesi

 e-imzalıdır

Nazım ÇAVUŞOĞLU
Bakan

Not: 93/2007 sayılı Elektronik İmza Yasası 'nın 6.maddesi gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: 7E9BA000-8844-4202-A52B-BBB2BF772A51

Doğrulama Adresi: <https://edevlet.gov.ct.tr/kktc-dogrulama-ebys>

ŞHT. MEHMET HASAN TUNA SOK. NO.5 YENİŞEHİR 99010 Lefkoşa
2288745

Bilgi için: Sonay YAMAN
4.Derece Katip Yardımcısı



KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI

Sayı : GOÖ.0.00-011/01-24/E.7550
Konu : Akademisyen Temsilcisi Atanması hk.

8 Mayıs 2024

Genel Ortaöğretim Dairesi Müdürlüğü

KKTC Milli Eğitim Bakanlığı ev sahipliğinde Genel Orta Dairesi Müdürlüğü işbirliğinde 29-31 Mayıs 2024 tarihleri arasında Acapulco Hotel/Girne'de düzenlenecek olan "II. Uluslararası Pozitif Okullar ve İyi Oluş Kongresi"nde Prof. Dr. Çağla Gür akademisyen temsilcisi olarak atanmıştır.

 e-imzalıdır

Nazım ÇAVUŞOĞLU
Bakan



KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI

Sayı : GOÖ.0.00-011/01-24/E.7551
Konu : Akademisyen Temsilcisi Atanması hk.

8 Mayıs 2024

Genel Ortaöğretim Dairesi Müdürlüğü

KKTC Milli Eğitim Bakanlığı ev sahipliğinde Genel Orta Dairesi Müdürlüğü işbirliğinde 29-31 Mayıs 2024 tarihleri arasında Acapulco Hotel/Girne'de düzenlenecek olan "II. Uluslararası Pozitif Okullar ve İyi Oluş Kongresi"nde Uzm. Başak Eser akademisyen temsilcisi olarak atanmıştır.

 e-imzalıdır

Nazım ÇAVUŞOĞLU
Bakan

Not: 93/2007 sayılı Elektronik İmza Yasası 'nın 6.maddesi gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: 01AD9D7A-9B4C-4121-BA79-93B0E83911DF

Doğrulama Adresi: <https://edevlet.gov.ct.tr/kktc-dogrulama-ebys>

ŞHT. MEHMET HASAN TUNA SOK. NO.5 YENİŞEHİR 99010 Lefkoşa
2288745

Bilgi için: Sonay YAMAN
4.Derece Katip Yardımcısı



KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI

Sayı : GOÖ.0.00-011/01-24/E.7552
Konu : Akademisyen Temsilcisi Atanması hk.

8 Mayıs 2024

Genel Ortaöğretim Dairesi Müdürlüğü

KKTC Milli Eğitim Bakanlığı ev sahipliğinde Genel Orta Dairesi Müdürlüğü işbirliğinde 29-31 Mayıs 2024 tarihleri arasında Acapulco Hotel/Girne'de düzenlenecek olan "II. Uluslararası Pozitif Okullar ve İyi Oluş Kongresi"nde Doç. Dr. Mehtap Köse Ulukök akademisyen temsilcisi olarak atanmıştır.

 e-imzalıdır

Nazım ÇAVUŞOĞLU
Bakan

Not: 93/2007 sayılı Elektronik İmza Yasası 'nın 6.maddesi gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: 594AB8D4-EDAE-4564-85DC-924C238BA08A

Doğrulama Adresi: <https://edevlet.gov.ct.tr/kktc-dogrulama-ebys>

ŞHT. MEHMET HASAN TUNA SOK. NO.5 YENİŞEHİR 99010 Lefkoşa
2288745

Bilgi için: Sonay YAMAN
4.Derece Katip Yardımcısı



KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI

Sayı : GOÖ.0.00-011/01-24/E.7553
Konu : Akademisyen Temsilcisi Atanması hk.

8 Mayıs 2024

Genel Ortaöğretim Dairesi Müdürlüğü

KKTC Milli Eğitim Bakanlığı ev sahipliğinde Genel Orta Dairesi Müdürlüğü işbirliğinde 29-31 Mayıs 2024 tarihleri arasında Acapulco Hotel/Girne'de düzenlenecek olan "II. Uluslararası Pozitif Okullar ve İyi Oluş Kongresi"nde Dr. İçim Çağiner Kavuklu akademisyen temsilcisi olarak atanmıştır.

 e-imzalıdır

Nazım ÇAVUŞOĞLU
Bakan



KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI

Sayı : GOÖ.0.00-011/01-24/E.7554
Konu : Akademisyen Temsilcisi Atanması hk.

