

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ

# JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES

GAZİANTEP UNIVERSITY

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ



December 2023  
Volume 7, Issue 2  
Aralık 2023  
Cilt 7, Sayı 2

**Owner / İmtiyaz Sahibi**  
Gaziantep Üniversitesi

**Editors / Editörler**  
Assoc. Prof. Dr. Mahmut KALMAN  
Assoc. Prof. Dr. Fatih BOZBAYINDIR

**Section Editors / Alan Editörleri**  
Prof. Dr. Yavuz SAKA  
*Science Education*

Prof. Dr. Ali BOZKURT  
*Mathematics Education*

Prof. Dr. Ergun HAMZADAYI  
*Turkish Language Teaching*

Assoc. Prof. Dr. Mehmet KILIÇ  
*Foreign Language Education*

Assoc. Prof. Dr. Bilge KUŞDEMİR  
KAYIRAN  
*Elementary Education*

Assoc. Prof. Dr. İbrahim YILDIRIM  
*Educational Measurement and Evaluation*

Assoc. Prof. Dr. Mahmut KALMAN  
*Educational Management*

Assoc. Prof. Dr. Fatih BOZBAYINDIR  
*Educational Management*

Assoc. Prof. Dr. İdris KAYA  
*Psychological Counseling and Guidance*

Assoc. Prof. Dr. Veli BATDI  
*Curriculum and Instruction*

Assoc. Prof. Dr. Mehmet BAŞARAN  
*Curriculum and Instruction*

Asst. Prof. Dr. Fatih Emrah DEMİR  
*Special Education*

**Layout and Language Editors/  
Mizanpaj ve Dil Editörleri**  
Res. Asst. Burak CESUR  
*Gaziantep University*

Res. Asst. Şahabettin AKŞAB  
*Gaziantep University*

**Editorial Board / Yayın Kurulu**

Prof. Dr. Arif ÖZAYDIN  
*Gaziantep University*

Prof. Dr. Bayram ÇETİN  
*Gaziantep University*

Prof. Dr. Birsen BAĞÇECİ  
*Gaziantep University*

Prof. Dr. Mehmet SİNCAR  
*Gaziantep University*

Prof. Dr. Habib ÖZKAN  
*Gaziantep University*

Prof. Dr. Mehmet ÇİÇEK  
*Gaziantep University*

Prof. Dr. M. Fatih ÖZMANTAR  
*Gaziantep University*

Prof. Dr. Sevilay ŞAHİN  
*Gaziantep University*

Prof. Dr. Yavuz SAKA  
*Gaziantep University*

Prof. Dr. M. Semih SUMMAK  
*Gaziantep University*

Prof. Dr. Ali BOZKURT  
*Gaziantep University*

Assoc. Prof. Dr. Ahmet İhsan KAYA  
*Gaziantep University*

Assoc. Prof. Dr. Mahmut KALMAN  
*Gaziantep University*

Assoc. Prof. Dr. Fatih BOZBAYINDIR  
*Gaziantep University*

**Advisory Board / Danışma Kurulu**

Prof. Dr. Arif ÖZAYDIN  
*Gaziantep University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Ahmet İhsan KAYA  
*Gaziantep University, Turkey*

Prof. Dr. Bayram ÇETİN  
*Gaziantep University, Turkey*

Prof. Dr. Rahimah Haji Ahmad  
*University of Malaya, Malaysia*

Prof. Dr. Mehmet ÇİÇEK  
*Gaziantep University, Turkey*

Prof. Dr. Abdülvahid ÇAKIR  
*Gazi University, Turkey*

Prof. Dr. Erdoğan BADA  
*Çukurova University, Turkey*

Prof. Dr. Filiz KABAPINAR  
*Marmara University, Turkey*

Prof. Dr. İlyas YAVUZ  
*Marmara University, Turkey*

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ  
*Hacettepe University, Turkey*

Prof. Dr. Nilüfer VOLTAN ACAR  
*Hacettepe University, Turkey*

Prof. Dr. Turan AKBAŞ  
*Çukurova University, Turkey*

Prof. Dr. Ramazan GÜRBÜZ  
*Adiyaman University, Turkey*

Prof. Dr. Arif SARIÇOBAN  
*Selçuk University, Turkey*

Prof. Dr. Yavuz Akbulut  
*Anadolu University, Turkey*

Prof. Dr. Iztok DEVETAK  
*University of Ljubljana, Slovenia*

Prof. Dr. Yücel KABAPINAR  
*Marmara University, Turkey*

Prof. Dr. Hasan ÜNAL  
*Yıldız Teknik University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Sedat ŞEN  
*Harran University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Ali ÇEKİÇ  
*Gaziantep University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Erkan Hasan  
ATALMIŞ  
*Manisa Celâl Bayar University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Mehmet KILIÇ  
*Gaziantep University, Turkey*

Asst. Prof. Dr. Julia MAHFOUZ  
*University of Colorado-Denver, USA*

Assoc. Prof. Dr. Alper YETKİNER  
*Kilis 7 Aralık University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Serkan KELEŞOĞLU  
*Ankara University, Turkey*

GAUN-JES is an international peer-reviewed journal indexed by ASOS index, DRJI and ROAD.

GAÜN-EBD, ASOS indeks, DRJI ve ROAD tarafından indekslenen uluslararası hakemli bir dergidir.



Directory of  
Research Journal  
Indexing



GAUN-JES / GAÜN-EBD  
E-ISSN: 2667-5145

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Üniversite Bulvarı 27310 Şehitkamil - Gaziantep, TURKEY

Phone: +90 (342) 360 1200 – 3757 Fax: +90 (342) 360 1710 E-mail: alibozkurt@gantep.edu.tr

**From the editors,**

Dear GAUN-JES readers,

We are glad to publish the 2<sup>nd</sup> issue of the 7<sup>th</sup> volume of our journal. We, therefore, thank the authors and reviewers of the current issue and the journal team for their great contributions and efforts in presenting the current issue to the scientific community. Gaziantep University Journal of Educational Sciences (GAUN-JES) is a biannual, international, and double-blind peer-reviewed journal that is dedicated to publishing high-quality and up-to-date research. GAUN-JES accepts scientific manuscripts regarding educational sciences and field education written in Turkish or English. Our journal is an international, peer-reviewed journal indexed by ASOS index, ROAD, and DRJI. Our journal has applied to national and international indexes, and this process is in progress.

Editors

**Editörlerden,**

Kıymetli GAUN-JES okuyucuları,

Dergimizin 7. cildinin 2. sayısını yayımlamaktan dolayı büyük mutluluk içerisindeyiz. Bu vesileyle, son sayımızın bilim camiasına sunulmasında büyük emekleri bulunan yazarlara, hakemlere ve dergi ekibimize çok teşekkür ederiz. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi (GAUN-JES) altı ayda bir yayımlanan ve çifte-kör hakemlik sürecinden geçen bilimsel makalelerin yayımlandığı uluslararası ve hakemli bir akademik dergidir. GAUN-JES, eğitim araştırmaları kapsamına giren eğitim bilimleri ve alan eğitimine dair Türkçe veya İngilizce olarak hazırlanmış yayınları kabul etmektedir. Dergimiz ASOS indeks, ROAD ve DRJI tarafından indekslenen uluslararası hakemli bir dergidir. Ulusal ve uluslararası ölçekteki diğer indekslere başvuru sürecimiz ise devam etmektedir.

Editörler

## TABLE OF CONTENTS / İÇİNDEKİLER

Bağımsız Anaokullarında Okul İklimini Etkileyen Faktörler Üzerine Nitel Bir Çalışma/ A Qualitative Study on Factors Affecting School Climate in Independent Kindergartens <i>Ender KAZAK, Zeynep TRABZONLUOĞLU</i>	1-23
Anne Babaların Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi/An Investigation of Parents' Attitudes Towards Children's Literature in Terms of Various Variables <i>Ahmet İhsan KAYA, Naim ÇEVİK GÜNEŞ</i>	24-36
Okuma Çemberinin Okumanın Duyuşsal Nitelikleri Üzerindeki Etkisi/The Efficiency of Reading Circle on Affective Qualities of Reading <i>Seçil ŞAHAN, Ergün HAMZADAYI</i>	37-64
21st Century Skills and ELT Coursebooks/21. Yüzyıl Becerileri ve ELT Ders Kitapları <i>Aslıhan AKÇAY ÇELİK, Hüseyin KAFES</i>	65-93
Öğretmenlerin Psikolojik Sağlamlıkları ve Yaşam Doyumları: 6 Şubat 2023 Depremi Sonrası Bir Araştırma/Teachers' Psychological Resilience and Life Satisfaction: A Study After the February 6, 2023 Earthquake <i>Akif KÖSE, İlkey KARTAL, Mehmet UZUN</i>	94-115
Lise Öğrencilerinin İyimserlik Kavramına İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi/ Investigation of Metaphorical Perceptions of High School Students on the Concept of Optimism <i>Cevher ÇETİN, Mehmet MURAT</i>	116-133
Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Mesleki Öğrenme Topluluklarına İlişkin Görüşleri/ Opinions of Preschool Education Institution Administrators on Professional Learning Communities <i>Zuhal KIYANÇIÇEK, Habib ÖZKAN</i>	134-159

Gaziantep University Journal of Educational Sciences  
Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi  
e-ISSN: 2667-5145

Bağımsız Anaokullarında Okul İklimini Etkileyen Faktörler Üzerine Nitel Bir  
Çalışma\*

A Qualitative Study on Factors Affecting School Climate in Independent Kindergartens

Ender KAZAK<sup>a</sup>, Zeynep TRABZONLUOĞLU<sup>b</sup>

Article Info/Makale Bilgi

Received/Alındı: 21/01/2023

Revised/Düzeltildi: 17/03/2023

Accepted/Kabul edildi: 21/03/2023

Anahtar kelimeler:

Bağımsız anaokulu, okul iklimi,  
okul müdürü, öğretmen

Keywords:

Independent kindergarten, school  
climate, school principal, teacher

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, bağımsız anaokullarında okul iklimini etkileyen faktörleri tespit etmektir. Araştırma, 2022-2023 eğitim öğretim yılında, Düzce iline bağlı ilçelerde bulunan ve altı bağımsız anaokulunda çalışan yönetici ve öğretmenler ile görüşülerek gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde tipik durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme formu aracılığıyla ve yüz yüze yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma sonunda, bağımsız anaokulu iklimini olumlu etkileyen faktörler, iletişim, iş birliği, olumlu idareci davranışları, mesleki yeterlik ve çalışanların işini sevmesi alt temaları elde edilmiştir. Bağımsız anaokulu iklimini olumsuz etkileyen faktörlerden bazıları; iletişimsizlik, mobbing, olumsuz idareci davranışları, idarecinin alan dışından olması ve mevzuatın dışına çıkılması şeklindedir. Araştırma sonunda, ulaşılan bulgular bağlamında önerilerde bulunulmuştur.

ABSTRACT

This research aims to determine the factors affecting the school climate in independent kindergartens. The research was carried out by interviewing the administrators and teachers working in six independent kindergartens in the districts of Duzce in the 2022-2023 academic year. Typical case sampling was used to determine the study group of the research. The research data were collected through an interview form consisting of semi-structured open-ended questions and through face-to-face interviews. The descriptive analysis method was preferred in the analysis of the data. At the end of the research, the factors that positively affect the independent kindergarten climate are communication, cooperation, positive managerial behaviors, professional competence and employees' liking for their jobs; negatively affecting factors; miscommunication, mobbing, negative managerial behaviors, the manager being out of the field and going out of the legislation. At the end of the research, suggestions were made in the context of the results achieved.

\* Bu araştırma, 28-30 Nisan 2023 tarihinde 16. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi'nde özet bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>a</sup> Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, enderkazak81@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5761-6330

<sup>b</sup> Düzce Cumayeri Anaokulu, trabzonluogluzeynep@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7798-4288



## Giriş

İki insanın bir araya gelmesi sonucu oluşan ilişki, iletişim ve uyum gibi kavramlar, içinde bulunulan yapıların ve örgütlerin işleyişini etkilemektedir (Gök, 2009). Bu nedenle nüfusu kalabalık olan ve kendi içinde dinamik bir yapıya sahip olan okulların işleyişi insan ilişkilerinden en çok etkilenen kurumlardır. Toplumun mihenk taşı niteliğinde olan eğitim örgütleri, okul yöneticilerinin öğretmenler ile olan ilişkilerinden, öğretmenlerin birbirleri ile ve öğrencileri ile olan iletişiminden olumlu ya da olumsuz yönde etkilenmekte ve okul başarısındaki değişim bu değişkenler ile paralellik göstermektedir (Varlı, 2015). Bir okul müdürünün öğretmeni izlemesi, eğitim öğretim sürecini takip etmesi, öğretmenin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermesi kişiler arası iletişimi kuvvetlendirmekte ve beraberinde okul başarısını da arttırmaktadır (Arle sting, 2008). Yaşanan bu etkileşim (yönetici-öğretmen-öğrenci), okulun içinde bulunduğu atmosferi olumlu veya olumsuz bir şekilde etkileyebilmekte böylelikle karşımıza okul iklimi kavramı çıkmaktadır (Toğa, 2021).

Örgüt iklimi kavramı, işyerlerinde ve kurumsal alanlarda gözle görülür bir şekilde meydana gelen değişimleri analiz etmek amacıyla 1950’li yıllarda dikkatleri üzerine çekmiştir (Özdemir vd., 2010). Deneysel olarak iklim kavramı ilk kez Lewin’in (1951) araştırmalarında yerini almıştır (akt: Denison, 1996). 80’li yılların başlarında doğru ekseriyetle örgütlerdeki başarı, çıktı, verim üzerinde duran araştırmacılar, sonraki yıllarda insan ilişkileri üzerine yoğunlaşmış ve çevre, sosyal ortam gibi faktörler arasındaki durumu incelemişlerdir. 1990 yılından sonra yapılan çalışmalara bakıldığında daha çok öğretmen faktörü üzerinde durulmuştur çünkü her sınıfa giren öğretmenin farklı olduğu ve bu yüzden başarıda farklılaşma meydana geldiği düşüncesi savunulmuştur. 1990’lı yıllardan itibaren günümüze kadar ise okul iklimini etkileyen faktörler olarak başrolü aidiyet, güven, paylaşımcılık, aktif katılım, zorbalık, dışlanma, adaletsizlik gibi kavramlar devralmıştır (Zullig vd., 2010). Örgüt iklimi, işgörenlerin çalışma koşullarını nasıl algıladıklarıyla yakından ilgilidir (Thompson, 2012). Bir örgütün iklimi, potansiyel olarak işgörenlerin davranışlarını etkileme gücüne sahiptir (Adeniji, 2011). Alanyazında örgüt iklimiyle ilgili farklı boyutlar ele alınmıştır. Örgüt ikliminin nesnel göstergeleri birkaç değişkene indirgenemeyecek kadar farklı değişkenleri içermektedir (Ağacık, 2011). Bitsani (2013) örgüt iklimini, objektif fiziksel ve yapısal koşullar ve çalışma rolleriyle yakından ilişkili olarak “yapısal boyut”; bir grubun üyeleri arasındaki etkileşim kalıpları ve üyelerin örgüt kültürüne hangi dinamiklerle (işbirliği, çatışma gibi) dâhil oldukları ile ilişkili olarak “kişiler arası boyut”; işgörenlerin kişisel gereksinim ve psikolojik süreçlere ilişkin yorumları ile ilişkili olarak da “kişisel boyut” olmak üzere üç başlıkta ele almıştır. Bu çalışma nitel desende tasarlandığı için alanyazındaki herhangi bir boyuttan yola çıkılmamıştır.

Okul iklimi, bir okulu meydana getiren tüm öğelerin, öğrenci, ebeveyn, öğretmen ve yöneticilerin, birbirlerine olan etkisi ve karşılığında gerçekleşen tepki şeklinde tanımlanabilir (Çalık & Kurt, 2010). Hoy ve Miskel (1987) okul iklimini, okulları birbirinden ayıran içsel farklılıklar olarak tanımlamakta ve insanların bu içsel farklılıklardan etkilendiğini dile getirmektedir. Tepe ve Yılmaz’ın (2020) da vurguladığı gibi tanımsal yelpazesi geniş bir kavram olan okul iklimi, öğretmenlerin buldukları ortamı algılama biçimlerini, resmi ve resmi olmayan kurumları, kurumlarda çalışan kişilerin karakteristik özelliklerinin tümünü kapsamaktadır. Thapa vd. (2013) ise okul iklimini, öğretmenlerin okul deneyimlerinin, kişisel hedeflerinin, uyguladıkları yöntem ve tekniklerin bir ortalaması olarak görmektedir. Canlı’ya

(2016) göre okul iklimi, okul üyelerinin tavır ve davranışları ile şekillenen ortamdaki atmosferin ve hislerin bütünüdür. Freiberg ve Stein (1999) okul iklimini, çocukların, öğretmenlerin ve okul personelinin her gün okula hevesle gelmelerini sağlayacak bir güç, okulun kalbi ve ruhu olarak tanımlamaktadır. Welsh (2000) ise okul iklimini öğretmen, öğrenci ve okul müdürleri arasındaki etkileşim ve buna bağlı olarak ortaya çıkan yazılı olmayan değerler ve inançlar bütünü olarak görmektedir. Okul iklimi kavramının tanımlarına bakıldığında bir örgüt, içinde bulunan insanların kişilik özelliklerinden ve birbirlerine bu özellikleri yansıtmalarından etkilendiği, oluşan duygusal ortama göre şekillendiği söylenebilir. Türkiye’de bulunan yedi ayrı coğrafi bölge göz önünde bulundurulduğunda ve bu bölgelerde yetişen insanların farklı kurumlarda bir araya geldikleri düşünüldüğünde her okulun ya da her örgütün kendi içinde ayrı bir iklime sahip olması kaçınılmazdır. Bu nedenle, her okulun karakteri birbirinden farklıdır (Çalık vd., 2011).

Eğitim örgütlerinin her kademesinde, farklı gelişim dönemlerine sahip öğrenciler bulunmaktadır ve okulların öğrenci başarısı üzerindeki etkisi göz ardı edilemeyecek boyuttadır (Nalçacı & Bektaş, 2013). Okulun izlediği yönetim anlayışı, öğrencilerin birbiriyle olan ilişkisi, okul idaresi ve öğretmenler ile olan etkileşimi okul iklimini değiştirebilen etmenlerdir (Rovai vd., 2005). Ortaöğretim kademesinde eğitim gören öğrencilerin ergenlik döneminde olmaları (Turhan vd., 2018), ilköğretim kademesindeki öğrencilerin ilk okuma yazma becerisi kazanacakları bir dönemde olmaları, öğretmenlerin farklı davranışlar sergilemelerini ve farklı zorluklar yaşayabilmelerini doğurabilmektedir. Okul öncesi eğitim kademesi yaş itibarı ile öğrencilerin en küçük oldukları bir dönemdir ve öğretmenlerin tavır ve davranışlarında hassasiyet gerektirmektedir. Ailelerinden ilk defa ayrılarak daha kamusal bir hayata başlayan çocuklardan (Shen, 2005) oluşan bu eğitim örgütleri, çocukların yaşayacağı yoğun okul korkusu, anne ve babaya olan özlem, temel yaşam becerilerinin öğrenilmesi gibi kavramları içinde barındırmaktadır. Çocukların yaş düzeylerine göre eğitimin verildiği, amaç ve kazanımların bu çerçevede belirlendiği okul öncesi eğitim kurumları, çalışanları bakımından donanımlı ve yeterliliği yüksek personele ihtiyaç duymaktadır (Zembat & Öztürk, 2015). Buna ek olarak, eğitim kurumlarında çalışan tüm personelin işini sevmesi, bulunduğu ortamda kendini mutlu hissetmesi çalışma ortamları ile uyum içerisinde olması (Downey vd., 2017) son derece önemlidir ve çocuklara olan yaklaşımlarını etkilemektedir. Alan yazın incelendiğinde, öğretmenlerin çalışma ortamlarına ilişkin duygu ve düşünceleri okul iklimini etkilemekte; öğretmenlerin birbirleri ile olan iletişimlerinde olumlu olmaları, okul öncesi dönemi çocuklarına iyi birer model olmalarını sağlamaktadır (Karademir, 2013).

Öğretmenlerin okula ilişkin algılarını etkileyen faktörlerden bir tanesi de hiç şüphesiz okulu yöneten kişi olan okul müdürleridir (Güzelgörür vd., 2021). Müdürler, öğretmenler ile öğrencileri aynı derecede etkileyen okuldaki güçlü karakterlerdir (Spicer, 2016). Okul müdürlerinin yönetsel süreçlerde takındıkları tavır, sergiledikleri olumlu ya da olumsuz davranışlar, iletişim becerileri, öğretmenlerin okula ilişkin algılarını etkilemekte, okula isteyerek gelmelerine ya da zoraki gelerek ders işlemelerine zemin hazırlamaktadır (Getmez, 2018). Bir okulda olumlu okul ikliminin varlığından bahsedebilmek için, öğrenci başarısına, gelişimine ve öğrenmede ilerlemeye atfedilen öneme dikkat çekmek gerekmektedir. Bu durum okulun çıktıları olan ve toplumun da beklentisi olan öğrenci eğitimi için bir gerekliliktir (Tofur & Balıkcı, 2018). Okul müdürleri ile anlaşmazlıklar yaşayan

öğretmenlerin, derste yansıtması gereken enerjileri ve sergilemeleri gereken hoşgörülerini olumsuz etkilenebilmektedir (Ören & Karademir, 2020).

Milli Eğitim Bakanlığı, son yıllarda okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması kapsamında, okul öncesi eğitiminin önemi üzerine yoğunlaşmıştır. Bu kapsamda birçok ilde bağımsız anaokulu ve anasınıflarının yapılması/açılması planlanmaktadır. Faaliyet gösteren bağımsız anaokullarındaki işleyişe yönelik elde edilecek olumlu ve olumsuz veriler yeni açılacak olanların etkililiğine olumlu katkılar sağlayabilecektir. Okulların etkililiğinde ya da işleyişinde önemli kavramlardan biri de okul iklimidir. Okul iklimi bir göstergedir. Okulda nelerin iyi gittiği ya da nelerin iyi gideceğinden haber verir. Yukarıda ifade edildiği gibi birçok örgütsel değişkeni olumlu ya da olumsuz etkiler. Bu nedenle geleceğin teminatı olan çocukların eğitiminde en temel eğitim kurumlarından biri olan anaokullarında okul iklimini etkileyen faktörler üzerine araştırma yapılması önemlidir. Alan yazında okul öncesi eğitim veren bağımsız anaokullarında okul iklimini etkileyen faktörler üzerine yeterli düzeyde çalışmaya rastlanmamıştır. Özellikle Düzce ilini konu alan bir çalışmaya ise rastlanmamıştır. Bu çalışma ile bağımsız anaokullarında okul iklimini etkileyen faktörlerin neler olduğu nitel yöntemler kullanılarak tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda çalışmanın hem uygulamaya hem de alan yazına katkı sağlaması umulmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre:

- Bağımsız anaokullarında okul iklimini etkileyen olumlu faktörler nelerdir?
- Bağımsız anaokullarında okul iklimini etkileyen olumsuz faktörler nelerdir?
- Bağımsız anaokullarındaki okul iklimini olumlu yönde artırabilmek için öneriler nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, bağımsız anaokullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin okul iklimi hakkındaki görüşleri üzerine yapılan nitel bir çalışmadır. Araştırma, olgubilim (fenomenoloji) deseniyle tasarlanmıştır. Olgubilim deseni, ele alınan bir olgu hakkında insan deneyimlerini ortaya çıkarmak amacıyla uygulanan bir sorgulama stratejisidir (Creswell, 2007). Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre olgubilim, içinde bulunduğumuz dünyada meydana gelen olaylar, yaşantılar, bu yaşantıları algılayış tarzları vb. durumlar ile bize tamamen uzak olmayan ama yorumlamakta da zorlandığımız konuların derinlemesine incelenmesidir. Olgubilim yaklaşımı, insanların deneyimlerini nasıl anlamlandırdıkları ve bu anlamı bilinç düzeyine nasıl yansıttıklarını ortaya çıkarmaya odaklanan bir desendir (Patton, 2014). Yapılan bu çalışmada, okul iklimini öğretmen ve yöneticilerin nasıl deneyimledikleri ve anlamlandırdıkları incelendiği için olgubilim deseni tercih edilmiştir. Kısaca, ele alınan olgu, okul iklimi kavramıdır.

### Çalışma Grubu

Araştırma, 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz döneminde, Düzce iline bağlı ilçelerde bulunan altı bağımsız anaokulunda çalışan yönetici ve öğretmenler ile görüşülerek



gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler toplamda 4 yönetici ve 9 öğretmen olmak üzere 13 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde tipik durum örnekleme kullanılmıştır. Tipik durum örnekleme, nitel çalışmalarda örneklem grubunu belirlemek amacıyla tercih edilen amaçlı örnekleme yöntemlerinden birisidir. Tipik durum örneklemesinde, ortalama durumlar çalışılmakta ve belirli bir alan hakkında fikir sahibi olmak hedeflenmektedir (Patton, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2018). Çalışma grubu seçilirken yönetici ve öğretmenlerin gönüllülük esasına göre seçilmelerine dikkat edilmiştir.

**Tablo 1.** Öğretmen ve Yöneticilerin Betimleyici Özellikleri

Katılımcılar*	Cinsiyet	Görevi
Ö1	Kadın	Öğretmen
Ö2	Kadın	Öğretmen
Ö3	Kadın	Öğretmen
Ö4	Kadın	Öğretmen
Ö5	Kadın	Öğretmen
Ö6	Kadın	Öğretmen
Ö7	Kadın	Öğretmen
Ö8	Kadın	Öğretmen
Ö9	Kadın	Öğretmen
Y1	Kadın	Yönetici
Y2	Kadın	Yönetici
Y3	Kadın	Yönetici
Y4	Erkek	Yönetici

Araştırmaya katılan yöneticilerin 3'ü kadın, 1'i erkektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışmada katılımcıların gizliliği için kodlar kullanılmıştır. Bağımsız anaokulu yöneticileri için Y1, Y2; bağımsız anaokulunda çalışan öğretmenler için Ö1, Ö2 kodları kullanılmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Görüşme tekniği olgubilim araştırmalarında sıklıkla başvurulan tekniklerden biridir ve sosyal bilimlerde oldukça etkili görülmektedir. Görüşme tekniği, kurumların değişik yönlerini, kurumsal kimliklerini, örgüt kültürlerini ve örgüte ait olguları araştırmak, ortaya çıkarmak ve yorumlamak için kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Alan yazında açık uçlu sorulardan oluşan yapılandırılmamış görüşme ve önceden belirlenen sorulardan oluşan yapılandırılmış görüşme olmak üzere genellikle iki tür görüşmeden bahsedilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu çalışmada, araştırma verilerine ulaşmak için yarı yapılandırılmış görüşme formu düzenlenmiş, veriler bu şekilde toplanmıştır. Görüşme soruları açık uçlu olacak şekilde tasarlanmıştır. Hazırlanan taslak soruların amaca uygun olup olmadığını belirlemek için uzman desteğine başvurulmuştur. Uzman görüşü alındıktan sonra soruların uygunluğuna karar verilmiştir ve 4 kişi ile pilot uygulamalar yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda soruların net ve anlaşılır olduğu tespit edilmiş ve asıl görüşmelere geçilmiştir.

### **Veri Toplama Süreci**

Araştırma verileri toplanmadan önce Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 20.10.2022 tarih ve 2022/398 karar sayılı etik kurulu onayı alınmıştır. Görüşmeye başlamadan önce katılımcılara kimliklerinin ve verdikleri bilgilerin gizli kalacağı noktasında bilgi verilmiştir. Görüşmecilerden 10 kişinin verdiği cevaplar not tutularak kayıt altına alınmıştır. Geri kalan 3 kişinin izni ile ses kaydı alınarak veriler toplanmıştır. Görüşme sırasında katılımcılara “okul iklimini etkileyen olumlu ve olumsuz faktörlerin neler olduğu ve okul iklimini olumlu yönde artırabilmek için önerilerin neler olduğu” soruları yöneltilmiştir. Görüşmeler, öğretmen ve yöneticilerin görev yaptıkları kurumlarda yöneticiler ile müdür odasında, öğretmenler ile okulda bulunan uygun alanlarda sağlanmıştır. Görüşmeler, 20 ile 40 dakika arasında sürmüştür.

### **Veri Analizi**

Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi tercih edilmiştir. Betimsel analiz, elde edilen katılımcı görüşlerinin neden-sonuç ilişkisi içinde incelendiği, doğrudan alıntılar ile katılımcı görüşlerinin aktarıldığı bir analiz yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Betimsel analizde amaç, ulaşılan verilerin sistematik bir şekilde yorumlanması ve okuyucuya sunulmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bağımsız anaokullarında görev yapan okul müdürler ve öğretmenler ile yapılan görüşmeler öncelikle üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan yazıya aktarılmıştır. Önceden oluşturulan kavramsal çerçeveye göre veriler okunarak düzenlenmiş ve anlamlı ve mantıklı olacak şekilde bir araya getirilmiştir. Gruplandırılan veriler görüşme metinlerinden doğrudan alıntılar ile desteklenerek, neden ve sonuç ilişkisi şeklinde açıklanmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan kavramsal çerçeve, tanımlama ve ilişkilendirme basamaklarının güvenilirliği uzman desteği ile sağlanmıştır. Yapılan araştırma konusunda bilgi sahibi olan ve nitel araştırma yöntemleri hakkında uzman kişilerin elde edilen bulgulara önerilerde bulunması, araştırmanın güvenilirliğini ölçmeye katkı sağlayan bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu amaçla, araştırmacı tarafından elde edilen kodlar uzman görüşüne sunularak güvenilirlik düzeyi hakkında fikir edinilmiştir. Elde edilen kodlar, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği uyum yüzdesi formülü ( $Güvenirlilik = \frac{Görüş\ Birliği}{[Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı]} \times 100$ ) karşılaştırılmıştır. Bu işlem sonunda, kodlayıcılar arası güvenilirlik düzeyi, birinci tema için %83, ikinci tema için %86, üçüncü tema için %85 düzeyinde uyum olduğu görülmüştür.

### **Geçerlik ve Güvenirlilik Önlemleri/İnandırıcılık**

Nitel araştırmalarda geçerlik, katılımcılarla yapılan birebir görüşmeleri, ayrıntılı ve detaylı veri toplama işlemlerini, gerektiğinde ek bilgiye ulaşabilme imkânı ve elde edilen bilgilerin geri dönütlerin yapılabilmesini kapsayan bir kavramdır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu işlemler araştırmanın geçerliliğinin ne ölçüde sağlandığını gösterir. Güvenirlilik ise nitel araştırmalarda koşullar ve katılımcıların benzer olduğu durumlarda benzer sonuçları verebildiği takdirde araştırmanın tutarlı olmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu araştırmada iç geçerliliği sağlamak için şu adımlar yürütülmüştür: Alan yazın taraması yapılarak teorik kısım oluşturulmuştur. Açık uçlu sorular oluşturularak uzman desteğine başvurulmuş ve sorular, alanında uzman kişinin görüşleri sayesinde düzenlenmiştir. Verilerin toplanması

aşamasında araştırmacı tarafsız davranmıştır. Bulgular, katılımcıların onayı ile ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış ve katılımcılar ile birlikte kontrol edilerek teyidi gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın dış geçerliliğini sağlamak için katılımcıların nasıl seçildiği, yarı yapılandırılmış formun analizinde betimsel analiz basamaklarının dikkate alındığı, kavramsal çerçeve oluşturularak, doğrudan alıntılarla temaların desteklendiği ve bulguların yorumlandığı ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır. Araştırmanın iç güvenilirliği için, elde edilen bulgular herhangi bir yorum katılmadan direkt olarak aktarılmıştır. Dış güvenilirliği sağlamak için, benzer çalışmalar yapacak araştırmacılara rehber olmak amacıyla çalışmada kullanılan yöntemler ilgili kısımlarda detaylı bir şekilde açıklanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

### Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacına yönelik toplanan verilerin analizi ile elde edilen bulgular yorumsuz bir şekilde sunulmuştur.

### Bağımsız Anaokullarının İklimini Olumlu Etkileyen Faktörlere Ait Bulgular

Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre bağımsız anaokullarında okul iklimini olumlu etkileyen faktörlere ait veriler Tablo 2’de yer almaktadır.

**Tablo 2.** Bağımsız Anaokulu İklimini Olumlu Etkileyen Faktörler

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Katılımcı
Bağımsız Anaokulu İklimini Olumlu Etkileyen Faktörler	İletişim	Paydaşlar arasında anlayışın olması	(Ö1), (Ö2), (Ö3), (Ö4), (Y2)
		Paydaşların birbirine saygılı davranması	(Ö1), (Ö3), (Ö4), (Ö6), (Ö7), (Ö9), (Y2)
		Müdürün güvenilir olması	(Ö2)
		Kalabalık ortamın olmayışı	(Y4)
		Okul müdürünün emir kipi kullanmaması	(Ö7)
		Öğretmenler arası iyi diyalogların kurulması	(Ö8), (Y4)
		Güler yüzlü olma	(Ö9)
		Öğretmenlerin empati yapabilmesi	(Y4)
	İş Birliğinin Olması	Öğretmenlerin paylaşımcı olması	(Ö2), (Ö5), (Ö8), (Ö9), (Y1), (Y2), (Y3)
		Öğretmenlerin yarış halinde olmaması	(Ö4), (Ö2), (Y2)
		Yeni gelen bir öğretmene destek olunması	(Ö9)
	Olumlu İdareci Davranışları	İdarecinin çözüm odaklı davranması	(Ö9)
		İdarecinin olumsuzluklara takılmaması	(Y4)
		Öğretmenleri sürece dahil etmesi	(Y3)
Mesleki Yeterlilik	Müdürün adil ve eşit davranması	(Ö1), (Ö6)	
	Öğretmenlerin yeterli donanıma sahip olması	(Y1), (Y4)	
	İdarecilerin bilgi birikiminin fazla olması	(Ö8)	
	Okul müdürünün okul öncesi eğitim bölümünden mezun olması	(Y2)	
Çalışanların İşini Sevmesi	Öğretmenlerin işinden keyif alması	(Y1)	

Katılımcıların görüşlerine göre alt temalar; iletişim, iş birliğinin olması, olumlu idareci davranışları, mesleki yeterlilik ve çalışanların işini sevmesi başlıklarından meydana gelmektedir. Araştırmaya katılan 13 katılımcıdan 10'u anaokullarında okul iklimini olumlu yönde etkileyen faktör olarak iletişimin önemine vurgu yapmışlardır. İletişim alt teması altında toplanan ifadelerden bazıları şunlardır:

*“Arkadaşlarla olan iletişimim, idare ile olan iletişimim, genelde huzurlu..., hiçbir şekilde ayağım geri geri gitmiyor, mutluyum, huzurluyum. Bu durum idare ile de alakalı, arkadaşlarla da alakalı, herhangi bir olumsuz bir durum yok. İdare ile herhangi bir sorun yok, personellerle de aynı şekilde...”* (Ö3)

*“Güler yüz. Hani hiçbir şey yapmıyorsan bile bir güler yüz okuldaki o havayı değiştirebilir. Bir öğretmen bana gülümseyip geçtiyse bu benim için yeterli orda alıyorsun o enerjiyi sınıfına o şekilde geçiyorsun. Otomatikman bir yerde başlayıp bir silsile halinde devam ediyor. Domino taşları gibi herkes olumluya çevriliyor öyle bir ortamda.”* (Ö9)

Araştırmaya katılan 13 katılımcıdan 11'i okul iklimini olumlu etkileyen faktör olarak okulda iş birliğinin olmasını önemli görmüşlerdir. Katılımcıların ifadelerinden bazıları şunlardır:

*“...Etkinlik saklayan öğretmen var normalde, paylaşmak istemiyor, ben yaptım bunu bende kalsın, kimsenin haberi olmasın, veli en çok benim öğretmenliğimi sevsin diye düşünce var ama burada velinin gözüne sokalım diye bir şey yapma yok. Etkinlikleri herkes birbiri ile paylaşıyor. Bu çok güzel bir ortam olmasını sağlıyor.”* (Ö2)

*“Öğretmenler ortak paydada buluşabiliyorsa, birbirlerine karşı anlayışlı olurlarsa, iş bölümü yaparlarsa yardımlaşma çok önemlidir anaokulunda yani sadece kendi işine değil de işte şeydeki mesai arkadaşı ile fikir alışverişinde sürekli olursa ders dışı etkinlikle de bu sürekli pekiştirilirse iyi bir atmosfer oluşur diye düşünüyorum.”* (Y1)

Araştırmaya katılan 13 katılımcıdan 5'i olumlu idareci davranışları üzerinde durmuşlardır. Katılımcıların ifadelerinden bazıları şunlardır:

*“Okul idaresinden bakarsak en ufak bir fitneye bakabiliyor hani ona onu söyledin buna bunu söyledin gibi bir durum olduğunda ortalık hemen karışabiliyor. İdareci ne yapmalı, idare etmeli. Evraktan önce görevi o olmalı. Okulu idare etmeli öğretmenleri idare etmeli. Ortamı korumalı. Bir yerde bir pürüz mü var hemen onu çözmeli çözüme gidilmeli.”* (Ö9)

*“Bayan öğretmenler bir günü bir gününe uymuyor. Bir gün farklı ertesi gün farklı davranabiliyor. Trip atabiliyorlar ama ben yapım gereği bunu çok önemsemiyorum başkası olsa buna takılır ya da gurur yapar ego yapar mobbing uygulayabilir öğretmenine ama ben bunları dikkate almıyorum. Erkek olmamdan kaynaklanıyor olabilir. Önemsiz şeyler bana göre. Ben yine selamımı veriyorum. ...”* (Y4)

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenler, mesleki yeterlilik, çalışanların işini sevmesi, idarecinin bölümden olması alt temaları ile ilgili görüşler öne sürmüşlerdir. Mesleki yeterlilik alt teması için 13 katılımcı arasından 4 katılımcının görüşü mevcuttur. Çalışanların işini sevmesi alt teması için 1 katılımcının görüşü bulunmaktadır. İlgili üç alt tema ile ilgili katılımcıların ifadelerinden bazıları şunlardır:

*“...İşinde yeterli donanımına sahip olması, birbirlerine güler yüzlü davranması, bunlar okul iklimini bence olumlu etkiliyor. Mesela işine hâkim olması ve işinde neyi başlayıp, neyi*

ne zaman bitireceği, zaman planlamasını doğru yaparsa bu konuda olumlu etkileyebiliyor...” (Y1)

“...İdarecinin bölümden olması, bölümden olmadığı zaman şeyi bilmiyor, mesela ne bileyim serbest zaman mesela ona boş gelebiliyor, onu eleştirebiliyor. Ya da çocuğa nasıl yaklaşılır yaş gurubu olarak mesela onu bilmiyorsa eğer o da şey yapıyor etkiliyor bence idari kısmından bakılırsa...” (Y2)

### Bağımsız Anaokullarının İklimini Olumsuz Etkileyen Faktörlere Ait Bulgular

Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre bağımsız anaokullarında okul iklimini olumsuz etkileyen faktörlere ait veriler Tablo 3'te yer almaktadır.

**Tablo 3.** Bağımsız Anaokulu İklimini Olumsuz Etkileyen Faktörler

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Katılımcı
Bağımsız Anaokulu İklimini Olumsuz Etkileyen Faktörler	Rekabet	İş birliğinin olmaması	(Ö1), (Y1), (Y4), (Y3)
		Öğretmenlerin yarış halinde olması	(Ö2), (Ö4), (Ö1)
	İletişimsizlik	Tartışmaların yaşanması	(Ö1), (Y4)
		Öğretmenler arası gruplaşmanın olması	(Ö4), (Y4)
		Dedikoduların yapılması	(Ö4), (Ö5)
		Öğretmenler iletişime kapalı olması	(Ö9)
		Saygılı davranmama	(Ö5)
		Öğretmenlerin bireysel hareket etmesi	(Ö9), (Y1)
	Mobbing	Öğretmenlerin kadın olması	(Y4)
		İdarecinin baskı yapması	(Ö2), (Ö4), (Ö8)
		Öğretmenin her hareketini gözlemleme	(Ö3), (Ö7)
		İdarecinin öğretmenler ile selamlaşmaması	(Ö2), (Ö9)
	Olumsuz İdareci Davranışları	Otoriter müdür tavırları	(Ö1)
		İdarecinin yanlış davranması	(Ö6), (Ö7), (Ö8), (Ö1)
		Öğretmene saygı göstermemesi	(Ö6)
		İdarecinin adil olmayışı	(Ö6)
		Veliye karşı öğretmeni savunmama	(Ö7)
		Öğretmeni aşağılama	(Ö8), (Ö3)
		Öğretmenler arası iletişimi engelleme	(Ö8)
	Veliye karşı anlayışsızlık	(Y2)	
İdarecinin Alan Dışından Olması	Okul öncesi mezunu olmayan idareci ile çalışma	(Ö8), (Ö9), (Ö5)	
Mevzuatın Dışına Çıkılması	Öğrenciye uygun eğitim verilmemesi	(Y1), (Ö2)	
Hiyerarşinin Düzgün İşlememesi	Velilerin il müdürleri ile direkt görüşmesi	(Y2)	
Öğretmenin İdareye Destek Olmaması	Öğretmenin yapılan idari işlerden hoşnut olmaması	(Y2)	
Fiziki Yetersizlikler	Malzeme sıkıntısının yaşanması	(Ö3)	
	Bakım ve onarım işlerindeki aksaklıklar	(Y4)	

Katılımcıların görüşlerine göre alt temalar; rekabet, iletişimsizlik, mobbing, olumsuz idareci davranışları, idarecinin alan dışından olması, mevzuatın dışına çıkılması, hiyerarşinin düzgün işlememesi, öğretmenin idareye destek olmaması ve fiziki yetersizlikler başlıklarından meydana gelmektedir. Araştırmaya katılan 13 katılımcıdan 6'sı anaokullarında okul iklimini olumsuz yönde etki eden faktör olarak rekabet kavramını öne sürmüşlerdir. Rekabet alt teması altında toplanan ifadelerden bazıları şunlardır:

*“En önemli problem bence bireysel olmak. Herkes kendi kafasına göre takılırsa, iş birliği yoksa okul içerisinde bu bence büyük problem. Bazı anaokullarında mesela yarış var. Öğretmenler birbirleri ile yarış halinde. Benim yaptığım etkinlikler daha güzel olacak, diğeri diyor ki hayır benim etkinliğim daha güzel olacak, içten içe bu düşünce içerisinde. Kendilerini ön plana çıkartıyorlar. Bence bu okul iklimini tamamen olumsuz etkiler.”* (Ö1)

*“Öğretmenlerin birbirleri ile yarış halinde olması, üstünlük kurmaya çalışması, ben daha çok iş yapıyorum diyerek işgüzarlık yapması, bunlar olumsuz etkiliyor...”* (Ö4)

Araştırmaya katılan 13 katılımcıdan 6'sının okul iklimini olumsuz etkileyen faktör olarak üzerinde durduğu konu iletişimsizliktir. Katılımcılardan bazıları, iletişimsizlik alt teması ile ilgili şunları ifade etmişlerdir:

*“Kişisel anlamda eğer iletişimsizlik, geçimsizlik, bu da olumsuz etkiliyor. İletişimin eksik olması. Ben eski okulumdaki öğretmen arkadaşlarla çok iyi anlaşmıyordum. Arada dedikodu yapılması... Mesela, bazen senden gizli konuşup, gülünüp, yüzüne söylenmeyebiliyordu, bunlar çok olumsuz faktörler, ben o okuluma gitmek istemiyordum mesela... ..Öğretmenler arası gruplaşma olunca da dışlanmış hissedebiliyorsun.”* (Ö4)

*“Bireysellik bağımsız anaokullarında kötü bir şey. Çünkü bizim ortak bir alanımız var. Hepimizin görüştüğü, toplandığı, lavaboya gidip gelirken karşılaştığı bir alan var. İletişim kurmuyorsan aradaki o geçişler o kadar sert oluyor ki sanki düşmanın yanından geçiyormuş gibi. Olumsuzdaki en büyük faktör o.”* (Ö9)

Araştırmaya katılan 13 katılımcıdan 5'i okul iklimini olumsuz yönde etkileyen faktör olarak mobbingden söz etmişlerdir. Bazı katılımcıların mobbing alt teması ile ilgili ifadeleri şu şekildedir:

*“...Yani yapacağınız işlemlerde kesinlikle sizin öneriniz dikkate alınmıyor, kendi aldığı kararları baskıcı bir tutumla sergileyerek bunu kabul edeceksin gibi bir kafaya giriyor. Ben az önce dedim, ya mesai kavramımız yok diye, bizim bu sene artık mesai kavramımız var. ...”* (Ö8)