8 Mayıs 2024

Genel Ortaöğretim Dairesi Müdürlüğü

KKTC Milli Eğitim Bakanlığı ev sahipliğinde Genel Orta Dairesi Müdürlüğü işbirliğinde 29-31 Mayıs 2024 tarihleri arasında Acapulco Hotel/Girne'de düzenlenecek olan "II. Uluslararası Pozitif Okullar ve İyi Oluş Kongresi"nde Uzm. İrfan Sarıyıldız akademisyen temsilcisi olarak atanmıştır.



e-imzalıdır

Nazım ÇAVUŞOĞLU
Bakan

Not: 93/2007 sayılı Elektronik İmza Yasası 'nın 6.maddesi gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: 2B5D434E-D030-4ADA-9D40-08FCFE5E0CB9

Doğrulama Adresi: <https://edevlet.gov.ct.tr/kktc-dogrulama-ebys>

ŞHT. MEHMET HASAN TUNA SOK. NO.5 YENİŞEHİR 99010 Lefkoşa
2288745

Bilgi için: Sonay YAMAN
4.Derece Katip Yardımcısı



KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI

Sayı : GOÖ.0.00-011/01-24/E.7555
Konu : Akademisyen Temsilcisi Atanması hk.

8 Mayıs 2024

Genel Ortaöğretim Dairesi Müdürlüğü

KKTC Milli Eğitim Bakanlığı ev sahipliğinde Genel Orta Dairesi Müdürlüğü işbirliğinde 29-31 Mayıs 2024 tarihleri arasında Acapulco Hotel/Girne'de düzenlenecek olan "II. Uluslararası Pozitif Okullar ve İyi Oluş Kongresi"nde Prof. Dr. Mentor Hamiti akademisyen temsilcisi olarak atanmıştır.

 e-imzalıdır

Nazım ÇAVUŞOĞLU
Bakan



**KIBRIS İLİM
ÜNİVERSİTESİ**
"Önce Sen"

10.05.2024

Sayı: KİÜ.0.00.00-051.01/118

Konu: II. Uluslararası Pozitif Okullar ve İyi Oluş Kongresi Yürütme Kurulu Hk.

**KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI**

29-31 Mayıs 2024 tarihinde düzenlenecek olan II. Uluslararası Pozitif Okullar ve İyi Oluş Kongresi Yürütme Kurulunda Doç. Dr. Mehtap KÖSE ULUKÖK ve Öğr. Gör. İrfan SARIYILDIZ'ın görevlendirilmesi uygun bulunmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.

Saygılarımla.

Prof. Dr. Lale Ayşegül BÜYÜKGÖNENÇ
Rektör

3459



ULUSLARARASI KIBRIS ÜNİVERSİTESİ

Sayı : -020-953

28/11/2023

Konu : II. Uluslararası Pozitif Okullar ve İyi
Oluş Kongresinde Çağla Gür'ün Görev
Alması Hk.

KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
GENEL ORTAÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ

Bakanlığımızın ev sahipliğinde gerçekleşecek olan II. Uluslararası Pozitif Okullar ve İyi Oluş Kongresi'nde, Üniversitemizin Eğitim Fakültesi öğretim görevlisi Prof. Dr. Çağla Gür'ün Kongre Başkanı olarak görev alması uygun bulunmuştur. Gereğini saygılarımla bilgilerinize sunarım.

Prof. Dr. Gürkan DOĞAN
Rektör Yardımcısı - Akademik İşler

28/11/2023 Sekreter

: Büşra ACAR

Evrakı Doğrulamak İçin: https://ebys.ciu.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?eD=BSUSV967F&eS=953 Pin Kodu: 79002

Lefkoşa - Kuzey Kıbrıs

Telefon No: (0392) 671 11 11 Faks No: (0392) 671 11 30

Bilgi İçin: Büşra Acar

Unvan: Sekreter



3459



ULUSLARARASI KIBRIS ÜNİVERSİTESİ

Sayı : -020-953

28/11/2023

Konu : II. Uluslararası Pozitif Okullar ve İyi
Oluş Kongresinde Çağla Gür'ün Görev
Alması Hk.

KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
GENEL ORTAÖĞRETİM DAİRESİMÜDÜRLÜĞÜ

Bakanlığımızın ev sahipliğinde gerçekleşecek olan II. Uluslararası Pozitif Okullar ve İyi Oluş Kongresi'nde, Üniversitemizin Eğitim Fakültesi öğretim görevlisi Prof. Dr. Çağla Gür'ün Kongre Başkanı olarak görev alması uygun bulunmuştur. Gereğini saygılarımla bilgilerinize sunarım.

Prof. Dr. Gürkan DOĞAN
Rektör Yardımcısı - Akademik İşler

28/11/2023 Sekreter

: Büşra ACAR

Evrakı Doğrulamak İçin: https://ebys.ciu.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?eD=BSUSV967F&eS=953 Pin Kodu: 79002

Lefkoşa - Kuzey Kıbrıs

Telefon No: (0392) 671 11 11 Faks No: (0392) 671 11 30

Bilgi İçin: Büşra Acar

Unvan: Sekreter





TURKISH REPUBLIC OF
NORTHERN CYPRUS
MINISTRY OF EDUCATION



II. INTERNATIONAL

POSITIVE SCHOOLS & WELL-BEING CONGRESS

LIFELONG LEARNING AND WELL-BEING IN A DIGITALIZED WORLD

FULL TEXT BOOK 2024 TAM METİN KİTABI 2024

29-21 MAY, KYRENIA

29-31 MAYIS, GİRNE

Cilt 2 / Volume 2

II. ULUSLARARASI

POZİTİF OKULLAR VE İYİ OLUŞ KONGRESİ

DIJİTALLEŞEN DÜNYADA YAŞAM BOYU ÖĞRENME VE İYİ OLUŞ


IŞIK KİTABEVİ



0905171010062010