*“Öğretmenleri takip etme, mesela devamlı onların derslerine işlerine müdahale etme, öğretmenleri kısıtlamak, atıyorum mesela bir tuvalete gitti diyelim onu saymak ya da sınıftan çıktı onu saymak ya da çevresindeki insanların her hareketini gözlemek. ...ben sizi gözlemlesem en ufak bir şeyde şöyle yap bu olmamış diye devamlı söylesem siz kendinizi nasıl hissedersiniz? Rahatsız hissedersiniz.”* (Ö7)

Katılımcıların sıklıkla ifade ettikleri bir diğer olumsuz faktör, idarecinin sergilediği olumsuz davranışlardır. 13 katılımcıdan 6'sı okul iklimini olumsuz yönde etkileyen faktör olarak olumsuz idareci davranışlarından söz etmiştir. Katılımcıların olumsuz idareci davranışları alt teması ile ilgili ifadeleri şunlardır:

“İdarecinin eşit olmayan görev dağılımı yapması... Mesela biri bir konuda daha üstündür, ona uygun görevi vermemesi, yanlış davranıp başka birine vermesi gibi. İdarecinin adil olmayışı... Personeline saçma ve gereksiz resmiyette olmayan görevler vermesi...” (Ö6)

“...Velilere karşı öğretmeni korumama... Mesela sen benim yanımda çalışan öğretmensin senin hatan var yüzde yüz hatalısı tamam mı. Veliye karşı ya da okula karşı bende şu düşünce vardır. Veliye karşı yüzde yüz okul müdürü beni savunmalı beni korumalı beni özel olarak yanına çağırmalı ve uyarmalı, bunu yapmıyorsa bu okul iklimini olumsuz etkiler. ...” (Ö7)

Araştırmaya katılan 13 kişiden 3’ü idarecinin alan dışından olmasının okul iklimini olumsuz etkilediğine dikkat çekmiştir. İdarenin alan dışından olması alt teması ile ilgili katılımcı görüşü şöyledir:

“Belli bir kural vardır okul öncesinde, mesela müzik dinlenilir, oyun oynatılır, daha çok biz eğlenerek öğrenmeye yönelmiş ama farklı bir branştan gelen insan bize şu cümleyi kullandı: Burası düğün salonu değil, deyip büyük hoparlörümüz vardı orta alanda açtığımız burası düğün salonu değil deyip bunu ortadan aldı. ...Bunlar tamamen konuyu bilmemesi, onun için müzik açmak orda şey boş geçiyor dersler.” (Ö9)

Tablo 3’e bakıldığında mevzuatın dışına çıkılması alt teması ile ilgili iki katılımcı görüşü mevcuttur. Katılımcı görüşü şöyledir:

“Mevzuattan çok fazla sapılmaması gerektiğini düşünüyorum ve öğrenciye göre bir eğitim planlaması yapılmayınca bu olumsuz etkileyebiliyor.” (Y1)

Katılımcılardan 1 okul müdürü hiyerarşinin düzgün işlememesinin okul iklimine olumsuz yansımalarını düşünmektedir. Katılımcı görüşü şöyledir:

“Veli öğretmen ilişkisi çok önemli mesela, veli direkt öğretmene şikâyet etmeden ya da dileğini, isteğini bildirmeden direkt ilçe milli eğitime çıkıyor. ...Direkt okula gelse bu sorun çözülecektir ama insanlar direkt ilçe milli eğitime gidiyor, oradan mesela konuyu da tam bilmedikleri için geliyor müdüre şey yapıyor. Müdür bu durumu öğretmene yansıtıyor öğretmen çocuğa yansıtıyor yine.” (Y2)

Katılımcılardan bir okul müdürü, öğretmenin okul idaresine destek olmamasının okul iklimine olumsuz yansımalarını düşünmektedir. Katılımcı görüşü şöyledir:

“Mesela büyük bir şey yaparken öğretmenin fikrini alman gereken şeyler olur almaman gereken şeyler olur. Hani mesela, idare diyelim, fikir almayı gerektirmeyecek bir konuda karar veriyor. Öğretmen böyle negatif bir tepki alıyor mesela hani çok gereksiz en basit bir konudan tepki alıyor. Bu sefer idare olarak okul için hiçbir şey yapasın gelmiyor. ...” (Y2)

Araştırmaya katılan 13 katılımcıdan 2’si, fiziki yetersizliklerin okul iklimini olumsuz etkilediğini dile getirmiştir. Katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Malzeme sıkıntısı olması, eksik malzemelerimiz var. Daha iyi daha sağlam, kaliteli malzemelerimiz olabilir. Dolaplar olabilir, oyuncaklar olabilir. Bunlar da etkiliyor ortamı.” (Ö3)

“İdarecilik şöyle bir şey... Çatı damlatıyor sen koş. Aidat alınacak sen topla. Ben geceleri kafayı yastığa koyunca yarın bunu mu yapacaktım diye düşünmekten okulu düşünmekten uyuyamadığım oluyor.” (Y4)

**Bağımsız Anaokullarının İklimini Olumlu Yönde Arttıracak Önerilere İlişkin Bulgular**

“Yönetici ve öğretmenlere göre bağımsız anaokullarında okul iklimini olumlu yönde arttırabilmek için önerileriniz nelerdir?” alt problemine ilişkin bulgular Tablo 4’te yer almaktadır.

**Tablo 4.** Okul İklimini Olumlu Yönde Arttırmaya Yönelik Öneriler

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Katılımcı
Okul İklimini Olumlu Yönde Arttırmaya Yönelik Öneriler	Sosyal Faaliyetler	Birleştirici etkinliklerin yapılması	(Ö1), (Ö4), (Ö6), (Y4), (Y3), (Ö7), (Ö9)
		Kitap okuma etkinlikleri	(Ö4)
		Bir arada daha fazla vakit geçirebilme	(Ö5), (Ö7), (Ö8)
	Toplantılar	Düzenli görüşmelerin yapılması	(Ö1), (Ö6), (Y1)
		Bir arada olmak için uygun ortam sağlama	(Ö4)
		Kararların toplu bir şekilde alınması	(Ö6)
	Eğitmciler İdareciliği Deneyimlemeli	Öğretmenlerin kısa süreli de olsa idarecilik yapmaları	(Y4)
		Mesleki Gelişim	Öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönlendirilmesi
	Proje Çalışmaları		(Ö8)
	Okul müdürünün eğitime katılması		(Ö9)
	Okul Değişikliği	Okulu terk etmek	(Ö3)
		İdarecinin Profesyonel Olması	Sorun tespitini iyi yapabilmesi
	İdarecinin eğitim odaklı olması		(Ö2)
	Müdürün çalışanlara karşı ilgili olması		(Ö7)
	İdarecinin doktora unvanına sahip olması		(Ö8)
Çalışanların Kadrolu Olması	Sirkülasyonun minimum olması	(Y2)	

Okul müdürleri ve öğretmen görüşlerine göre huzurlu bir çalışma ortamı olması açısından ve başarılı bireyler yetiştirebilmek açısından okul iklimi, olumlu olması gereken bir durumdur. Bu nedenle okul iklimini olumlu yönde arttırabilmek için sosyal faaliyetler, toplantılar, eğitimcilerin idarecilik deneyimlemeleri, mesleki gelişim, okul değişikliği, idarecinin profesyonel olması, çalışanların kadrolu olması alt temalarından oluşan önerilerde bulunmuşlardır. Araştırmaya katılan 13 katılıcıdan 9’u anaokullarında okul iklimini olumlu yönde arttırabilmek için sosyal faaliyetlerin yapılması konusu üzerinde durmuşlardır. Sosyal faaliyet alt teması altında toplanan ifadelerden bazıları şunlardır:

“Burada bence en büyük görev müdüre düşüyor. Müdür ortamı yumuşatmalıdır. Bazen birleştirici etkinlikler yapılmalıdır. Hep beraber grupça kahvaltı olur, ya da başka bir şey. Öğretmenleri kaynaştırmalı okul müdürü. Doğum günü, etkinlikler yapılabilir. İnsanlar birbiri ile kaynaştırılmalıdır. Öğretmenler günü gibi özel günlerde bir araya gelinebilir.” (Ö1)

“Fiziksel açıdan daha fazla vakit geçirilirse bence daha da çok etkili olabilir. Sosyal aktivite anlamında. Ama tabii bu olmuyor kiminin çocuğu var kiminin eşi var. Ders saati çıkışında olabilir. Biz de ders saati olmayınca kimse çıkışta durmuyor okulda...” (Ö5)



Katılımcılardan 4'ü okul iklimini olumlu yönde arttırabilmek için toplantılar düzenlenmesi gerektiği üzerinde durmuşlardır. Toplantılar alt temasına ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

*“Öncelikle bir sorun varsa onun tespiti ve toplantı yapılıp bu sorunu nasıl aşabiliriz diye herkesin fikrinin alınması, ortak bir fikre karar verilip ona da uyulması gerektiğini düşünüyorum, çok fazla bireysel olunmaması gerektiğini düşünüyorum. Ondan sonra idarecinin de koordinatörlüğünde buna dikkat etmek gerekir.” (Y1)*

*“Bence öneriler tek başına verilmemeli böyle bir toplantıyla, toplu bir şekilde kararlaştırılmalı, Sosyal faaliyetler arttırılabilir samimiyeti arttırabilmek amacıyla. ...İdare çalışanlarının görüşlerini önemsemeli ve bunu fark ettirmeli, önemsediyeni dinlendiklerini fark ettirmeli.” (Ö6)*

Araştırmaya katılan 13 katılımcıdan bir okul müdürü, okul iklimini olumlu yönde arttırabilmek için tüm eğitimcilerim idarecilik yapması gerektiği önerisinde bulunmuştur. Eğitimciler idareciliği deneyimlemeli alt temasına ilişkin katılımcı görüşü şu şekildedir:

*“Her öğretmenin mutlaka hayatında bir kere idarecilik yapabilmesi ve bir de idareci gözü ile okula bakabilmesi. Bu taraftan bakabilmek çok sıkıntı...” (Y4)*

Araştırmaya katılan 13 katılımcıdan 3'ü okul iklimini olumlu yönde arttırabilmek için mesleki gelişimin önemi üzerinde durmuşlardır. Mesleki gelişim alt temasına ilişkin bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

*“Bir kere iletişim konusunda öğretmenlerle birbirleri arasında iletişimi iyileştirmek gerekir. O kişi bilmiyorsa bu konuda eğitime yönlendirilebilir. Hizmet içi eğitime müdür belki öğretmenlerini yönlendirebilir. Görgü kuralları ahlak kuralları gibi eğitimler alınabilir.” (Ö4)*

*“Okul projelerinin artırılması gerekiyor. Projelerde atıyorum bir kardeş okulu projesi birbirimize gidip gelerek yaptığımız etkinlikler çocuklarda farkındalık yaratıyor. Bu sadece hani eş değer okul olmak zorunda değil mesela özel eğitim anaokulu olabilir. Farkındalığı arttıracak etkinlikler planlanmalı.” (Ö8)*

Araştırmaya katılan 13 katılımcıdan bir öğretmen, okul iklimini olumlu yönde arttırabilmek için okul değişikliğinin yapılabileceği önerisinde bulunmuştur. Okul değişikliği yapma alt temasına ilişkin katılımcı görüşü şu şekildedir:

*“Öğretmenlerin ve idarecinin olumsuz tavırları var ise ve bu okul ortamında beni etkiliyorsa ben onların davranışlarını değiştirmek için bir şey yapamam, değişmez çünkü. Benim burada yapacağım şey okulu bırakmak olur. Her halde böyle durumlar yaşasam okulumu değiştiririm.” (Ö3)*

Araştırmaya katılan 13 katılımcıdan 4'ü okul iklimini olumlu yönde arttırabilmek için idarecinin işinde profesyonel olması gerektiği yönünde görüş bildirmiştir. İdarecinin profesyonel olması alt temasına ilişkin bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

*“İdarecinin de anlayışlı bir bakış açısına sahip olması lazım. İdarecinin öncelikle şey yani sorun tespiti yapabilmesinde iyi bir gözlem yapması gerektiğini düşünüyorum. Gözlemleyip o orunu ortadan kaldırmaya yönelik, kişisel olarak değil de kişiye dayalı değil de soruna dayalı sadece sorunu nasıl ortadan kaldırabilirize dayalı bir şey yapması gerek.” (Y1)*

*“Okul müdürünün öğretmenlerin kişisel sorunları ile yakından ilgilenmeli. Mesela ben okul müdürüyüm. Siz benim yanınıdasınız normalde her gün şen şakrak geldin ama bu gün*

*baktım çok durgunsun mutsuzsun bunu benim sana sormam lazım kadın hasta öğretmen hasta okul müdürünü onu arayıp nasıl oldun demesi bile okula karşı öğretmeni isteklendiriyor aa benim müdürüm benle ilgileniyor diyor.” (Ö7)*

Araştırmaya katılan 13 katılımcıdan bir okul müdürü, okul iklimini olumlu yönde arttırabilmek için öğretmenlerin kadrolu olması gerektiği yönünde görüş bildirmiştir. Çalışanların kadrolu olması alt temasına ilişkin katılımcı görüşü şu şekildedir:

*“...Bu birazcık zamanla olacak bir şey, bu da kadronun oturmasıyla alakalı. Sürekli sirkülasyon olan bir okulda bu iklimin oluşması zor oluyor. ...Bir senede tam oturmayan bir iklim oluyor ve gidenler gelenler oluyor. Gelenler geldiği yere uyum sağlar ya burada daha ters sanki gelenler uydurmaya çalışıyor kendisine okulu gibi oluyor.” (Y2)*

### **Tartışma ve Sonuç**

Bu çalışma ile bağımsız anaokullarında okul iklimini etkileyen olumlu ve olumsuz faktörler öğretmen ve yönetici görüşlerine göre belirlenmeye çalışılmıştır. Bağımsız anaokullarında okul iklimi üzerine görüşlerini belirten öğretmen ve yöneticilerin ilk olarak, meslektaşları ile olan ilişkilerini ele aldıkları ve bu doğrultuda değerlendirme yaptıkları görülmüştür. İlişkilerden yola çıkarak yaptıkları yorumlarda sıklıkla iletişim kavramına vurgu yapılmış, bu tema altında kişilerin birbirine saygılı davranması, güler yüzlü olması, empati kurabilmesi bulgularına ulaşılmıştır. Bu bulgular, alan yazındaki çalışmaların sonuçlarını destekler niteliktedir. Şahin ve Atbaşı'nın (2020) yaptığı araştırmada, iletişimin önemli olduğu görülmüş ve insanların birbirlerinin düşüncelerine saygılı olmasının, aynı zamanda empati yeteneklerinin gelişmiş olmasının okul iklimini olumlu yönde artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Güçlü'ye (2018) göre örgütün başarısı ve varlığının devamı etkili bir iletişimle mümkündür ve güzel iletişim, tüm paydaşlar arasında farkındalık gerektiren bir konudur. Burada sadece öğretmenlerin birbirine olan saygısı değil aynı zamanda müdür ve öğretmenlerin birbirine olan saygıları da okul iklimini olumlu etkileyen etmenler arasındadır. John ve Taylor'un (1999) araştırma sonuçlarına göre, okul müdürü ve öğretmenlerin birbirine olan karşılıklı saygısı, müdür ve öğretmen amaçlarındaki tutarlılık, okullardaki elverişli iklimin bir sonucudur ve aynı zamanda öğretmenlerin okulu büyük bir oranda sahiplendiğini göstermektedir. İyi bir iletişim becerisine sahip öğretmen ve yöneticiden oluşan okullar öğrenci başarısını son derece olumlu etkilemektedir (Uzunçarşılı vd., 2022). Bu araştırma ve alanyazındaki araştırma sonuçlarına göre, aynı örgütte çalışan kişilerin birbirlerine saygı duyması o kurumda olumlu bir atmosfer yarattığı ve bu durumun öğrenci başarısına da yansdığı söylenebilir.

Öğretmen ve yöneticilerin hemfikir olduğu bir başka konu, öğretmenler arasında yardımlaşmanın okul iklimine olumlu yansımalarıdır. Öğretmenlere göre okulda pozitif bir atmosfer olmasını sağlayan etmenler, çalışma arkadaşları ile yaptıkları bilgi alışverişidir. Bu durum, okul yöneticilerinin de dikkat çektiği bir konudur. Okul yöneticilerine göre öğretmenlerin birbirlerine eğitim öğretim süresinde destek olması, aralarındaki bağı güçlendirmektedir ve olumlu meslektaş ilişkilerini geliştirmektedir. Bu bulgular, alan yazında yapılan bazı araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Örneğin, Wallace vd.'nin (1999) araştırmasında, bir örgütte iş birliği ve yardımlaşma varsa o örgütte dostluğa da önem verildiği ve bu sonucun okul iklimini olumlu etkilediği belirtilmektedir. Ayık vd.'nin (2014) ortaokullar üzerinde yaptığı çalışma sonuçlarına göre, karşılıklı yardımlaşma ve iş birliğinin

okullarda iklimi olumlu etkilediği görülmüştür. Saunders (2018), çalışmasından elde ettiği sonuçlara göre; altı öğretmenden beşi okul ikliminin güçlü ve pozitif olmasında ekip çalışmasının önemli olduğunu dile getirmiş ve iklimin olumlu olmasının öğretmenler arası yardımlaşmanın profesyonel olmasından kaynaklandığını vurgulamışlardır. Buradan hareketle meslektaşlar arasında paylaşımın ve desteğin olması, her eğitim öğretim kademesinde okul iklimine olumlu yansımaktadır sonucu çıkarılabilir.

Okul iklimini arttırmada katılımcıların üzerinde durduğu bir başka olumlu etmen ise kurumun yöneticisi olan okul müdürünün etik davranışlarıdır. Araştırma sonuçlarına göre, kurumdaki olumlu ya da olumsuz havanın oluşması, okul müdürlerinin etik davranışlar sergilemesinde önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlere göre anaokullarında olumlu iklimin oluşmasında okul müdürünün çözüm odaklı davranması, adil olması ve öğretmenleri sürece katması öğretmenleri son derece memnun etmektedir. Ciulla (2009), bu tür etik davranışlarda bulunan liderlerin yönetim sürecinde daha etkili olduğunu çalışmalarında vurgulamıştır. Kısaca, yapılan araştırmalar, okul müdürlerinin davranış biçimlerinin öğretmenler üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Kişinin kendine duyduğu saygıyı ve güveni arttıran takdir edilme duygusu en önemli motive araçlarından biridir (Bentley, 1999). Diş ve Ayık (2016), çalışmalarında okul müdürlerinin etik davranışlar sergilemesinin öğretmen davranışlarını etkilediği, kuruma karşı aidiyet duygusunun geliştiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırma bulgularına göre okul müdürünün, öğretmenler arası iletişimi ve uyumu olumluya çevirebilecek güce sahip olduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre anaokullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin mesleki yeterlilikleri, okul iklimini olumlu yönde etkilemektedir. Okul öncesi eğitim yaş grupları itibari ile farklı yöntem ve tekniklerin uygulandığı, oyunu temel alan bir eğitim öğretim kademesidir (Ulutaş, 2011). Okul müdürünün okul öncesi eğitim konusunda bilgili olması ve bu alandan mezun olması, yönetim şekline okul iklimini motive edici şekilde yansıtılabilmektedir. Alanında yeterliliğe sahip öğretmenlerin ve okul öncesi eğitimi bölümünden mezun yöneticilerin bu kurumlarda görev yapması gereği, bulgular neticesinde ortaya çıkan sonuçlardandır.

Araştırma sonuçlarına göre okul müdürü ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek ve bu yönde çalışmalar yapmak katılımcılar tarafından önerilmekte ve okul iklimini olumlu yönde artıracakları düşünülmektedir. Katılımcılara göre okul müdürlerinin yöneticilik üzerine eğitimlere katılmaları ve kendini geliştirmeleri, öğretmenlerin mesleki becerilerini ve bilgilerini artırmak için hizmet içi eğitimlere katılmaları okul iklimini olumlu yönde etkileyebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulguları yapılan çalışmaları desteklemektedir. Örneğin, George ve Lubben (2002) tarafından yapılan çalışmada, hizmet içi eğitim faaliyetlerinde aktif rol alan öğretmenlerin hem meslektaşları ile olan ilişkilerinde hem de mesleki becerilerinde olumlu yönde değişimler olduğu tespit edilmiştir. Seferoğlu'na (2004) göre de iyi bir okul, büyük ölçüde iyi yetişmiş ve eğitilmiş öğretmenlere bağlıdır. Bu durumun, öğretmenlerde mesleki bir tatmin yaşatarak okula karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacağı düşünülebilir. Araştırmada bağımsız anaokullarında okul iklimini etkileyen olumlu faktörlerden iletişim, iş birliği, olumlu idareci davranışları ve mesleki yeterliliğin yanı sıra çalışanların işini sevmesine de değinilmiştir.

Bağımsız anaokullarında okul iklimini olumsuz yönde etkileyen faktörlere ait görüşlerini belirten yönetici ve öğretmenler ilk olarak rekabet kavramı üzerinde durmuşlardır.

Bu tema altında, iş birliğinin önemli olduğu ve öğretmenler arasında paylaşım ve birliktelik olmadığı zaman okul atmosferinin bu durumdan olumsuz etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın bu bulguları yapılan araştırmaları desteklemektedir. Örneğin, Tofur ve Balıkcı (2018) çalışmasında takım çalışması yerine bireyselliğin ön planda olmasının okul iklimini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bireysellikten ziyade, öğrenciye faydalı olabileceği düşünülen etkinlik, ders anlatım tekniği vb. bilgilerin öğretmenler arasında paylaşılmasının eğitim ve öğretime daha çok katkı sağlayacağı ve başarıyı arttıracığı düşünülmektedir. Eisenberg ve Witten'in (1987) çalışmasında, paydaşlar arası bilgi saklamanın zaman içerisinde problem yarattığı ortaya koyulmuştur. Kısaca, bu tür problemler okul iklimini olumsuz etkileyen etmenlerdir.

Katılımcıların birçoğunun hemfikir olduğu ve aynı konu üzerinde durduğu bir diğer olumsuz faktör ise iletişimsizliktir. Bu tema altında kişiler arası tartışmaların yaşanması, dedikoduların yapılması, bireylerin birbirlerine saygılı davranmaması, erkek yöneticiler açısından çalışanların bayan olması gibi bulgulara ulaşılmıştır. Yönetici ve öğretmenler, anaokullarında iletişimden kaynaklı yaşanan tartışmaların, öğretmenler arası meydana gelen gruplaşmaların ve saygı eksikliğinin okul iklimini büyük ölçüde olumsuz yönde etkilediğini dile getirmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu alan yazında yapılan çalışmaları desteklemektedir. Örneğin, Utma'nın (2019) iletişim üzerine yaptığı çalışmada, yaşanan olumsuzlukların iletişimsizlikten kaynaklandığı üzerinde durulmuş, iletişim kavramının önemine dikkat çekilmiştir. İlgili araştırmada, meslek hayatlarında başarısız olan kişilerin büyük bir çoğunluğunun iyi iletişim kuramadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Yirci ve Berk'in (2021) araştırmasında, okul müdüründe bulunması gereken iletişim becerilerine dikkat çekilmiş ve araştırma bulgularına göre okul müdürünün nazik davranması, düzgün ve anlaşılır bir dil kullanması, her kesime hitap edebilmesi, kılık ve kıyafetine özen göstermesi önemli iletişim becerileri arasında görülmüş ve insanlar üzerinde etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Paydaşlar, iletişimde açık davranmadıkları takdirde anlaşmazlıklar ortaya çıkmakta ve okul iklimi olumsuz etkilenmektedir. Trombetta ve Rogers'a (1988) göre, iletişimde açık olmak mesleki tatmini de sağlamaktadır. İşinde doyuma ulaşamayan öğretmen ya da idarecinin arasında gergin bir havanın oluşmasının mümkün olduğu söylenebilir. Buradan hareketle, iyi bir iletişimin başarıyı da beraberinde getirdiği; anlayış, saygı ve empatiden yoksun bireylerle bir arada çalışmanın ise başarısızlığa sürükleyeceği, aynı zamanda ortamı olumsuz etkileyeceği söylenebilir. Araştırma bulgularına göre bireyler arası iletişim güçlendiğinde okul iklimi de olumlu yönde değişme gösterecektir. Bu bulgulardan hareketle, katılımcıların büyük bir çoğunluğu bağımsız anaokullarında okul iklimindeki olumsuz durumu düzeltmek için sosyal aktivite önerisinde bulunmuşlardır. Araştırma bulgularına göre bir arada daha fazla vakit geçirmek ve birleştirici etkinliklerde bulunmak, samimi bir ortam yaratacaktır ve insanların birbiri ile kaynaşmalarını sağlayacaktır. Yapılan araştırmalar bu bulguları destekler niteliktedir. Örneğin, Ercan'ın (2006) da araştırma sonuçlarında birlikte sosyal etkinlikte bulunan öğretmenlerin birbirlerine ve örgüte karşı güven duyduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, birbirlerine güven duyan iş arkadaşlarının çalışma ortamında daha sağlıklı iletişim kurabilecekleri söylenebilir. Düzenli yapılacak olan görüşmelerin ve okul hakkında ortak alınacak kararların, ortamın atmosferine olumlu yansıtacağı araştırma bulguları arasındadır. Alan yazında benzer sonuçlara rastlanmıştır. Örneğin, Babaoğlu ve Yılmaz'ın (2012) yaptığı araştırmada, karar sürecine dâhil olan

öğretmenlerin okula karşı olumlu bir havada oldukları ve okulda işbirliği ve uyumun arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bağımsız anaokullarında okul iklimini olumsuz etkileyen faktörlerden bir diğeri, özellikle öğretmenlerin dile getirdiği ve okul müdürünün uygulamış olduğu mobbing'dir. Mobbing, örgütte çalışanları psikolojik olarak zorlayan ve kişiler arası gruplaşmaya neden olan bir davranış biçimidir (Leymann, 1996). Okul müdürü tarafından Mobbing davranışına maruz kalan öğretmenler okul ortamında gergin ve huzursuz olmaktadır. Hoy ve Clover'a (2007) göre okul ikliminin etkilenmesinde kilit role sahip olan kişi okul müdürüdür. Lider konumunda olan bu kişilerin öğretmene karşı tutum ve tavrı oldukça önemlidir. Bu tema altında idarenin baskı yapması ve öğretmenin her hareketini izlemesi bulgularına ulaşılmıştır. Yaptıkları her hareketin izlenmesi, öğretmenleri okul ortamında huzursuz etmektedir. Alan yazında da benzer sonuçlara rastlamak mümkündür. Örneğin, Sönmez ve Cemaloğlu'nun (2018) da araştırma sonuçlarında, yıldırma davranışına maruz kalan öğretmenlerin örgüte karşı tutum ve davranışları olumsuz etkilenmektedir. Öğretmenlerin okul idaresi tarafından mobbing davranışına maruz kalması, öğretmenin moral ve motivasyonunu etkileyeceğinden okullarda olumsuz bir atmosferin doğacağı söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin dile getirdiği ve okul iklimini olumsuz olarak etkileyen bir diğer önemli faktör ise okul müdürünün etik olmayan davranışlarıdır. İdarecinin adil davranmaması ve otoriter bir hava içerisinde görevini yerine getirmesi öğretmenleri rahatsız etmektedir. Çalışmanın bu bulgusu yapılan araştırmaları desteklemektedir. Örneğin, Halpin ve Croft (1963) yaptıkları çalışmada, "yüksekten bakma" davranışını örgüt iklimini etkileyen sekiz faktör içerisinde "olumsuz" olarak değerlendirmiştir. Otoriter yönetim şeklinde yönetilen kişiler bir süre sonra endişe ve panik havasında görevini yerine getirmektedir (Özgür, 2011). Öğretmenler okul müdürlerinin sergiledikleri olumsuz tavırlardan dolayı verimli olamamaktadır. Oyetunji'nin (2006) çalışmasında da öğretmenlerin verimliliğini artırmada okul müdürünün uyguladığı yönetim tarzı oldukça önemlidir. Bu bulgular, alan yazındaki diğer araştırmaları destekler niteliktedir. Örneğin, Alanoğlu'nun (2019) da araştırma sonuçlarında görüldüğü üzere otoriter bir müdürle çalışan öğretmenlerin mesleğine karşı olumsuz duygu ve tutum geliştirdikleri gözlenmiştir. Aynı zamanda öğretmenin iş tatminini olumsuz etkilemektedir ve bu duruma öneri olarak katılımcılardan bir tanesi okul değişikliği yapılmasını uygun bulmaktadır. Mesleki tatmin yaşayamayan öğretmen, okul değiştirmeyi kendine çözüm olarak görmektedir. Ross'un (2020) araştırma sonuçlarına göre mesleki tatmin yaşayan öğretmenlerin iş değiştirme olasılıkları oldukça düşüktür ve bu durum ayrıca okul başarısının sürekliliğini de sağlamaktadır. Okul iklimini olumsuz etkileyen bir diğer önemli faktör ise okul yöneticilerinin alan dışından olmasıdır. Öğretmenlere göre üniversite eğitiminin okul öncesi eğitim üzerine almayan okul yöneticileri, diğer kurumlar ile anaokullarını karıştırılabilmekte, esnek olan ders saatleri ve plan konusunda katı bir tutum sergileyebilmektedirler.

### Öneriler

Bağımsız anaokullarının iklimini olumsuz etkileyen en önemli sorununun iletişim eksikliği ve iletişim yetersizliklerine dayalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, iletişim yeterliklerinin artırılması ve iletişim bozukluklarına kaynaklık eden durumların tespiti, sorunu en aza indirebilecektir. Bu amaçla, henüz lisans aşamasında, iletişim ile ilgili teorik ve uygulamalı derslere ağırlık verilmesi önerilebilir. Araştırma sonuçlarına göre, bağımsız

anaokullarının iklimini olumsuz etkileyen en önemli ikinci sorununun, okul yöneticilerinden kaynaklandığı görülmüştür. Bu nedenle, henüz yönetici seçme ve atama sürecinde, okul yöneticilerinin yeterliklerinin iyi bir tespiti yapılarak, yöneticilik görevine okul öncesi öğretmenliği alanından okul yöneticilerinin atanması sağlanabilir. Bu araştırma, çoklu veri toplama yöntemleri ile ve çoklu analiz yöntemleri kullanılarak farklı bölgeler ve farklı sosyo-ekonomik ve kültürel çevrelerde gerçekleştirilebilir. Bu ve benzeri çalışmalardan yola çıkılarak bir ölçek geliştirilebilir ve karma desen yöntemler kullanılarak da çalışmalar gerçekleştirilebilir.

### Kaynakça

- Adeniji, A. A. (2011). *Organizational climate and job satisfaction among academic staff in some selected private universities in southwest Nigeria* (Unpublished Doctoral Thesis). Covenant University, Nigeria.
- Ağacık, K. (2011). *Kütahya'da faaliyet gösteren özel öğretim kurumlarında örgütsel iklimin örgütsel bağlılığa etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Alanoğlu, M. (2019). *Elazığ ili algılanan okul müdürü yönetim tarzları ile öğretmenleri karara katılma, örgütsel adalet, iş doyumu ve tükenmişlik algıları arasındaki ilişkinin analizi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Arlesting, H. (2008). *Communication between principal and teachers in successful schools* (Doctoral thesis). Umea University, Sweden.
- Ayık, A., Savaş, M., & Çelikel, G. (2014). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi ve örgütsel güven arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 203-320.
- Babaoğlu, E. & Yılmaz, F. (2012). İlköğretim okullarında karara katılma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 1-12.
- Bentley, T. (1999). *İnsanları motive etme*. (Çeviren: Onur Yıldırım). Hayat Yayınları.
- Bitsani, E. (2013). Theoretical approaches to the organizational culture and the organizational climate: Exploratory research examples and best policies in health care services. *Journal of Human Resource Management*, 1(4), 48-58.
- Canlı, S. (2016). *Malatya ili okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Ciulla, J. B. (2009). *Ethics and leadership effectiveness. Discovering leadership*, Chapter 13. Erişim adresi: <https://documents.pub/document/ethics-and-leadership-effectiveness-ciulla.html?page=1> Erişim tarihi: 12.12.2022
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. 2nd Ed. Thousand Oaks, Sage.
- Çalık, T. & Kurt, T. (2010). Okul iklim ölçeğinin (OİÖ) geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(157), 167-180.
- Çalık, T., Kurt, T. & Çalık, C. (2011). Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: Kavramsal bir çözümleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 73-84.
- Denison, D. R. (1996). What is the difference between organizational culture and organizational climate? A native's point of view on a decade of paradigm wars. *Academy of Management Review*, 21(3), 619-654.

- Diş, O. & Ayık, A. (2016). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Akademik Bakış Dergisi*, 58, 499-518.
- Downey H. K. Don, H. & Slocum, J. W. (2017). Congruence between individual needs, organizational climate, job satisfaction and performance, *Academy of Management Journal*, 18(1), 149-153.
- Eisenberg, E. M. & Witten, M. G. (1987). Reconsidering openness in organizational communication. *Academy of Management Review*, 12(3), 418- 426.
- Ercan, Y. (2016). Okullardaki örgütsel güven düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 739-756.
- Freiberg, H. J. & Stein, T. A. (1999). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*, 11. Edited by: Freiberg, Falmer.
- George, J. M. & Lubben, F. (2002). Facilitating teachers' professional growth through their involvement in creating context-based materials in science. *International Journal of Educational Development*, 22(6), 659-672.
- Getmez, D. (2018). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Güçlü, M. (2017). Örgütsel iletişim: Eğitim kurumlarındaki yeri ve önemi açısından bir değerlendirme. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 854-870.
- Güzelgörür, F., Demirtaş, H. & Balı, O. (2021). Okul müdürlerinin yönetim tarzının okul iklimi ile ilişkisi. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(4), 129-150.
- Halpin, A. & Croft, D. (1963). *The organizational climate of schools*. The University of Chicago.
- Hoy, W. K. & Clover, S. I. R. (2007). *Elementary school climate a revision of the OCDQ*. In W. Hoy ve M. DiPaola (Eds.), *Essential in Ideas for the Reform of American Schools*. IAP.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (1987). *Educational administration: Theory, research and practice*. MacGraw Hill company.
- Gök, S. (2019). Örgüt ikliminin çalışanların motivasyona etkisi üzerine bir araştırma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 587-605.
- John, C. & Taylor J. (1999). Leadership style, school climates and the institutional commitment of teachers. *International Forum*, 2(1), 25-56.
- Karademir, A. (2013). *Bağımsız anaokulu yöneticilerinin ve öğretmenlerin bakış açısından okul ikliminin eğitim öğretim hizmetlerine yansımaları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York, Harper and Row.
- Leymann. H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 165-184.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd Edition) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nalçacı, A. & Bektaş, F. (2013). Okul iklimi ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(13), 1-13.

- Oyetunji, C. O. (2006). *The relationship between leadership style and school climate in Botswana secondary schools*. (Unpublished doctoral thesis), South Africa: University of South Africa.
- Ören, M. & Karademir, A. (2020). Okul iklimi: Anaokulu yöneticileri ve öğretmenlerin bakış açısıyla karşılaştırmalı bir araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 206-236.
- Özgür, B. (2011). Yönetim tarzları ve etkileri. *Maliye Dergisi*, 161, 215-230.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. & Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 38, 213-224.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research and evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage.
- Ross, S. (2020). *An examination of the relationship between school climate and job satisfaction in preschool teachers in Davidson country*. (The Degree of doctor of education). Trevecca Nazarene University.
- Rovai, A. P. Wighting, M. J. & Liu, J. (2005). School climate: Sense of classroom and school communities in online and on campus higher education courses. *Quarterly Review of Distance Education*, 6(4), 361-374.
- Saunders, S. A. (2018). *The organizational climate of preschool and associated characteristic. A study of a group of preschool*. UWIC Cardiff Metropolitan University.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58, 40-45.
- Shen, C. (2005). *Early childhood educators perceptions of quality and school climate in preschool programs*. (The degree of doctor of philosophy). The Pennsylvania State University.
- Sönmez, E. D. & Cemaloğlu, N. (2018). İlköğretim kurumu yöneticilerinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma (mobbing) ve örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 1951-1960.
- Spicer, F. C. (2016). *School culture, school climate, and the role of the principal*. Georgia State University.
- Şahin, A. & Atbaşı, Z. (2020). Olumlu okul iklimi oluşturmada öğretmenin rolünün incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 672-689.
- Tepe, N. & Yılmaz, G. (2020). Öğretmenleri okul iklimi algısının yordayıcısı olarak okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışları. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3360-3381. <https://doi.org/10.26466/opus.667320>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- Thompson, A. (2012). *The effect of organizational climate on learning orientation: The moderating effect of chronic stress. A Thailand case study*. (Unpublished master thesis), Webster University, Cha-am, Thailand.
- Tofur, S. & Balıkçı, A. (2018). Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre okul iklimini etkileyen faktörlerin incelenmesi: Ortaokul örneği. *Turkish Studies Educational Science*, 13(11), 1280-1295.
- Toğa, İ. (2021). *İlkokullarda okul iklimini iyileştirmeye yönelik uygulama örnekleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.



- Trombetta, J. J. & Rogers, D. P. (1988). Communication climate, job satisfaction, and organizational commitment: The effects of information adequacy, communication openness, and decision participation. *Management Communication Quarterly*, 1(4), 494-514.
- Turhan, M., Erol, Y. C., Demirkol, M. & Özdemir, T. Y. (2018). Örgütsel bağlılık, iş doyum ve iş stresi arasındaki ilişki. *Turkish Studies-Educational Science*, 13(27), 1492-1507.
- Ulutaş, A. (2011). Okul öncesi dönemde drama ve oyunun önemi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(6), 233-242.
- Utma, S. (2019). Bilgi çağında iletişim olgusu ve 'iletişimsizlik' becerisi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 263-274.
- Uzunçarşılı, A. T., Akın, Ü. B. Ü. & Mollaoğlu, N. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinde iletişim becerilerinin önemi. *Avrasya Eğitim ve Literatür Dergisi*, (16), 51-66.
- Varlı, S. (2015). *İlkokul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi ilişkisi* (Sakarya ili örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yirci, R. & Berk, B. (2021). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre etkili okul müdürü: Nitel bir Araştırma. *Journal of History School*, 50, 570-598.
- Wallace, J., Hunt, J. & Richards, C. (1999). The relationship between organizational culture, organizational climate and managerial value. *The International Journal of Public Sector Management*, 12(7), 548-564.
- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567(1), 88-107.
- Zembat, R. & Öztürk, M. (2015). Okul öncesi yöneticilerinin yaratıcı liderlik özellikleri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 31, 455-467.
- Zullig, K., J. Koopman, T. M., Patton, J. M. & Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139-152.

## Extended Abstract

### Introduction

School climate can be defined as the effect of all elements that make up a school, students, parents, teachers, and administrators, on each other and the reaction that occurs in return (Çalık & Kurt, 2010). Hoy and Miskel (1987) define school climate as internal differences that separate schools from each other and state that people are affected by these internal differences. Thapa, Cohen, and Higgins-D'Alessandro (2013), on the other hand, sees school climate as an average of teachers' school experiences, personal goals, and the methods and techniques they apply. Freiberg and Stein (1999) define the school climate as the heart and soul of the school, a force that will enable children, teachers, and school personnel to come to school with enthusiasm every day. Welsh (2000), on the other hand, sees the school

climate as the interaction between teachers, students, and school principals and the unwritten values and beliefs that emerge accordingly. When we look at the definitions of the concept of school climate, an organization is affected by the personality traits of the people in it and their reflections on each other and is shaped according to the emotional environment.

Preschool education is a period when students are the youngest in terms of age and requires sensitivity in the attitudes and behaviors of teachers. These educational organizations, which consist of children who are separated from their families for the first time and start a more public life (Shen, 2005), include topics such as intense fear of school, longing for parents, and learning basic life skills. Pre-school education institutions, where education is given according to the age levels of children and the goals and achievements are determined within this framework, need personnel with high qualifications and equipped in terms of their employees (Zembar & Öztürk, 2015). In addition, it is extremely important that all personnel working in educational institutions love their job, feel happy in their environment and be in harmony with their working environment (Downey et al., 2017) which affects their approach to children.

Recently, the Ministry of National Education has focused on the importance of preschool education within the scope of expanding preschool education and it is planned to establish independent kindergartens and kindergartens in many provinces. It is important to research the school climate, which is one of the factors affecting the success in the education of children who are the guarantee of the future. Considering the literature, there are not enough studies on school climate in independent kindergartens providing preschool education. This study, it was tried to determine the reasons that affect the school climate in independent kindergartens by using qualitative methods. In this context, it is expected that the study will contribute to both practice and literature.

## **Method**

This research aims to determine the factors affecting the school climate in independent kindergartens. The research was carried out by interviewing the administrators and teachers working in six independent kindergartens in the districts of Düzce in the 2022-2023 academic year. Typical case sampling was used to determine the study group of the research. The research data were collected through an interview form consisting of open-ended questions and through face-to-face interviews. The descriptive analysis method was preferred in the analysis of the data.

## **Results**

At the end of the research, the sub-themes of communication, cooperation, positive managerial behaviors, professional competence, and employees' liking for their work were obtained regarding the factors that positively affect the independent kindergarten climate. Regarding the factors that negatively affect the independent kindergarten climate, the sub-themes were miscommunication, mobbing, negative administrator behavior, the administrator being out of the field, going beyond the legislation, the hierarchy not functioning properly, the teacher not helping the administrator, and physical infrastructure deficiencies. Regarding the suggestions that will positively increase the climate of independent kindergartens, the sub-themes of social activities, meetings, educators' experience of management, professional

development, school change, professional management, and permanent staff were obtained. At the end of the research, suggestions were made in the context of the results achieved.

### **Conclusion**

It was seen that teachers and administrators who expressed their thoughts on the school climate in independent kindergartens first discussed their relations with their colleagues and evaluated them accordingly. In their comments based on relationships, the concept of communication was often emphasized, and under this theme, the findings of people behaving respectfully to each other, smiling, and being able to empathize were reached. Another issue that teachers and administrators agree on is the positive reflection of cooperation among teachers on the school climate. According to the teachers, the factors that ensure a positive atmosphere in the school are the exchange of information with their colleagues. This is an issue that school administrators also draw attention to. According to school administrators, teachers' support for each other during the education period strengthens the bond between them and develops positive colleague relations. Another positive factor emphasized by the participants in increasing the school climate is the ethical behavior of the school principal, who is the administrator of the institution. According to the results of the research, it has been found that the formation of a positive or negative atmosphere in the institution and the ethical behavior of school principals are important. According to the teachers, the school principal's solution-oriented behavior, fairness, and involvement of teachers in the formation of a positive climate in kindergartens make teachers extremely satisfied. According to the results of the research, it is suggested by the participants to support the professional development of school principals and teachers and to carry out studies in this direction, and it is thought that it will positively increase the school climate. According to the participants, it was concluded that school principals' participation in training on management and self-improvement, and participation in in-service pieces of training to increase teachers' professional skills and knowledge can positively affect the school climate. It has been concluded that the most important problem that negatively affects the climate of independent kindergartens is based on lack of communication and communication inadequacies. For this reason, increasing communication competencies and identifying the situations that cause communication disorders will minimize the problem.

**Gaziantep University Journal of Educational Sciences**  
**Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**  
**e-ISSN: 2667-5145**

**Anne Babaların Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler  
Açısından İncelenmesi**

**An Investigation of Parents' Attitudes Towards Children's Literature in Terms of Various  
Variables**

Ahmet İhsan KAYA<sup>a</sup>, Naime ÇEVİK GÜNEŞ<sup>b</sup>

**Article Info/Makale Bilgi**

Received/Alındı: 13/09/2023

Revised/Düzeltildi: 23/10/2023

Accepted/Kabul edildi: 25/10/2023

**Anahtar kelimeler:**

Çocuk edebiyatı, çocuk edebiyatına yönelik tutum, anne baba tutumları

**Keywords:**

Children's literature, attitudes towards children's literature, parents' attitudes

**ÖZ**

Çocuğun yetişip topluma kazandırılmasında anne ve babalara önemli görevler düşer. Bu süreçte ebeveynler kendi değerlerini tutumları aracılığıyla aktarmaya çalışır. Bu nedenle ailelerin tutumları oldukça önemlidir. Bunun için anne-babaların çocuk edebiyatına karşı olumlu tutum sergilemeleri göz ardı edilmemesi gereken bir olgudur. Bu araştırma, anne-babaların çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının belirlenmesi ve bazı değişkenler açısından incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırma 236 kadın, 66 erkek olmak üzere 302 ebeveynin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kolay ulaşılabılır durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada katılımcıların tutumlarının ölçümü için Karagül (2020) tarafından geliştirilen "Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Veri toplama aracı, katılımcı ebeveynlere dijital ortamda Google Form aracılığıyla ulaştırılmıştır. Gönüllülük esasına dayanan veri toplama süreci yaklaşık iki haftada tamamlanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler ile t testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) kullanılmıştır. Hesaplamalar SPSS paket programıyla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre anne-babaların çocuk edebiyatına karşı tutumlarının düşük olduğu, cinsiyet bağlamında çocuk edebiyatına karşı velilerin tutumları arasında anlamlı farkın olmadığı belirlenmiştir. Katılımcıların eğitim düzeyi bağlamında ise tutumlar arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Eğitim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu görülmüştür.

**ABSTRACT**

Mothers and fathers have important duties in raising their children and integrating them into society. In this process, parents try to convey their values through their attitudes. For this reason, families' attitudes are very important. So, parents' positive attitude towards children's literature is a fact that should not be ignored. This research aims to determine parents' attitudes towards children's literature and examine them in terms of some variables. The research was conducted with the participation of 302 parents, 236 women and 66 men. Easily accessible case sampling method was used in the research. The "Attitude Scale Towards Children's Literature" developed by Karagül (2020) was used to measure the attitudes of the participants in the study. The data collection tool was delivered to participating

<sup>a</sup> Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, ikaya@gantep.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5031-8226

<sup>b</sup> Gaziantep Milli Eğitim Müdürlüğü, Süleyman Şah İlkokulu, naimegunesbel@gmail.com, ORCID ID: 0009-0002-7976-8292



parents digitally via Google Form. The data collection process, which was on a voluntary basis, was completed in approximately two weeks. Descriptive statistics, t-test and One-Way Analysis of Variance (ANOVA) were used to analyze the data. Calculations were carried out with the SPSS package program. According to the findings, it was determined that parents' attitudes towards children's literature were low and that there was no significant difference between parents' attitudes towards children's literature in terms of gender. It was determined that there was a significant difference between the attitudes in terms of the education level of the participants. It has been observed that parents with higher education levels have more positive attitudes towards children's literature.



## Giriş

Dil aracılığıyla inşa edilen edebiyat “estetik değeri olan ve çirkinliği kabul etmeyen sözlü ve yazılı verilerin tamamıdır” (Yalçın & Aytaş, 2005, s. 17). Birçok tanımı bulunan edebiyat, nitelikli birey ve toplum inşasında önemli işlevler üstlenir. Eğitim sürecinde de etkili olan edebiyat, işlevlerini özellikle çocuk edebiyatı aracılığıyla gerçekleştirir. Çocuk edebiyatı tanımlarının çocuk ve edebiyattan oluşan iki kavramdan hareketle yapıldığı görülür. Oğuzkan (2000), bu edebiyatı iki ila on dört yaşları arasındaki bireylerin ihtiyaçlarını karşılayan, hayal, duygu ve düşüncelerini anlatan sözlü ve yazılı eserler olarak tanımlar. Mustafa Ruhi Şirin, çocuk edebiyatını, sınırları uçsuz bucaksız çocuk ve çocukluk olan, çocuklara yönelik edebiyat değeri taşıyan bir geçiş dönemi edebiyatı olarak ifade eder (Şirin, 2012). Şiirin, bu edebiyatın asıl kaynağının çocuk ve çocukluk olduğunu belirtir ve tanımını şöyle yapar: “Çocuğun algı, ilgi, dikkat, duygu, düşünce ve hayal dünyasına uygun; çocuk bakışını ve çocuk gerçekliğini yansıtan; ölçüde, dilde, düşüncede ve tiplerde çocuğa göre içeriği yalın biçimde ve içtenlikle gerçekleştiren; çocuğa okuma alışkanlığı kazandırması yanında, edebiyat, sanat ve estetik yönünden gelişmesine katkı sağlayan, çocuğu duyarlı biçimde yetişkinliğe hazırlayan bir geçiş dönemi edebiyatıdır” (Şirin, 2007, s. 16). Kısacası çocuk edebiyatı tanımları çocuğun kendine has yapısı ve edebiyatın sanat ve estetik niteliğinin harmanlanmasıyla oluşan tariflerden oluşmaktadır.

Çocuk edebiyatı, eğitsel işlevleri yönünden bilhassa çocuğun duyuşsal ve zihinsel gelişiminde etkili olur. Daha okul öncesindeyken, kitaplarla tanışan, büyüklerinden masallar, hikâyeler, ninniler dinleyen çocukların zekâ, hayal gücü, muhakeme ve problem çözme becerisi gelişmeye başlar (Çelepoğlu, 2007). Hayal dünyası gelişen birey, farklı bakış açıları kazanır, edebiyat aracılığıyla kültürel yapısı ve estetik anlayışı zenginleşir. Birey ve toplumun yetişmesinde etkili olan edebi ürünler, günlük hayatta yerinde ve etkili kullanılmazsa birer nesne olmaktan ileri gidemez. Bu nedenle eğitimci ve ebeveynlere ciddi görevler düşer.

Bireyin ilk öğretmeni olan anne ve babalar, bir bakıma çocuğun ilk eğitim merkezi olan ailenin de kurucusudur. Akrabalık ilişkisinin en güçlü olduğu aile, evlilik ve kan bağına dayanan, karı, koca, çocuklar ve kardeşlerden hatta aynı soydan gelen veya aralarında akrabalık ilişkileri bulunan kimselerden oluşur (TDK, 1988). Çocuğun yetişip topluma kazandırılmasında anne ve babalara önemli görevler düşer. Ebeveyn tutumları, genel anlamda çocuğun kişilik gelişiminde olduğu gibi sosyal davranışlarında da etkili olur. Zira her aile çocuklarını yetiştirirken kendi değerlerini tutumları aracılığıyla aktarmaya çalışır. Anne ve babaların davranışlarına yansıyan ilgi, sevgi, değer ve tutumlar onların yaşamlarını da şekillendirir. Bu nedenle ailelerin çocuk yetiştirme biçimleri, tutumları hatta rol model olmaları oldukça önemlidir (Aydoğdu & Dilekmen, 2016; Kaya vd., 2012). Bunun için anne-babaların edebiyata ve edebi ürünlere karşı olumlu tutum sergilemeleri göz ardı edilmemesi gereken bir olgudur. Söz konusu çalışma bu gerçeklikten yola çıkılarak anne ve babaların çocuk edebiyatına karşı tutumlarını farklı değişkenler açısından incelenmeyi amaçlamaktadır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

1. Anne-babaların çocuk edebiyatına yönelik tutumları ne düzeydedir?
2. Anne-babaların çocuk edebiyatına yönelik tutumları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Anne-babaların çocuk edebiyatına yönelik tutumları mesleklerine göre farklılık göstermekte midir?
4. Anne-babaların çocuk edebiyatına yönelik tutumları öğrenim düzeylerine göre farklılık

göstermekte midir?

### **Alanda Yapılan Çalışmalar**

Alanyazın incelendiğinde çocuk edebiyatına yönelik algı ve tutumlarla ilgili bazı çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların birçoğu başta Türkçe öğretmeni adayları ile Türkçe öğretmeni olmak üzere diğer eğitimcilerin de görüşlerine müracaat edilerek yapılmıştır. Bunlardan Maltepe (2009), Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı ürünlerinde bulunması gereken ilkeleri öğrenip öğrenemediklerinin ve çocuk edebiyatı ürünlerinin eğitsel niteliklerine yönelik farkındalıklarının oluşup oluşmadığını incelemiştir. Araştırmada adayların nitelikli kitap seçiminde kendilerini yeterli ve yetersiz görme durumlarının yarı yarıya olduğu ve nitelikli çocuk kitaplarının özelliklerine ilişkin bilgilerinin sınırlı olduğu sonucuna varılmıştır. Temizkan (2011) Türkçe öğretmeni adayları üzerine yaptığı çalışmada katılımcıların, çocuk kitapları dış yapı unsurlarının Türkçe öğretmeni adayları tarafından bilindiği ancak içerik, dil ve anlatım özellikleri bakımından ise yeterli olmadığı sonucuna varmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı metinlerinin dil öğretiminde kullanımına ilişkin algılarını inceleyen Kolaç vd. (2012) ise adayların kelime hazinesi, dil becerileri ve kendini ifade etme becerilerinde çocuk edebiyatı ürünlerinin yararlı etkileri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yakar vd. (2016), çocuk edebiyatı ve edebiyat kavramlarına ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının algılarını belirlemeye çalışır. Adayların edebiyat kavramları ve çocuk edebiyatının genel işlevi hakkındaki görüşlerinin benzerlik taşıdığı fakat içerik konusundaki görüşlerin farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Yılmaz (2016), Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı dersine ilişkin düşüncelerini araştırmıştır. Adaylar bu dersin içeriğini ve saatini yetersiz bulmuş daha zengin içeriklerin gerektiği sonucuna varılmıştır. Çocuk edebiyatına yönelik algıları metafor tekniği ile inceleyen Hasırcı (2017), adayların oluşturdukları metaforlarda çocuk edebiyatının eğitsel birçok yönüne vurgu yapıldığını ancak eleştirel düşünme, yaşam gerçekliğini yansıtma gibi becerilere ise değinilmediği sonucuna varılmıştır. İnce Samur (2018), Türkçe öğretmeni adayları ve yüksek lisans yapan öğretmenlerle çalışmış ve katılımcıların çocuk edebiyatına ilişkin farkındalıklarını olumlu etkilediği sonucuna varmıştır. Okul öncesi öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı dersinden beklentilerini araştıran Ulutaş ve Kıymaz (2012), katılımcıların çocuk edebiyatı dersini verimli bir şekilde geçirmeyi istedikleri ve ayrıca bu ders hakkında öğretmenlik sürecinde de kalıcı bilgilere sahip olmayı arzuladıkları sonucuna varılmıştır.

Söz konusu çalışmaya yakınlık gösteren çocuk edebiyatına karşı tutumlarla ilgili çalışmalar da bulunmaktadır. Bunlardan Bozkırlı vd. (2023), Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemiş, Türkçe öğretmeni adaylarının çoğunluğunun çocuk edebiyatına yönelik tutumunun olumlu olduğu sonucuna varmıştır. Tumer ve Aslışen (2022), okul öncesi öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumlarını incelemiş, araştırmada katılımcıların çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının olumlu olduğu sonucuna varmıştır. Yaş değişkeninin ölçek puanlarını etkilemediği, mesleki kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerinin ise ölçek puanlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumlarını inceleyen Sönmez vd. (2021), sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının yüksek olduğu, cinsiyet değişkeninin tutumları etkilediği, öğrenim düzeyi ve meslekî kıdemleri değişkenlerinin ise tutumları etkilemediği sonucuna varmıştır.

Dünder ve Maden (2019), ortaokul öğrenci velilerinin çocuk edebiyatı farkındalıkları ile öğrencilerin okuma alışkanlığı arasındaki ilişkiyi incelemiş, velilerin çocuk edebiyatına yönelik farkındalıklarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu tespit etmiştir. Velilerin eğitim durumları, eğitim aldıkları yer, cinsiyetleri, gelir durumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Şahin vd. (2012), anne-babaların “çocuk edebiyatı” kavramına yönelik algıları üzerine yaptığı çalışmada cinsiyetleri, aylık gelir durumları ve evlerinde kütüphane bulunup bulunmaması alt boyutları bağlamında anlamlı bir farklılık tespit edilmediği sonucuna varılmıştır. Belirli düzeyde kitap okuyan anne-babaların çocuk kitaplarının şekil özelliklerine ve çocuklarıyla okuma ile ilgili paylaşımlarına ilişkin düzeyleri arasında ise anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna varılmıştır.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma anne-babaların çocuk edebiyatına olan tutumlarını değişik açılardan değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Nicel bir araştırma özelliği gösteren bu çalışma genel tarama modelinden betimsel bir araştırmadır. Bu model geçmişte ya da günümüzde halen var olan bir durumu hiç değiştirmeden tasvir etmeyi hedefleyen araştırma yaklaşımıdır. Sayı olarak geniş katılımcıların bulunduğu evrende, evren hakkında genel bir kanaate sahip olmak için bu katılımcılardan oluşan bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama, genel tarama modeli olarak bilinmektedir (Karasar, 2020). Bu çalışmada, araştırmaya katkı sunan anne ve babaların çocuk edebiyatına yönelik tutumları, mevcut halleriyle, kendi şartları içinde, değişiklik yapılmadan belirlenerek genel tarama modeli kullanılmıştır.

### Örneklem / Araştırma grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 467 öğrenci velisinden oluşmaktadır. Araştırmada kolay ulaşılabılır örneklem yöntemi seçilmiştir. Bu nedenle Karagül (2020) tarafından oluşturulan “Çocuk Edebiyatı’na Yönelik Tutum Ölçeği” anket formu biçiminde çevrimiçi olarak hazırlanmıştır. Veriler, çalışmaya katkı sunmaya gönüllü ve istekli velilere ulaşılarak toplanmıştır. İnternet kullanımının yaygın olduğu çağımızda verilere ulaşılması kolay olmuştur. Kolay ulaşılabılır örneklem yönteminde amaç, uygun ve gönüllü olan katılımcıları araştırmaya dâhil etmektir (Creswell, 2005). Bu örneklem yönteminin seçilmesindeki amaç uygun şartları taşıyan ve istekli olan katılımcıların araştırmaya daha sağlıklı ve güvenilir sonuçların elde edilmesini sağlamaktır.

Çalışmaya katılan 467 katılımcıların 287’si kadın, 180’ni de erkeklerden oluşmaktadır. Katılım sağlayan velilerin eğitim durumuna göre yüzdelik dağılımı şöyledir: Katılımcıların %15,2’si ilköğretim, %25,9’u lise, %9,4’ü ön lisans, %39,8’i lisans ve %9,6’sı ise yüksek lisans mezunudur. Bu ebeveynlerin %15,8’i 20-30 yaş; %58,7’si 31-40 yaş; %21,8’i 41-50 yaş aralığında olup %3,4’ü ise 51 yaşın üzerindedir.

### Veri Toplama Araçları

Velilerin çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının belirlenmesi için (Karagül, 2020) tarafından geliştirilen “Çocuk Edebiyatın Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0,88 olarak rapor edilmiştir. Ölçek, üç alt boyuttan oluşmakta olup beş dereceli Likert tipi “Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kısmen Katılıyorum,



Katılmıyorum, Hiç Katılmıyorum” seçeneklerinin yer aldığı toplam 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlik derecesine bakıldığında kabullenme (1-8. maddeler) alt boyutu 0,75; farkında olma (9-18. maddeler) alt boyutu 0,85, değer verme (19-26. maddeler) alt boyutu 0,83 güvenilirlik katsayısına sahip olduğu görülmektedir (Karagül, 2020). Bu çalışmada toplanan veriler ile güvenilirlik katsayısı yeniden hesaplanmış, Cronbach alfa katsayısı ölçeğin tümü için 0,93; kabullenme alt boyutu için 0,80; farkında olma alt boyutu için 0,92, değer verme alt boyutu için 0,87 bulunmuştur. Ayrıca demografik bilgilerinde yer aldığı sorular da araştırmacılar tarafından ölçeğe eklenmiştir.

### İşlem / Verilerin Toplanması

Araştırmada hedefe ulaşmak amacıyla önce kullanılacak ölçek ve sorular hazırlanmış, ardından Google Formlar uygulaması aracılığıyla çevrimiçi ortamda anket formu oluşturulmuştur. Söz konusu çalışma hakkında öğretmenlerle görüşülmüş, ardından anket formu belirtilen WhatsApp, Facebook, Instagram gibi uygulamalar aracılığıyla öğretmenlere gönderilmiştir. Öğretmenler de anket formunu kendi velilerine sosyal medya gruplarında paylaşarak veri toplanmasına destek olmuştur. Katılımcılardan sorulara samimi ve içten cevap vermeleri istenmiştir. Gönüllü katılımcılarla yapılan bu çalışmada verilerin toplanması iki haftalık bir sürede gerçekleşmiştir.

### Verilerin Analizi

Anne-babaların çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının belirlenmesi için hazırlanan ölçek SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre normallik varsayımları kontrol edilerek testlere karar verilmiştir. Verilerin normal dağılım göstermesi üzerine parametrik testlerden faydalanılmıştır. Bağımsız iki örneklemin olduğu durumlar için t testi, ikiden çok bağımsız örneklemin olduğu durumlar için One Way Anova testi kullanılmıştır.

### Bulgular

Araştırmada, kullanılan ölçekten elde edilen verilerin SPSS programıyla yapılan analizleri sonucu aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır. Bu işlemler sırasında t testi ve Anova Testi kullanarak verilerin istatistiksel analizleri yapılmış ve bulgu olarak takdim edilmiştir.

**Tablo 1.** Cinsiyet değişkenine göre tutum puanlarının t testi ile karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Toplam tutum puanı	Kadın	287	102,35	14,77	3,092	,002
	Erkek	180	97,74	17,04		

Levene Homoenlik testi için  $F=1,286$   $p=,257$

Tablo 1’de cinsiyet değişkenine göre velilerin çocuk edebiyatına yönelik tutum puanlarının t-testi ile karşılaştırılmasına yer verilmiştir. Tabloya göre kadın katılımcıların aritmetik ortalaması 102,355, erkek katılımcıların aritmetik ortalaması 97,744’tür. T-testi sonucuna göre kadın ve erkek katılımcıların çocuk edebiyatına yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $t= 3,092$ ,  $p<0,05$ ). Bu bulgular incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre velilerin çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının farklılaştığı, kadınların erkeklere göre daha olumlu tutuma sahip olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 2.** Cinsiyet değişkenine göre ölçeğin alt boyutlarından alınan puanların t testi ile karşılaştırılması

Alt Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Kabullenme	Kadın	287	29,93	5,44	2,925	,004*
	Erkek	180	28,37	5,87		
Farkında olma	Kadın	287	41,71	6,27	2,304	,022*
	Erkek	180	40,20	7,79		
Değer verme	Kadın	287	30,72	5,56	2,872	,004*
	Erkek	180	29,18	5,76		

\*:p&lt;0,05

Tablo 2 incelendiğinde; cinsiyet değişkenine göre velilerin çocuk edebiyatına yönelik tutum puanlarının ortalamaları arasında cinsiyete göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Her üç alt boyutta da kadın velilerin çocuk edebiyatına yönelik tutumları erkek velilere göre daha yüksektir.

**Tablo 3.** Ölçekten elde edilen toplam ve alt ölçek puan ortalamalarının yaş değişkeni için ANOVA testi sonuçları

	Yaş aralığı	N	Ortalama	SS	Levene p-değeri	F	p	Fark (LSD)
Toplam Puan	a.20-30	74	100,32	17,67	,435	1,352	,257	Yok
	b.31-40	274	101,35	15,12				
	c.41-50	102	98,12	16,06				
	d.51-60	16	104,37	17,21				
Kabullenme	a.20-30	74	30,08	6,82	,060	2,212	,086	Yok
	b.31-40	274	29,27	5,35				
	c.41-50	102	28,57	5,48				
	d.51-60	16	31,94	5,33				
Farkında Olma	a.20-30	74	41,32	7,19	,458	0,798	,496	Yok
	b.31-40	274	41,41	6,67				
	c.41-50	102	40,20	7,21				
	d.51-60	16	41,50	8,37				
Değer Verme	a.20-30	74	28,92	6,24	,749	2,730	,043*	b>c
	b.31-40	274	30,67	5,50				
	c.41-50	102	29,35	5,69				
	d.51-60	16	30,94	5,21				

\*:p&lt;0,05

Tablo 3 incelendiğinde; yaş değişkenine göre velilerin çocuk edebiyatına yönelik toplam tutum puanlarının anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Ayrıca yaş değişkenine göre velilerin çocuk edebiyatına yönelik Kabullenme ve Farkında Olma alt boyutu tutum puanlarında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Ancak Değer Verme boyutunda yaş değişkenine göre velilerin çocuk edebiyatına yönelik tutumları arasında anlamlı fark vardır.

**Tablo 4.** Ölçekten elde edilen puan ortalamalarının eğitim durumu değişkeni için ANOVA testi sonuçları

		N	Ortalama	SS	Levene p değeri	F	p	Fark (LSD)
Toplam puan	a.ilköğretim	71	92,15	12,13	,155	10,994	,000**	b,c,d,e>a d,e>b d,e>c
	b.lise	121	97,85	14,85				
	c.önlisans	44	99,84	14,42				
	d.lisans	186	104,29	17,02				
	e.yl	45	106,60	12,88				
Kabullenme	a.ilköğretim	71	25,58	5,04	,654	16,017	,000**	b,c,d,e>a d,e>b d>c
	b.lise	121	28,32	4,86				
	c.önlisans	44	29,04	5,00				
	d.lisans	186	31,04	5,63				
	e.yl	45	31,13	5,91				
Farkında olma	a.ilköğretim	71	38,44	5,80	,034	7,541	,000**	d,e>a d,e>b e>c
	b.lise	121	39,85	6,61				
	c.önlisans	44	40,66	6,74				
	d.lisans	186	42,45	7,50				
	e.yl	45	43,82	4,87				
Değer verme	a.ilköğretim	71	28,14	5,24	,181	3,909	,004**	e>b
	b.lise	121	29,68	5,64				
	c.önlisans	44	30,14	4,67				
	d.lisans	186	30,80	6,07				
	e.yl	45	31,64	4,88				

\*:p&lt;0,05

Tablo 4 incelendiğinde; Eğitim Durumu değişkenine göre velilerin çocuk edebiyatına yönelik ölçek toplam puanlarının, bireylerin eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir (F=10,994, p<.01). Bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre bu farkın yüksek lisans ile diğer eğitim durumu grupları arasında yüksek lisans grubu yönünde, lisans ve lise-ilköğretim grupları arasında lisans grubu yönünde ve lise grubu ile ilköğretim grupları arasında lise grubu yönünde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Kabullenme alt boyutunda velilerin çocuk edebiyatına yönelik puanlarının, bireylerin eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir (F=16,017, p<.01). Bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre bu farkın daha üst eğitim düzeyine sahip veliler lehine olduğu belirlenmiştir. Lisans-lise ve yüksek lisans- lisans arasındaki farkların ise anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde; velilerin çocuk edebiyatına yönelik farkında olma alt boyutu puanlarının, bireylerin eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir (F=7,541, p<.01). LSD testi sonuçlarına göre bu farkın daha üst eğitim düzeyine sahi veliler lehine olmak üzere; yüksek lisans, lisans ile ilköğretim, lise arasında, yüksek lisans ile ön lisans arasında olduğu belirlenmiştir.

Değer verme alt boyutunda velilerin çocuk edebiyatına yönelik değer verme alt boyutu puanlarının, eğitim durumu gruplarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir (F=3,909, p<.01). Bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre bu farkın yüksek lisans ile lise grupları arasında yüksek lisans grubu yönünde yüksek olduğu belirlenmiştir.

## Tartışma ve Sonuç

Çocukların nitelikli edebi ürünlerle tanışmasında başta öğretmenler olmak üzere anne ve babaların da çocuk edebiyatı konusunda bilinçlendirilmeleri gerekir. Bu nedenle eğitimcilerle birlikte ebeveynlerin de çocuk edebiyatına karşı tutumlarının bilinmesi önemlidir. Alanyazında çocuk edebiyatına yönelik yapılan çalışmaların çoğu başta Türkçe öğretmenleri ve öğretmen adayları olmak üzere eğitimciler üzerinde (Alan, 2020; Bağcı, 2007; Çer, 2020; Hasırcı, 2017; Kurt & Arslan, 2017; Yakar vd., 2016), gerçekleştirilmiştir. Bazı çalışmalarda ise sınıf ve okul öncesi öğretmenleri (Bozkırlı vd., 2023; Büyükkavas Kuran & Ersözlü, 2009; Çevik & Müldür, 2019; Dünder & Maden, 2019; Sönmez vd., 2021; Tümer & Aslışen, 2022) çalışma grubuna dahil edilmiştir. Adı geçen bu çalışmalarda genellikle çocuk edebiyatına yönelik tutumların yüksek olduğu rapor edilmiştir. Ancak sunulan bu çalışmada ise anne ve babaların çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu çalışmaya en yakın bulgu ortaokul öğrenci velilerinin çocuk edebiyatı farkındalıkları ile öğrencilerin okuma alışkanlığı arasındaki ilişkiyi inceleyen Dünder ve Maden'in (2019) çalışması olmuştur. Anne-babaların "çocuk edebiyatı" kavramına yönelik algıları üzerine Şahin vd. (2012) tarafından yapılan çalışmada alt boyut olarak cinsiyet, aylık gelir durumu ve evde kütüphane bulunup bulunmama konusu üzerinde durulmuştur.

Bu çalışmadaki katılımcıların öğrenim düzeyi ile çocuk edebiyatına yönelik tutumu arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Bu değişimde en büyük farkın yüksek lisans mezunlarında olduğu görülmüş, bu farklılık lisans, lise ve ilköğretim mezunlarında devam ettiği tespit edilmiştir. Çocuk edebiyatına karşı tutumun değişkenlik göstermesinde eğitim düzeyinin etkili olduğu söylenebilir. Zira öğretmen ve öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına karşı tutumları ile bu çalışmadaki eğitim düzeyi yüksek anne-babaların tutumu arasında olumlu bir ilişkinin olduğu görülür. Katılımcıların eğitim durumuna göre tutumlarının değişkenlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Bireyler, daha okul öncesinden başlayarak çocuk gerçekliğine uygun kitaplarla tanıştırılmalıdır. Bu da öncelikle velilerin ve eğitimcilerin çocuğu ve nitelikli kitapları iyi tanınması ile mümkündür.

## Öneriler

Bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre şu önerilerde bulunmak mümkündür:

1. Anne ve babalar kitap okumanın faydaları konusunda bilinçlendirilmeli ve okuma zevkiyle tanıştırılmalıdır. Bunun için üniversitelerde, milli eğitim müdürlüklerine bağlı okullarda ve eğitim amaçlı faaliyet gösteren STK'larda ebeveynleri kitaplarla buluşturacak bir dizi proje ve etkinlikler yapılmalıdır. Ayrıca nitelikli çocuk kitaplarının yer aldığı çocuk edebiyatı fuarları düzenlenip ebeveynle çocukların katılmaları sağlanmalıdır.
2. Anne ve babaların çocuk edebiyatına yönelik tutumlarını olumlu bir düzeye çıkarmak için aile bireyleriyle kitap okuma saatleri teşvik edilmelidir.
3. Veli toplantıları, oku aile birliği gibi anne-baba ile öğretmen işbirliklerinde kitap ve kitap okuma konusunda farkındalıklar oluşturmalıdır.

### Kaynakça

- Alan, Y. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına yönelik görüşleri. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(2), 135-147.
- Aydoğdu, F. & Dilekmen, M. (2016). Ebeveyn tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 569-585.
- Bağcı, H. (2007). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına ve çocuk edebiyatı dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 174, 116-134.
- Bozkırlı, K. Ç., Er, O. & Peçenek, O. (2023). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 11 (2), 138-148.
- Büyükkavas Kuran, Ş. & Ersözlü, Z. N. (2009). Sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-17.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (Second Edition.bs.). Pearson Education, Inc.
- Çelepoğlu, A. (2007). *Çocuk-edebiyat ve çocuk edebiyatı. Eğitim fakülteleri için çocuk edebiyatı.* (ed. Yılar, Ö. ve Turan, L.). Pegem Yayıncılık.
- Çer, E. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarının tasarım, içerik ve eğitsel özelliklerine yönelik yeterliklerinin incelenmesi. *Journal of Language Education and Research*, 6(1), 168-186. DOI: <https://doi.org/10.31464/jlere.611644>
- Çevik, A. & Müldür, M. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı farkındalığı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 1942-1956. DOI: <https://doi.org/10.17755/esosder.564082>
- Dündar, N. & Maden, S. (2019). Velilerin çocuk edebiyatı farkındalıkları ile öğrencilerin okuma alışkanlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1077-1094.
- Hasırcı, S. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(51), 717-728. DOI:10.17719/jisr.2017.1808
- İnce Samur, A. (2018). Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin çocuk edebiyatına ilişkin görüşleri. *Journal of Educational Sciences*, 6, 231-243.
- Karagül, S. (2020). Çocuk edebiyatı'na yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi- ÇEDED*, 3(2), 203-226. DOI: 10.47935/ceded.836154.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (35.bs.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, A., Bozaslan, H. & Genç, G. (2012). Üniversite öğrencilerinin anne-baba tutumlarının problem çözme becerilerine, sosyal kaygı düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 208-225.
- Kolaç, E., Demir, T., & Karadağ, R. (2012). Öğretmen adaylarının dil eğitiminde çocuk edebiyatı metnlerinin kullanımına yönelik görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 161 (161), 195.
- Kurt, E. & Arslan, N. (2017). Türkçe öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı eserlerine yönelik görüşleri: Odak grup görüşmesi. *International Journal of Language Academy*, 5(3), 348- 357.

- Maltepe, S. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı ürünlerini seçebilme yeterlilikleri. *Balikesir University Journal of Social Sciences Institute*, 12(21), 398-412.
- Oğuzkan, F. (2000). *Çocuk edebiyatı*. Anı Yayıncılık.
- Sönmez, M., Durmaz, M., Topçam, A. B. & Çetinkaya, F. Ç. (2021). Sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 531-542.
- Şahin, E. Y., Çelik, G., & Çelik, B. (2012). Anne-babaların çocuk edebiyatı kavramına ilişkin görüşleri (Çanakkale örneği). *Çanakkale Araştırmaları Türk Yılığ*, 10(12), 109-125.
- Şirin, M. R. (2007), *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış- çocuk edebiyatı nedir ne değildir?*. Kök Yayıncılık.
- Şirin, M. R. (2012), *Çocuk ve ilk gençlik edebiyatı ders notları*. Marmara Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü (2008-2012).
- Temizkan, M. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarında bulunması gereken özellikleri algılama durumları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 339-357.
- Tumer, B. K., & Aslışen, E. H. T. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (31), 179-194.
- Türk Dil Kurumu. (1988). *Türkçe sözlük*. TDK Yayınları.
- Ulutaş, A. & Kıymaz, M. S. (2012). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı dersine ilişkin beklentileri (Adıyaman ili örneği). *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 69-81.
- Yakar, Y., M. Yılmaz, O. & Arslan, M. A. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının edebiyat ve çocuk edebiyatı kavramlarına ilişkin algıları. *Journal of Language and Literature Education*, 17, 95-105. DOI:10.12973/jlle.11.303
- Yalçın, A. & Aytaş, G. (2005). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Akçağ.
- Yılmaz, O. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı dersine ilişkin düşünceleri üzerine olgubilimsel bir araştırma. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 33-59.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

Children's literature, in terms of its educational functions, is especially effective in the emotional and mental development of the child. The intelligence, imagination, reasoning and problem-solving skills of children who are introduced to books and listen to fairy tales, stories and lullabies from their elders while they are in pre-school begin to develop (Çelepoğlu, 2007). The individual, whose imagination develops, gains different perspectives, and his cultural structure and aesthetic understanding are enriched through literature. Literary products, which are effective in the development of individuals and society, cannot go further than being objects if they are not used appropriately and effectively in daily life. Therefore, educators and parents have serious responsibilities.

Parental attitudes generally affect the child's social behaviour as well as his personality development. Because every family tries to convey its own values through their attitudes while raising their children. The care, love, values and attitudes reflected in the behaviour of parents also shape their lives. For this reason, the way how families raise their children, their attitudes and being role models are of great importance (Aydoğdu & Dilekmen, 2016; Kaya et al., 2012). This study aims to examine parents' attitudes towards children's literature in terms of different variables.

For this purpose, answers were sought to the following questions:

1. What are the attitudes of parents towards children's literature?
2. Do parents' attitudes towards children's literature differ according to their gender?
3. Do parents' attitudes towards children's literature differ depending on their profession?
4. Do parents' attitudes towards children's literature differ according to their education level?

When the related literature is examined, it is seen that some studies have been conducted on perceptions and attitudes towards children's literature. Many of these studies were conducted by consulting the opinions of other educators, especially Turkish teacher candidates and Turkish teachers (Maltepe, 2009; Temizkan, 2011; Kolaç et al., 2012; Yakar et al., 2016; Hasırcı, 2017; Ulutaş & Kıymaz, 2012; Şahin et al., 2012).

### **Method**

Descriptive survey design, one of the quantitative research methods, was used in the present study. In this study, the attitudes of the parents' who participated in the study towards children's literature were tried to be determined in their current state, within their own conditions, without any changes, and a general screening model was used. The study group consisted of 467 parents (287 women, 180 men). A convenience sampling method was used in the present study. For this reason, the "Attitude Scale towards Children's Literature" developed by Karagül (2020) was prepared as an online survey form and used to determine parents' attitudes towards children's literature. The reliability coefficient of this scale was reported as .88. The scale consists of three sub-dimensions and is a five-point Likert scale. SPSS was used to analyze the data. Since the data showed normal distribution, parametric tests were used. The t-test was used to test differences between two independent samples, and

the ANOVA test was used to test differences among more than two independent samples.

## **Results**

According to the findings of the research, it was determined that parents' attitudes towards children's literature differed according to the gender variable, and women had more positive attitudes than men ( $t = 3.092, p < 0.05$ ). Another finding was that there was no significant difference in the total attitude scores of parents towards children's literature according to the age variable ( $F=1,352, p>.05$ ). According to the education level variable, it was seen that the parents' total scores on the scale for children's literature differ significantly according to the education level of the individuals ( $F=10.994, p<.01$ ). It was determined that this difference was high between the master's degree and other education groups in the direction of the master's degree group, between the undergraduate and high school-primary education groups in the direction of the undergraduate group, and between the high school group and primary education groups in the direction of the high school group.

## **Conclusion**

In order for children to be introduced to quality literary products, parents, especially teachers, need to be aware of children's literature. For this reason, it is important to know the attitudes of educators and parents towards children's literature. Most of the studies on children's literature in the literature have been carried out on educators, especially Turkish teachers and teacher candidates (Alan, 2020; Bağcı, 2007; Çer, 2020; Hasırcı, 2017; Kurt & Arslan, 2017; Yakar et al., 2016). In some studies, classroom and pre-school teachers (Bozkırlı et al., 2023; Büyükkavas Kuran & Ersözlü, 2009; Çevik & Müldür, 2019; Dündar & Maden, 2019; Sönmez et al., 2021; Tumer et al., 2021). Aslışen, 2022) was included in the study groups. In these studies, it was generally reported that attitudes towards children's literature were high. However, in this study, it was determined that parents' attitudes towards children's literature were lower. The closest finding to the study in question was the study of Dündar and Maden (2019), which examined the relationship between secondary school students' parents' awareness of children's literature and students' reading habits. On parents' perceptions of the concept of "children's literature", Şahin et al. (2012) focused on gender, monthly income and whether there is a library at home as sub-dimensions.

It was determined that there was a statistically significant difference between the education level of the participants and their attitudes towards children's literature. It was observed that the biggest difference in this variable was in favour of MA graduates, and this difference continued in undergraduate, high school and primary school graduates respectively. It can be said that the level of education is an effective variable in terms of parents' attitudes towards children's literature. It was also seen that there was a positive relationship between the attitudes of teachers and teacher candidates towards children's literature and the attitudes of the parents with high education levels in this study. It was determined that the attitudes of the participants varied depending on their educational level. Individuals should be introduced to books that are suitable for children's reality, starting from pre-school. This is primarily possible if parents and educators know the child and quality books well.



**Gaziantep University Journal of Educational Sciences**  
**Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**  
**e-ISSN: 2667-5145**

**Okuma Çemberinin Okumanın Duyuşsal Nitelikleri Üzerindeki Etkisi\***  
**The Efficiency of Reading Circle on Affective Qualities**  
**of Reading**

Seçil ŞAHAN<sup>a</sup>, Ergün HAMZADAYI<sup>b</sup>

**Article Info/Makale Bilgi**

Received/Alındı: 19/09/2023

Revised/Düzeltildi: 25/10/2023

Accepted/Kabul edildi: 26/10/2023

**ÖZ**

Bu araştırmanın amacı, okuma çemberi yönteminin okumanın duyuşsal nitelikleri (tutum, özyeterlik, kaygı ve güdü) üzerinde etkisinin olup olmadığını saptamaktır. Araştırma, ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen ile tasarlanmıştır. Araştırmaya Gaziantep ilindeki bir devlet okulunun 6. sınıfında öğrenim gören 28 kontrol grubunda, 30 deney grubunda olmak üzere toplam 58 öğrenci katılmıştır. Verilerin elde edilmesinde “Okuma Tutum”, Okur Özyeterlik” “İlkokul ve Ortaokul Öğrencileri İçin Okuma Kaygısı”, “Okuma Motivasyonu” ölçeklerine başvurulmuştur. Araştırma sürecinde belirlenen kitaplar, deney grubuna okuma çemberi yöntemi uygulanarak; kontrol grubuna ise herhangi bir yöntem uygulanmadan okutulmuştur. Verilerin analizinde Mann-Whitney U, t-testi, Wilcoxon İşaretili Sıralar ve ANCOVA testlerinden yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan biri okuma çemberi yönteminin okuma kaygısı açısından deney grubu ile kontrol grubu arasında bir farklılaşma oluşturmadığı yönündedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan bir diğeri okuma çemberi yönteminin okuma güdüsü açısından deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılaşma oluşturduğu yönündedir. Araştırmadan elde edilen diğere sonuç okuma çemberi yönteminin okuma özyeterliği açısından deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı yönündedir. Araştırmadan elde edilen bir diğere sonuç ise okuma çemberi yönteminin okuma tutumu açısından deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılaşma oluşturduğu yönündedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okuma çemberi yöntemi öğrencilerin okuma güdülerini ve okumaya ilişkin tutumları üzerinde olumlu yönde etkili olurken, okuma kaygılarını ve okuma özyeterlikleri üzerinde anlamlı bir farklılaşma oluşturmamıştır.

**Anahtar kelimeler:**

Okuma çemberi, kaygı, güdü, özyeterlik, tutum

\* Bu makale Prof. Dr. Ergün HAMZADAYI'nın danışmanlığında Seçil ŞAHAN'nın Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde hazırladığı ve EF.YLT.22.02 proje numarasıyla BAP tarafından desteklenen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>a</sup> Seçil ŞAHAN, MEB, secilsahan87@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1211-9837>

<sup>b</sup> Ergün HAMZADAYI, Gaziantep Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, [ergunhamzadayi@gmail.com](mailto:ergunhamzadayi@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-8353-2779>



### **ABSTRACT**

The purpose of this research is to determine whether the method of Reading Circle has efficiency on the effective qualities of reading (attitude, self-efficiency, anxiety and motivation). In this research, pretest posttest quasi-experimental design with control group was used. 58 students, studying at a secondary school in Gaziantep, Turkey, joined there search; 28 of these students were in control group and 30 of them were in experimental group. While gaining the data, the scales of “Reading Attitude”, “Reader’s Self-efficiency”, “Reading Anxiety of Elementary and Secondary School Students” and “Reading Motivation” were applied. The books that were determined during reading period were read by using the method of Reading Circle in experimental group; and by not using any method in control group. While analyzing the data, Mann Whitney-U, t-test, Wilcoxon Signed Lines and ANCOVA test were used. One of the results gained by the research was that the Reading Circle method made no difference between experimental group and control group in terms of reading anxiety. Another result gained by the research was that the Reading Circle method made a considerable difference between experimental group and control group in terms of reading motivation. The other result gained by the research was that the Reading Circle method did not make a considerable difference between experimental group and control group in terms of reading self-efficiency. Another result gained by the research was that the Reading Circle method made a considerable difference between experimental group and control group in terms of reading attitude. According to the results gained by the research; while the method of Reading Circle has positive impact on reading motivations and reading attitudes of students, no considerable difference occurred in their reading anxiety and reading self-efficiency.

### **Keywords:**

Reading Circle, anxiety, motivation, self-efficiency, attitude

## Giriş

Kitap okuma alışkanlığının ve okuduğunu anlama becerisinin çok düşük düzeylerde olması ülkemizin eğitim ile ilgili önemli sorunlarının başında gelmektedir. İçinde yaşadığımız toplumun sosyo-ekonomik düzeyinin artışına karşın kitap okuma alışkanlığının gelişmesinde istenilen düzeye gelinememiştir. Kitap okuma kültürünün henüz çocuk yaşta iken bireylere kazandırılması gerekmektedir. Bu nedenle ilkokul ve ortaokul düzeyinde olan bireylere daha etkili uygulamalarla kitap okuma kültürünün kazandırılması gerekmektedir. Çünkü kitap okuma kültürü yerleşen bireylerde okuduğunu anlama becerisi de doğal olarak gelişecektir (Balantekin, 2016).

Okuma sadece okuma-yazma bilmekten oluşan basit bir davranış değildir (Karatay, 2011). Okuma becerisi bireylerin okuma süreci boyunca bilişsel, fiziksel ve duyuşsal becerilerini kullanmasını gerektiren anlam oluşturmaya dayalı çok boyutlu ve dinamik bir süreçtir (Çevik vd., 2019). Okuma bilişsel yönü olduğu kadar duyuşsal yönü de olan bir eylemdir. Bireyde kitap okuma davranışının süreklilik göstermesi için bireyin okuma edimine ilişkin sahip olduğu duyuşsal nitelikleri önemlidir. Bireyin okumaya ilişkin kaygı, öz yeterlilik, güdü ve tutum düzeyleri nitelikli okur olmaları konusunda önemli belirleyicilerdir.

Okuma kaygısı, okuma becerisinin duyuşsal unsurlardan birisini oluşturmaktadır. Okuma edimi sürecinde yaşanabilen kaygı bireyde terleme, titreme, baş ağrısı, hızlı soluk alma, mide ağrısı, gerginlik, düşük benlik algısı, korku gibi belirtilere yol açabilmektedir (Çevik vd., 2019). Okumaya yönelik kaygı düzeyinin artması kişiyi kitap okuma eyleminden uzaklaştıran önemli bir duyuşsal niteliktir. Öte yandan Demirel ve Epçaçan'a (2012) göre okuduğunu anlamlandırabilen ve yorumlayabilen öğrencilerin okumaya ilişkin alışkanlıkları ve okuduğunu anlamaya yönelik özgüvenleri diğer bir deyişle okuduğunu anlamaya yönelik öz yeterlik algıları da gelişmektedir.

Okumaya yönelik güdü (motivasyon) içsel ve dışsal güdü olarak ikiye ayrılmaktadır. Öğrencilerin kendi istekleri doğrultusunda, ilgi ve meraklarına göre yaptıkları okuma içsel güdüyü içermektedir. Dışsal güdü içeren okuma ise öğretmen beklentilerini karşılama, aile bireyleriyle etkileşime girme, iyi bir okuyucu olarak tanınma ve okumada arkadaşlarından daha iyi olma gibi amaçlarla yapılmaktadır. Öğrenciyi okumaya yöneltmede bu motivasyon türleri birbirini etkileyebilir (Yıldız, 2013). Okuma becerisine motive olmuş birey, bu beceriyi kullanmayı sürekli hale getirir ve buna bağlı olarak da okuduğunu anlama becerisi de gelişir. Bu bağlamda öğrencilerin okuma eylemine yönelik olumlu tutum geliştirilmesini sağlayacak, okumaya ilişkin güdü ve öz yeterlilik düzeyini arttırırken kaygı düzeyini azaltacak, bireylere okuma alışkanlığı kazandıracak etkili yöntemlere gereksinim duyulmaktadır.

Yaşamın her alanında olduğu gibi eğitimde de kullanılan araçların, yöntem ve tekniklerin çeşitlendirilmesi ve geliştirilmesi gereklidir. Öğrencilerin okuma ilgi ve isteklerinin artması için okuduğunu anlamayı kolaylaştıracak yeni yöntemler araştırılmalıdır (Karatay, 2017). İşte bu yeni yöntemlerden biri olan okuma çemberi uygulaması kitap kulüplerinin öğretmenlerce okul ortamına uyarlanmasıdır. Okuma çemberi uygulaması ülkemizde pek

rastlamadığımız kitap kulübü uygulamasına dayanmaktadır. Kitap kulübü uygulamasında aynı kitabı okuyan bireyler belirli aralıklarla bir araya gelirler ve okunan bölümlerle ilgili tartışılar (Avcı vd., 2010). Bireylerin bir araya geldiği bu toplantılar insanlar arası iletişimi güçlendirirken, kitaplar hakkında yapılan yorumlar topluluk önünde konuşma becerilerine önemli katkılar sağlar (Okur, 2019). Okuma çemberi yönteminin güçlü bir etkisi ve sürekliliğinin olmasının nedenlerini dört başlıkta belirtilir: işbirliği, seçim, araştırma ve sorumluluk. Bu açıdan bakıldığında, okuma çemberi öğrencilere okumayı sevdirmenin ve okuduğunu anlama becerisini geliştirmesinin yanı sıra onların bilişsel gelişimlerine de katkı sağlayacak niteliktedir (Daniels, 2006; akt. Sarı vd., 2017).

İlk olarak Karen Smith 1982 yılında bu uygulamayı yapmış; 1984 yılında ise Kathy Short ve Gloria Kaufman tarafından bu yönteme “Okuma Çemberi” adı verilmiştir. Okuma çemberi, öğrencilerin seçtikleri kitaplara göre oluşturulan gruplarda, bireysel olarak okudukları bölümleri belirli aralıklarla tartıştıkları bir öğretim yöntemidir (Daniels, 2002).

Okuma çemberi farklı akademik başarıya sahip öğrencilerin bulunduğu 4 veya 5 kişilik gruplardan oluşur. Okuma çemberi öğrencilerin ilgilerini geleneksel edebi eser okumasından ve özetlemesinden daha fazla çekmektedir. Süreç boyunca yapılan etkinlikler, öğrencilerin işbirlikli çalışma ortamında bulunmaları ve içinde buldukları bu sosyal öğrenme ortamları onlarda edebi eserleri okuma isteği uyandırır (Karatay, 2017). Okuma çemberi, öğrenci bakış açısı ve sorularına göre işleyen öğrenci merkezli bir yöntemdir. Öğrenciler gurupta farklı sorumluluklar ve roller üstlenerek liderlik yaparlar. Okuma çemberleri, okuma alıştırmaları yapmanın eğlenceli yollarından biridir. Öğrenciler, oluşturdukları küçük tartışma gruplarında liderlik rolü üstlenebilecekleri gibi okuma çemberlerinin diğer üyeleri grup içinde farklı sorumluluklar ve değişik roller alabilirler. Öğretmen, öğrenciler için uygun okuma materyalinin seçiminde ve diğer grup destekleri sağlamada yardımcı olur. Fakat öğrenciler okuma çemberlerini kendilerine uygun biçimde yönetme, metinden en yüksek düzeyde keyif alma ve metni tartışma konularında serbesttirler. Kalıplaşmış belli kurallara göre uygulanan bir yöntem olmayıp esnek bir okuma yöntemidir (Schoonmaker, 2014).

Okuma çemberleri yöntemi, temel olarak; okumayı planlama, okuma ve okuduklarını paylaşma üzerine yapılandırılmıştır. Bir diğer deyişle “organize olarak okuma” yöntemin temelidir (Okur, 2019). Ayrıca okur-yazarlık eğitiminin bir parçası olan okuma çemberi, öğretimle ilgili heyecanı artırma ve öğrenciler arasında okuma isteği ve tartışma heyecanı uyandırma gücüne sahiptir (Certo vd., 2010).

Sonuç olarak öğrencilerin okuma eylemine yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacak, okumaya ilişkin güdü ve öz yeterlilik düzeylerini artırırken kaygı düzeylerini azaltacak, okuma alışkanlığı kazanmalarına katkı sağlayacak yeni yöntemlere gereksinim duyulmaktadır. Bu gereksinimi karşılamak üzere ortaya konulmuş okuma çemberi yöntemi bireyi süreçte etkin kılan, grup çalışmalarındaki etkinliklerle işbirlikli öğrenmeyi, akran iletişimini destekleyen, öğrenciye okuma eylemine yönelik olumlu duygular kazandırabileceği

düşünülen bir yöntemdir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okumaya yönelik duyuşsal niteliklerine (kaygı, tutum, özyeterlik ve güdü) etkisinin olup olmadığını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Deney grubu ile kontrol grubu arasında okumaya ilişkin kaygı düzeyi açısından ön test- puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
2. Deney grubunun okumaya ilişkin kaygı düzeyi ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
3. Kontrol grubunun okumaya ilişkin kaygı düzeyi açısından ön test- son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
4. Deney grubu ile kontrol grubu arasında okumaya ilişkin kaygı düzeyi açısından son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
5. Deney gurubu ile kontrol grubu arasında okumaya ilişkin güdü düzeyi açısından ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
6. Deney gurubu ile kontrol grubu arasında okumaya ilişkin güdünün alt boyutlarından içsel güdü düzeyi açısından ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
7. Deney gurubu ile kontrol grubu arasında okumaya ilişkin güdünün alt boyutlarından dışsal güdü düzeyi açısından ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
8. Deney grubunun okumaya ilişkin güdü düzeyi açısından ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
9. Deney grubunun okumaya ilişkin güdünün alt boyutlarından içsel güdü düzeyi açısından ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
10. Deney grubunun okumaya ilişkin güdünün alt boyutlarından dışsal güdü düzeyi açısından ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
11. Kontrol grubunun okumaya ilişkin güdü düzeyi açısından ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
12. Kontrol grubunun okumaya ilişkin güdünün alt boyutlarından içsel güdü düzeyi açısından ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
13. Kontrol grubunun okumaya ilişkin güdünün alt boyutlarından dışsal güdü düzeyi açısından ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
14. Deney gurubu ile kontrol grubu arasında okumaya ilişkin güdü düzeyi açısından son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
15. Deney gurubu ile kontrol grubu arasında okumaya ilişkin güdünün alt boyutlarından içsel güdü düzeyi açısından son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

16. Deney gurubu ile kontrol grubu arasında okumaya ilişkin güdünün alt boyutlarından dışsal güdü düzeyi açısından son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
17. Deney grubu ile kontrol grubu arasında okumaya ilişkin özyeterlik düzeyi ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
18. Deney grubunun okumaya ilişkin özyeterlik düzeyi ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
19. Kontrol grubunun okumaya ilişkin özyeterlik düzeyi ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
20. Deney grubu ile kontrol grubu arasında okumaya ilişkin özyeterlik düzeyi son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
21. Deney grubu ile kontrol grubu arasında okumaya ilişkin tutum düzeyi ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
22. Deney grubunun okumaya ilişkin tutum düzeyi açısından ön test- son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
23. Kontrol grubunun okumaya ilişkin tutum düzeyi açısından ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
24. Deney grubu ile kontrol grubu arasında okumaya ilişkin tutum düzeyi son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışma deneysel desen çalışmasıdır. Deneysel desenler, deneklerin bağımsız değişkenin seviyelerine, gruplara seçkisiz olarak yerleştirildiği çalışmalardır (Büyüköztürk vd., 2019). Yarı deneysel araştırma ise bazı deneysel desenlerin sebep-sonuç bağlantısı kurmada genellenebilir sonuçlar vermediğinde üzerinde düzenlemeler yapılmış araştırmalardır (Can, 2014).

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden “Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen” kullanılmıştır. Çalışmaya katılacak olan kişileri yansız olarak belirlemenin zor olduğu araştırmalarda “Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen” kullanmanın uygun olduğu belirtilmektedir (Kaya Tosun, 2018). Araştırmada ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerden oluşan iki gruba çalışılmıştır. Bu gruplardan biri deney, diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın birinci aşamasında nicel verilerin toplanması amacıyla her iki gruba da ön test uygulanmıştır. Uygulama sürecine geçildiğinde önceden belirlenen kitaplar okuma çemberi yöntemi uygulanarak yalnızca deney grubuna okutulmuştur. Kontrol grubuna ise aynı kitaplar okuma çemberi yöntemi uygulanmadan okutulmuştur. Uygulamadan önce deney ve kontrol gruplarının okumanın duyuşsal boyutlarına (kaygı, özyeterlik, tutum ve güdü) ilişkin düzeylerini saptamak amacıyla gruplara ön test uygulanmıştır. Uygulamadan sonra aynı

ölçekler son test olarak gruplara uygulanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test sonuçları grupların kendi içinde ve gruplar arası olarak karşılaştırılmıştır. Farklı gruplardan elde edilen verilerin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak amacıyla normal dağılım varsayımları yerine gelirse bağımsız gruplar t testi ile; normal dağılım varsayımları sağlanmazsa Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Aynı grupların ön test ile son testleri karşılaştırılırken normal dağılım varsayımları yerine gelirse bağımlı gruplar t testi ile, normal dağılım varsayımları sağlanmazsa Wilcoxon sıra testi kullanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyi  $p < 0,05$  olarak kabul edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının okumanın duyuşsal boyutlarına (kaygı, güdü, özyeterlik, tutum) ilişkin ön test ortalamaları arasında anlamlı bir fark çıkması durumunda ön test sonuçları Ancova (veya Ranklı Ancova) ile kontrol altına alınmıştır.

### **Araştırmanın Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep ilinin Şahinbey ilçesinde bulunan bir ortaokulun 6. sınıf düzeyindeki iki gruptan oluşan toplam 58 öğrenci oluşturmuştur. 6/A sınıfı 30 öğrenci ile deney grubu; 6/C sınıfı ise 28 öğrenci ile kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubu 16 kız, 14 erkek; kontrol grubu ise 13 kız, 15 erkek öğrenciden oluşmaktadır. Bir önceki yılın Türkçe dersi başarı ortalamaları dikkate alındığında, deney grubunun Türkçe dersi başarı ortalaması %96; kontrol grubunun Türkçe dersi başarı ortalaması %94'tür. Deney ve kontrol gruplarının öğrenci sayısı, cinsiyet dağılımı ve Türkçe dersi başarı yüzdesi bakımından benzer nitelikleri taşıdığı anlaşılmaktadır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın amaçlarına ulaşmak için nicel veri toplama araçlarından faydalanılmıştır. Nicel verileri toplamak amacıyla "Okuma Tutum Ölçeği", "Okur Özyeterlik Ölçeği", "İlkokul ve Ortaokul Öğrencileri İçin Okuma Kaygısı Ölçeği", "Okuma Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır.

#### ***Okuma Tutum Ölçeği***

Ortaokul öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla Ünal'ın (2006) geliştirdiği "Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği" 11'i olumsuz 14'i olumlu olmak üzere 25 maddeden oluşur. Faktör analizi sonuçlarına göre 25 maddenin tek faktörde 0,43-0,73 faktör yükü ile toplandığı belirlenmiştir. Bu değere göre 25 maddenin yapı geçerliliğinin yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca maddelerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. İç güvenilirlik kat sayısı 0,90 olarak yüksek bir değerde ölçülmüştür. Okumaya İlişkin Tutum Ölçeğinin yüksek düzeyde iç güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir. Ölçekteki maddelerin karşısına "Tamamen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum", "Hiç Katılmıyorum" şeklinde derecelendirme verilmiştir.

#### ***Okur Özyeterlik Ölçeği***

Ülper, Yaylı ve Karakaya (2013) tarafından geliştirilmiştir. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin ardından 36 madde ve tek boyuttan oluşan ölçeğe ulaşılmıştır. İç tutarlık

(güvenirlilik) Cronbach Alfa değeri 0.948 olarak belirlenen ölçeğin geçerliği ve güvenirliliği yüksektir.

### ***İlkokul ve Ortaokul Öğrencileri İçin Okuma Kaygısı Ölçeği***

Çeliktürk ve Yamaç (2015) ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin okumaya ilişkin kaygı düzeylerini saptamak için “Okuma Kaygısı Ölçeği” ni geliştirmişlerdir. KMO değeri .94 olarak hesaplanan ölçek 29 madden oluşmuştur ve tek boyutludur. Ölçeğin yapı geçerliğini sağlamada uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre uyum indeksleri ( $\chi^2/df= 2.25$ , RMSEA=.076, SRMR= .055, CFI= .97, NFI= .95) olarak belirlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığını belirleyen Cronbach Alfa katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır. Beşli likert tipinde oluşturulan ölçme aracında grupların ifadeleri şu şekilde kodlanmıştır: 5 kodu “Her zaman” 1 kodu ise “Hiçbir zaman”ı karşılamaktadır.

### ***Okuma Motivasyon Ölçeği***

Çalışmada, okuma güdüsünün belirlenmesinde Wigfield ve Guthrie’in (1997) geliştirmiş olduğu ve Guthire ve Wang (2004) tarafından içsel ve dışsal güdü biçiminde iki faktör olarak yeniden yapılanan ölçme aracının, Yıldız’ın (2010) Türkçeye uyarladığı şekli kullanılmıştır. 8 faktör ve 45 maddenin oluşturduğu esas ölçme aracının yerine içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olarak 2 faktör ve 21 maddeden oluşan Türkçe şekli kullanılmıştır. Ölçeğin uyum indeksi değerleri ise ( $\chi^2/df=2.51$ , RMSEA=.051, RMR=.038, GFI=.93, AGFI=.91, CFI=.89, NFI=.83) olarak bulunmuştur. “Okuma Motivasyonu Ölçeği”nin güvenirlik düzeyini belirlemek için, Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanarak katsayısının 0,86 olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yıldız, 2010). Ölçek maddeleri “Benden Çok Farklı”, “Bana Biraz Farklı”, “Bana Biraz Benziyor”, “Bana Çok Benziyor” biçiminde derecelendirilmiştir.

### **İşlem Basamakları**

Bu bölümde araştırma sürecinde yer alan ön test, uygulama süreci ve son teste yer almaktadır.

#### ***Ön Test***

Araştırmanın uygulama süreci başlamadan önce deney ve kontrol gruplarına okumaya ilişkin duyuşsal niteliklerini ölçmek amacıyla “Okuma Tutum Ölçeği”, “Okur Özyeterlik Ölçeği”, “İlkokul ve Ortaokul Öğrencileri İçin Okuma Kaygısı Ölçeği”, “Okuma Motivasyon Ölçeği” ön uygulama ölçeği yapılmıştır.

#### ***Uygulama Süreci***

Araştırmanın uygulama sürecinde okuma çemberi yönteminin okumanın duyuşsal niteliklerine olan etkisini ölçmek amacıyla Okuma Çemberinin ilkeleri doğrultusunda 14 haftalık çalışma planı hazırlanmıştır.



1. Araştırma için gerekli olan izinlerin alınmasının ardından okul idarecileri ve öğretmenler süreçle ve Okuma Çemberi Yöntemi ile ilgili bilgilendirilmiştir.
2. Deneysel gruba öğrencilerine araştırma süreci ile ilgili bilgiler verilmiş, yöntemi tanımları için örnek uygulama gerçekleştirilmiştir.
3. Deneysel grubundaki öğrenciler, Okuma Çemberi Yöntemine göre oluşturulmuş etkinlikleri uygularken kontrol grubundaki öğrenciler, Türkçe Öğretim Programında doğrultusunda okuma derslerinde deneysel grubundaki öğrenciler ile aynı kitapları okumuşlardır.
4. Kontrol grubundaki öğrenciler okudukları kitabı tamamlamalarının ardından kitabın özetini yazma veya kitabı sınıf arkadaşlarına sözlü olarak anlatma gibi çalışmalar yapmışlardır.

Uygulama süreci öncesinden araştırmacı tarafından belirlenen kitaplar öğrencilere tanıtıldı. Okutulması düşünülen çocuk kitapları belirlenirken kitapların hedef kitlenin yaşına uygun ve çocuk edebiyatı yapıtlarında bulunması gereken temel niteliklere sahip olmasına dikkat edilmiştir. Sever'e (2015) göre çocuk edebiyatı yapıtlarının şu niteliklere sahip olması gerekir:

- Kitap, çocukların sahip oldukları cinsiyetleri çerçevesinde kişiliklerini oluşturmalarına katkı sağlayacak kurgusal özellikler ve iletiler taşımalı,
- Kitapta yer alan olaylarda, denetimci ve baskıcı anlayıştan uzak yaklaşımlar yer almalı,
- Kitap siyasi veya dini telkinlerde bulunmamalı,
- Kitapta çocuğun girişimciliğini, deneyimleme ve araştırma arzusunu engelleyen düşünceler olumlanmamalı.
- Çocuklara yaşamın gerçekliğine ilişkin sanatçı duyarlılığıyla kurgulanmış ipuçları sunulmalı,
- Kitapta bireyin kendine ait içtenliğiyle yazı dilinin doğallığı buluşturulmalı,
- Yazar, eserinde yer verdiği olaylarda çocuklarla arkadaş olmayı başarabilmeli,
- Kitap, çocukların anlayamayacağı veya yaşamında uygulamayacağı sorumluluklar yüklememeli,
- Kitapta kullanılan görseller, çocukların beğenilerine ve algılama seviyelerine göre olmalı,
- Kahramanların fiziksel özellikleri eserde verilen kişilik özelliklerine uygun şekilde oluşturulmalıdır. Ayrıca kahramanların özellikleri, içinde buldukları ruhsal durumları, fiziksel farklılaşmaları çocuklara duyumsatabilmeli,
- Çocuğun yaşına, ilgisine, gereksinimlerine uygun şekilde yaşamın gerçekliğini anlamasına katkı sağlarken çocukla yaşam arasında güçlü bir bağ oluşturabilmelidir.

Araştırma kapsamında ortaokul öğrencilerine okutulan beş çocuk kitabı 2020-2021 öğretim yılında Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına Çocuk Edebiyatı dersinin bir uygulaması olarak okutulan ve çocuk edebiyatı yapıtlarında bulunması gereken temel ilkeler doğrultusunda değerlendirilen yirmi (20) çocuk kitabı arasından seçilmiştir. Yapılan değerlendirmelerde araştırma kapsamındaki çocuk kitaplarının

hedef kitlenin (ortaokul öğrencilerinin) yaşına uygun oldukları ve çocuk edebiyatında bulunması gereken niteliklere aykırı bir özellik taşımadıkları anlaşılmıştır.

Kitapların tanıtımı ve süreçle ilgili bilgilendirmenin ardından öğrencilerin okumak istedikleri kitaplara göre altı kişilik beş grup oluşturmaları sağlanmıştır. Aynı kitabı okumak isteyen öğrenciler kendi aralarında grup oluşturmuştur. Gruplar oluşturulduktan sonra her grup kendine bir grup ismi belirlemiştir. Birinci grup “Minik Mucitler”, ikinci grup “Kitap Dünyası”, Üçüncü grup “Kardeşlik”, dördüncü grup “Can Dostlar”, beşinci grup ise “Kitap Kurtları” isimlerini seçmişlerdir. Ardından öğretmenin de rehberliğinde okunacak kitaplar üç eşit parçaya bölünerek, ilk haftanın rolleri dağıtılarak önceden hazırlanan basılı belgeler öğrencilere dağıtılmıştır.

Süreci takip eden haftalarda her perşembe günü bir ders saati okuma çemberi uygulamasına ayrılmıştır. Haftalık okumasını yapan öğrenciler, diğer grup üyeleri ile birlikte sorumlu oldukları roller ile grup tartışmasına katılmıştır. Her bir grup üyesi okudukları bölümü rol yapraklarının verdiği bakış açısına göre tartışmaya sunmuştur. Her toplantının ardından bir sonraki haftanın rolleri dağıtılarak toplantı sona ermiştir.

Öğrenciler her kitaba dört haftalık bir süre ayırmıştır. Kitaplar üç bölüme ayrılmıştır ve her hafta bir bölüm okunup, toplantıda değerlendirilmesi yapılmıştır. Her bölümde öğrenciler farklı roller almışlardır. Üçüncü haftanın sonunda her grup sunacağı projeyi belirlemiştir. Dördüncü hafta bütün gruplar projelerini arkadaşlarına sunmuştur.

Uygulamanın birinci ayında “Minik Mucitler” grubu “Vanilya Kokulu Mektuplar” kitabını, “Kitap Dünyası” grubu “Küçük Prens” kitabını, “Kardeşlik” grubu “Yaşasın Ç Harfi Kardeşliği” kitabını, “Can Dostlar” grubu “Bir Öykü Yazalım Mı?” kitabını, “Kitap Kurtları” grubu “Bunun Adı Findel” kitabını seçmişlerdir. Uygulamanın birinci ayının ilk haftası öğrenciler, belirlenen bölümü okuyarak rollerine hazır bir şekilde gelmişlerdir. Toplantıda her bir grup üyesi rollerine uygun biçimde fikirlerini arkadaşlarına aktarmışlardır. Her grup toplantısından sonra bir sonraki haftanın rolleri dağıtılmıştır. Üçüncü haftanın toplantısının ardından grup projeleri belirlenmiştir. “Minik Mucitler” grubu “Afiş Çalışması”, “Kitap Dünyası” grubu “Tiyatro Gösterisi”, “Kardeşlik” grubu “Afiş Çalışması”, “Can Dostlar” grubu “Tiyatro Gösterisi”, “Kitap Kurtları” grubu “Tiyatro Gösterisi” projelerini hazırlayıp sınıfa sunmuşlardır.

Uygulamanın ikinci ayında öğrenciler birinci ayda olduğu gibi okumak istedikleri kitabı seçmişlerdir. “Minik Mucitler” grubu “Bunun Adı Findel” kitabını, “Kitap Dünyası” grubu “Bir Öykü Yazalım Mı?” kitabını, “Kardeşlik” grubu “Küçük Prens” kitabını, “Can Dostlar” grubu “Vanilya Kokulu Mektuplar” kitabını, “Kitap Kurtları” grubu “Yaşasın Ç Harfi Kardeşliği” kitabını seçmişlerdir. Seçilen kitaplar üç bölüme ayrılmıştır ve her haftaki toplantıda sorumlu olunan rollere göre grup tartışmaları gerçekleştirilmiştir. Üçüncü haftanın toplantısının ardından grup projeleri belirlenmiştir. “Minik Mucitler” grubu “Tiyatro Gösterisi”, “Kitap Dünyası” grubu “Tiyatro Gösterisi”, “Kardeşlik” grubu “Afiş Çalışması”, “Can Dostlar” grubu “Afiş Çalışması”, “Kitap Kurtları” grubu “Afiş Çalışması” projelerini hazırlayıp sınıfa

sunmuşlardır.

Uygulamanın üçüncü ayında öğrenciler ilk iki ayda olduğu gibi ayda olduğu gibi okumak istedikleri kitabı seçmişlerdir. “Minik Mucitler” grubu “Bi Öykü Yazalım Mı?” kitabını, “Kitap Dünyası” grubu “Vanilya Kokulu Mektuplar” kitabını, “Kardeşlik” grubu “Bunun Adı Findel” kitabını, “Can Dostlar” grubu “Yaşasın Ç Harfi Kardeşliği” kitabını, “Kitap Kurtları” grubu “Küçük Prens” kitabını seçmişlerdir. Seçilen kitaplar üç bölüme ayrılmıştır ve her haftaki toplantıda sorumlu olunan rollere göre grup tartışmaları gerçekleştirilmiştir. Üçüncü haftanın toplantısının ardından grup projeleri belirlenmiştir. “Minik Mucitler” grubu “Kitap Ayracı Hazırlama”, “Kitap Dünyası” grubu “Afiş Çalışması”, “Kardeşlik” grubu “Kitap Ayracı Hazırlama”, “Can Dostlar” grubu “Kitap Ayracı Hazırlama”, “Kitap Kurtları” grubu “Kitap Ayracı Hazırlama” projelerini hazırlayıp sınıfa sunmuşlardır.

Bu süreçte kontrol grubuna, deney grubuna okutulan kitaplar Türkçe Öğretim Programı doğrultusunda okuma çemberi yöntemi uygulanmadan okutulmuştur. Kitabın tamamının okunmasının ardından kitabın özetini çıkarma veya sınıf arkadaşlarına kitabın özetini sözlü biçimde aktarma etkinlikleri yapılmıştır.

### ***Son Test***

12 haftalık uygulama sürecinin ardından deney ve kontrol gruplarına “Okuma Tutum Ölçeği”, “Okur Özyeterlik Ölçeği”, “İlkokul ve Ortaokul Öğrencileri İçin Okuma Kaygısı Ölçeği”, “Okuma Motivasyon Ölçeği” son test olarak uygulanmıştır.

### ***Veri Analizi***

Çalışmada yer alan Tutum Ölçeği ön ve son test puanı, Kaygı Ölçeği ön ve son test puanı, Motivasyon Ölçeği ve alt boyutları ön ve son test puanı (İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon), Özyeterlik Ölçeği ön ve son test puanları gibi sürekli değişkenlerin normal dağılıma uygunluğu grafiksel olarak ve Shapiro-Wilks testi ile değerlendirildi. Sürekli değişkenlerin ön test Özyeterlik Ölçek puanı, son test Dışsal Motivasyon puanı, son test Motivasyon Ölçeği toplam puanı, son test Özyeterlik Ölçek puanı hariç normal dağılıma uymadıkları belirlendi.

Deney ve Kontrol gruplarına göre Tutum Ölçeği ön ve son test puanları, Kaygı Ölçeği ön ve son test puanları, İçsel Motivasyon ön ve son test puanları, Dışsal motivasyon ön test puanı, Motivasyon Ölçeği Toplam ön test puanlarının karşılaştırılmasında Mann-Whitney U testi kullanıldı. Deney ve Kontrol gruplarına göre Özyeterlik Ölçeği ön test puanı, Dışsal Motivasyon son test puanı, Motivasyon Ölçeği toplam son test puanlarının karşılaştırılmasında Bağımsız Örneklem t testi kullanıldı.

Grupların Tutum Ölçeği, Kaygı Ölçeği, Motivasyon ölçeklerinden aldıkları ön ve son test puanlarının kendi aralarında karşılaştırılmasında Wilcoxon Signed Rank testi kullanıldı. Grupların Özyeterlik ölçeğinden aldıkları ön ve son test puanlarının kendi aralarında karşılaştırılmasında Bağımlı Örneklem t testi kullanıldı.

Gruplara göre Özyeterlik Ölçeği son test puanlarının karşılaştırılmasında özyeterlik ön test puanlarının ortak değişken olarak kontrol edildiği Kovaryans Analizi (ANCOVA) yapıldı. Özyeterlik ön ve son test puanları normal dağılım gösterdiği için ANCOVA analizinin diğer

varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı kontrol edilmiştir. Varyansların homojenliği Levene's Testi ile kontrol edilmiş ve grupların son testlerinin varyanslarının farklılaşmadığı saptanmıştır ( $p=0.344$ ). Ayrıca öğrencilerin buldukları gruplara göre ön test sonuçlarına dayalı olarak Özyeterlik son test sonuçlarının yordanmasına ilişkin regresyon eğrilerinin eğimleri eşit çıkmıştır ( $p=0.776$ ). Bu durumda, tüm varsayımları karşılanmış olan ANCOVA'nın uygulanmasına karar verilmiştir.

İstatistiksel analizler ve hesaplamalar için IBM SPSS Statistics 21.0 (IBM Corp. Released 2012. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 21.0. Armonk, NY: IBM Corp.) ve MS-Excel 2007 programları kullanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyi  $p<0.05$  olarak kabul edilmiştir.

## Bulgular

### Tanımlayıcı İstatistikler

Kullanılan ölçeklerin minimum ve maksimum puanları ile puan ortalamaları Tablo 3.1'de gösterilmiştir.

**Tablo 3.1.** Tanımlayıcı İstatistikler

Değişkenler	Ort±SS	Ortanca (ÇAG)	Min; Maks
Ön test Tutum Ölçeği	93.48±14.98	94.5 (18.2)	41.0; 116.0
Ön test Kaygı Ölçeği	63.71±22.13	56.5 (36.7)	34.0; 122.0
Ön test İçsel Motivasyon	21.91±3.48	22.5 (4.0)	12.0; 28.0
Ön test Dışsal Motivasyon	44.48±6.56	44.5 (8.2)	21.0; 56.0
Ön test Motivasyon Ölçeği Toplam	66.39±9.30	66.0 (11.0)	33.0; 83.0
Ön test Özyeterlik Ölçeği	137.60±19.81	136.5 (26.2)	95.0; 187.0
Son test Tutum Ölçeği	89.95±17.55	93.5 (19.0)	45.0; 120.0
Son test Kaygı Ölçeği	72.34±25.22	69.0 (42.2)	34.0; 124.0
Son test İçsel Motivasyon	21.93±3.94	23.0 (4.5)	12.0; 28.0
Son test Dışsal Motivasyon	42.48±7.09	41.5 (10.5)	26.0; 56.0
Son test Motivasyon Ölçeği Toplam	64.41±9.96	65.0 (13.5)	38.0; 84.0
Son test Özyeterlik Ölçeği	135.14±23.26	135.0 (32.7)	80.0; 180.0

Bireylerin ön test tutum ölçeği puan ortalaması  $93.48\pm 14.98$ 'dir. Minimum ön test tutum ölçek puanı 41.0, maksimum puanı ise 116.0 olarak elde edilmiştir. Son test tutum ölçeği puan ortalaması  $89.95\pm 17.55$ 'tir. Minimum son test tutum ölçek puanı 45.0, maksimum puanı ise 120.0 olarak elde edilmiştir.

Ön test kaygı ölçeği puan ortalaması  $63.71\pm 22.13$ 'tür. Minimum ön test kaygı ölçek puanı 34.0, maksimum puanı ise 122.0 olarak elde edilmiştir. Son test kaygı ölçeği puan ortalaması  $72.34\pm 25.22$ 'dir. Minimum son test kaygı ölçek puanı 34.0, maksimum puanı ise 124.0 olarak elde edilmiştir.

Ön test motivasyon ölçeği toplam puan ortalaması  $66.39\pm 9.30$ 'dur. Minimum ön test motivasyon ölçek puanı 33.0, maksimum puanı ise 83.0 olarak elde edilmiştir. Son test motivasyon ölçeği toplam puan ortalaması  $64.41\pm 9.96$ 'dir. Minimum son test motivasyon ölçek

puanı 38.0, maksimum puanı ise 84.0 olarak elde edilmiştir.

Ön test özyeterlik ölçeği puan ortalaması  $137.60 \pm 19.81$ 'dir. Minimum ön test özyeterlik ölçek puanı 95.0, maksimum puanı ise 187.0 olarak elde edilmiştir. Son test özyeterlik ölçeği puan ortalaması  $135.14 \pm 23.26$ 'dır. Minimum son test özyeterlik ölçek puanı 80.0, maksimum puanı ise 180.0 olarak elde edilmiştir.

### Araştırmanın Birinci Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın birinci problemi "Deney grubu ile kontrol grubu arasında okumaya ilişkin kaygı düzeyi açısından ön test- puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?" biçiminde oluşturulmuştur. Bu probleme ilişkin bulgular Tablo 3.2'de gösterilmiştir.

**Tablo 3.2.** Gruplara göre kaygı ölçeği ön test puanlarının karşılaştırılması

	Grup	N	Ort±SS	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P
Ön Test Kaygı Ölçeği	Kontrol	28	64.86±21.77	30.86	864.0	382.0	0.554
	Deney	30	62.63±22.77	28.23	847.0		

Gruplara göre bireylerin ön test kaygı ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak bir farklılık saptanmamıştır ( $p > 0.05$ ).

### Araştırmanın İkinci Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın ikinci problemi "Deney grubunun okumaya ilişkin kaygı düzeyi ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?" biçiminde oluşturulmuştur. Bu probleme ilişkin bulgular Tablo 3.3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.3.** Deney grubunda yer alan bireylerin kaygı ölçeği ön test-son test puanlarının karşılaştırılması

		N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
Son Test-Ön Test Kaygı Ölçeği	Negatif Sıra	6	8.17	49.0	3.365	*0.001
	Pozitif Sıra	21	15.67	329.0		
	Eşit	3	-	-		

Deney grubu bireylerinin 21'inin uygulama sonucunda kaygı ölçeği puanlarını artırdıkları, 6'sının kaygı ölçeği puanları azalırken, 3'nün ise kaygı ölçeği puanları eşit çıkmıştır. Deney grubunda yer alan bireylerin ön test ve son test kaygı ölçeği puanlarının karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır (\* $p = 0.001$ ).

### Araştırmanın Üçüncü Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın üçüncü problemi "Kontrol grubunun okumaya ilişkin kaygı düzeyi açısından ön test- son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?"

biçiminde oluşturulmuştur. Bu probleme ilişkin bulgular Tablo 3.4'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.4.** Kontrol grubunda yer alan bireylerin kaygı ölçeği ön test-son test puanlarının karşılaştırılması

		N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>Son Test-Ön Test Kaygı Ölçeği</b>	Negatif Sıra	11	12.55	138.0	1.481	0.139
	Pozitif Sıra	17	15.76	268.0		

Kontrol grubu bireylerinin 17'sinin uygulama sonucunda kaygı ölçeği puanlarını artırdıkları, 11'nin ise kaygı ölçeği puanları azalmaktadır. Kontrol grubunda bulunan kişilerin ön test ve son test kaygı ölçeği puanlarının karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ( $p>0.05$ ).

#### Araştırmanın Dördüncü Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın dördüncü problemi “Deney grubu ile kontrol grubu arasında okumaya ilişkin kaygı düzeyi açısından son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu probleme ilişkin bulgular Tablo 3.5'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.5.** Gruplara göre kaygı ölçeği son test puanlarının karşılaştırılması

	Grup	N	Ort±SS	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P
<b>Son Test Kaygı Ölçeği</b>	Kontrol	28	69.86±24.74	28.14	788.0	382.0	0.554
	Deney	30	74.67±25.85	30.77	923.0		

Gruplara göre bireylerin son test kaygı ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ( $p>0.05$ ).

#### Araştırmanın Beşinci, Altıncı, Yedinci Problemlerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın beşinci, altıncı, yedinci problemleri (5) “Deney grubu ile kontrol grubu arasında okumaya ilişkin güdü düzeyi açısından ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?”,(6) “Deney grubu ile kontrol grubu arasında okumaya ilişkin güdünün alt boyutlarından içsel güdü düzeyi açısından ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?”, (7)“Deney grubu ile kontrol grubu arasında okumaya ilişkin güdünün alt boyutlarından dışsal güdü düzeyi açısından ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu problemlere ilişkin bulgular Tablo 3.6'da gösterilmiştir.

**Tablo 3.6.** Gruplara göre motivasyon ölçeği ve alt boyutlarının ön test puanlarının karşılaştırılması

	Grup	N	Ort±SS	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P
<b>Ön Test İçsel Motivasyon</b>	Kontrol	28	21.57±3.11	26.14	732.0	326.0	0.141
	Deney	30	22.23±3.82	32.63	979.0		
<b>Ön Test Dışsal Motivasyon</b>	Kontrol	28	43.71±5.02	26.05	729.5	323.5	0.132
	Deney	30	45.20±7.74	32.72	981.5		
<b>Ön Test Motivasyon Ölçeği Toplam</b>	Kontrol	28	65.28±7.30	25.96	727.0	321.0	0.123
	Deney	30	67.43±10.87	32.80	984.0		

Gruplara göre bireylerin ön test içsel motivasyon, dışsal motivasyon, motivasyon ölçeği toplam puanları arasında istatistiksel olarak bir farklılık saptanmamıştır ( $p>0.05$ ).

#### Araştırmanın Sekizinci, Dokuzuncu, Onuncu Problemlerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın sekizinci, dokuzuncu ve onuncu problemleri (8)“Deney grubunun okumaya ilişkin güdü düzeyi açısından ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?”,(9) “Deney grubunun okumaya ilişkin güdünün alt boyutlarından içsel güdü düzeyi açısından ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?”,(10) “Deney grubunun okumaya ilişkin güdünün alt boyutlarından dışsal güdü düzeyi açısından ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu problemlere ilişkin bulgular Tablo 3.7’de gösterilmiştir.

**Tablo 3.7.** Deney grubunda yer alan bireylerin motivasyon ölçeği ve alt boyutları ön test-son test puanlarının karşılaştırılması

		N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>Son Test-Ön Test İçsel Motivasyon</b>	Negatif Sıra	10	10.40	104.0	1.040	0.298
	Pozitif Sıra	13	13.23	172.0		
	Eşit	7	-	-		
<b>Son Test-Ön Test Dışsal Motivasyon</b>	Negatif Sıra	16	12.91	206.5	0.422	0.673
	Pozitif Sıra	11	15.59	171.5		
	Eşit	3	-	-		
<b>Son Test-Ön Test Motivasyon Ölçeği Toplam</b>	Negatif Sıra	13	15.73	204.5	0.034	0.973
	Pozitif Sıra	15	13.43	201.5		
	Eşit	2	-	-		

Deney grubunda bulunan kişilerin ön test ve son test içsel motivasyon, dışsal motivasyon, motivasyon ölçeği toplam puanlarının karşılaştırılmasında istatistiksel olarak

anlamli bir fark saptanmamıştır ( $p>0.05$ ).

### Araştırmanın On Birinci, On İkinci, On Üçüncü Problemlerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın on birinci, on ikinci, on üçüncü problemleri (11)“Kontrol grubunun okumaya ilişkin güdü düzeyi açısından ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamli bir fark var mıdır?”, (12)“Kontrol grubunun okumaya ilişkin güdünün alt boyutlarından içsel güdü düzeyi açısından ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamli bir fark var mıdır?”, (13)“Kontrol grubunun okumaya ilişkin güdünün alt boyutlarından dışsal güdü düzeyi açısından ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamli bir fark var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu problemlere ilişkin bulgular Tablo 3.8’de gösterilmiştir.

**Tablo 3.8.** Kontrol grubunda yer alan bireylerin motivasyon ölçeği ve alt boyutlarının ön test-son test puanlarının karşılaştırılması

		N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>Son Test-Ön Test İçsel Motivasyon</b>	Negatif Sıra	13	16.00	208.0	0.829	0.407
	Pozitif Sıra	13	11.00	143.0		
	Eşit	2	-	-		
<b>Son Test-Ön Test Dışsal Motivasyon</b>	Negatif Sıra	20	14.83	296.5	3.082	*0.002
	Pozitif Sıra	6	9.08	54.5		
	Eşit	2	-	-		
<b>Son Test-Ön Test Motivasyon Ölçeği Toplam</b>	Negatif Sıra	19	15.79	300.0	2.670	*0.008
	Pozitif Sıra	8	9.75	78.0		
	Eşit	1	-	-		

Kontrol grubu bireylerinin 20’sinin uygulama sonucunda dışsal motivasyon puanları azalırken, 6’sının ise dışsal motivasyon puanları artmaktadır. Kontrol grubunda yer alan bireylerin ön test ve son test dışsal motivasyon puanlarının karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamli bir fark saptanmıştır ( $*p=0.002$ ).

Kontrol grubu bireylerinin 19’unun uygulama sonucunda motivasyon ölçeği toplam puanları azalırken, 8’inin motivasyon ölçeği toplam puanları artmakta, 1 bireylerin ise motivasyon ölçeği toplam puanı değişmemektedir. Kontrol grubunda yer alan bireylerin ön test ve son test motivasyon ölçeği toplam puanlarının karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamli bir farklılık saptanmıştır ( $*p=0.008$ ).

Kontrol grubunda bulunan kişilerin ön test ve son test içsel motivasyon puanlarının karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamli bir fark saptanmamıştır ( $p>0.05$ ). 13’er bireyin uygulama sonucunda içsel motivasyon puanları azalır ve artarken, 2 bireyin içsel motivasyon puanları değişmemektedir.

### Araştırmanın On Dördüncü, On Beşinci, On Altıncı Problemlerine İlişkin Bulgular



Çalışmanın on dördüncü, on beşinci, on altıncı problemleri (14)“Deney gurubu ile kontrol grubu arasında okumaya ilişkin güdü düzeyi açısından son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?”, (15)“Deney gurubu ile kontrol grubu arasında okumaya ilişkin güdünün alt boyutlarından içsel güdü düzeyi açısından son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?”, (16)“Deney gurubu ile kontrol grubu arasında okumaya ilişkin güdünün alt boyutlarından dışsal güdü düzeyi açısından son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu problemlere ilişkin bulgular Tablo 3.9’da gösterilmiştir.

**Tablo 3.9.** Gruplara göre motivasyon ölçeği ve alt boyutlarının son test puanlarının karşılaştırılması

	Grup	N	Ort±SS	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P
<b>Son Test İçsel Motivasyon</b>	Kontrol	28	20.57±4.20	23.54	659.0	253.0	*0.009
	Deney	30	23.20±3.25	35.07	1052.0		
	Grup	N	Ort±SS	OrtalamaStd Hata		t	P
<b>Son Test Dışsal Motivasyon</b>	Kontrol	28	39.89±6.43	1.21		2.847	*0.006
	Deney	30	44.90±6.93	1.26			
<b>Son Test Motivasyon Ölçeği Toplam</b>	Kontrol	28	60.46±9.36	1.77		3.136	*0.003
	Deney	30	68.10±9.18	1.68			

Gruplara göre bireylerin son test içsel motivasyon puanları arasında istatistiksel olarak bir farklılık saptanmıştır (\*p=0.009). Kontrol grubunda bulunan kişilerin içsel motivasyon son test puanı ortalaması 20.57±4.20, deney grubunda yer alan bireylerin ise 23.20±3.25 olarak elde edilmiştir.

Kontrol grubunda bulunan kişilerin dışsal motivasyon son test puanı ortalaması 39.89±6.43, deney grubunda yer alan bireylerin ise 44.90±6.93 olarak elde edilmiştir. Gruplara göre bireylerin son test dışsal motivasyon puanları arasında istatistiksel olarak bir farklılık saptanmıştır (\*p=0.006).

Gruplara göre bireylerin son test motivasyon ölçeği toplam puanları arasında istatistiksel olarak bir farklılık saptanmıştır (\*p=0.003). Deney grubunda yer alan bireylerin motivasyon ölçeği toplam son test puanı ortalaması kontrol grubunda yer alan bireylere göre daha yüksektir.

### Araştırmanın On Yedinci Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın on yedinci problemi “Deney grubu ile kontrol grubu arasında okumaya ilişkin özyeterlik düzeyi ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Probleme ilişkin bulgular Tablo 3.10’da gösterilmiştir.

**Tablo 3.10.** Gruplara göre özyeterlik ölçeği ön test puanlarının karşılaştırılması

	Grup	N	Ort±SS	Ortalama Std Hata	T	P
Ön Test Özyeterlik Ölçeği	Kontrol	28	131.68±15.90	3.01	2.280	*0.026
	Deney	30	143.13±21.69	3.96		

Gruplara göre bireylerin özyeterlik ön test puanı arasında istatistiksel olarak bir farklılık saptanmıştır (\*p=0.026). Kontrol grubunda bulunan kişilerin özyeterlik ön test puanı ortalaması 131.68±15.90, deney grubunda yer alan bireylerin ise 143.13±21.69 olarak elde edilmiştir.

### Araştırmanın On Sekizinci Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın on sekizinci problemi “Deney grubunun okumaya ilişkin özyeterlik düzeyi ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu probleme ilişkin bulgular Tablo 3.11’de gösterilmiştir.

**Tablo 3.11.** Deney grubunda yer alan bireylerin özyeterlik ölçeği ön test-son test puanlarının karşılaştırılması

		N	Ort±SS	Ortalama Std Hata	T	P
Özyeterlik Ölçeği	Ön test	30	143.13±21.69	3.96	1.258	0.218
	Son test	30	139.50±22.53	4.11		

Deney grubunda bulunan kişilerin ön test ve son test özyeterlik puanlarının karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır (p>0.05).

### Araştırmanın On Dokuzuncu Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın on dokuzuncu problemi “Kontrol grubunun okumaya ilişkin özyeterlik düzeyi ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Probleme ilişkin bulgular Tablo 3.12’de gösterilmiştir.

**Tablo 3.12.** Kontrol grubunda yer alan bireylerin özyeterlik ölçeği ön test-son test puanlarının karşılaştırılması

		N	Ort±SS	Ortalama Std Hata	T	P
Özyeterlik Ölçeği	Ön test	28	131.68±15.90	3.01	0.331	0.743
	Son test	28	130.46±23.52	4.44		

Kontrol grubunda bulunan kişilerin ön test ve son test özyeterlik puanlarının karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır (p>0.05).

### Araştırmanın Yirminci Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın yirminci problemi “Deney grubu ile kontrol grubu arasında okumaya ilişkin özyeterlik düzeyi son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Probleme ilişkin bulgular Tablo 3.13’te gösterilmiştir.

**Tablo 3.13.** Özyeterlik ölçeği son test puanlarının gruba göre ANCOVA sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Ön test	13046.691	1	13046.691	43.202	<0.001
Grup	0.159	1	0.159	0.001	0.982
Hata	16609.773	55	301.996		
Toplam	30838.897	58			

Tablo 3.13’e göre gruplardaki öğrencilerin özyeterlik son test puanları arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır (F=0.001, p=0.982).

### Araştırmanın Yirmi Birinci Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın yirmi birinci problemi “Deney grubu ile kontrol grubu arasında okumaya ilişkin tutum düzeyi ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Probleme ilişkin bulgular Tablo 3.14’te gösterilmiştir.

**Tablo 3.14.** Gruplara göre tutum ölçeği ön test puanlarının karşılaştırılması

	Grup	N	Ort±SS	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P
Ön Test Tutum Ölçeği	Kontrol	28	93.25±9.61	26.89	753.0	347.0	0.256
	Deney	30	93.70±18.83	31.93	958.0		

Gruplara göre bireylerin ön test tutum ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak bir farklılık saptanmamıştır (p>0.05).

### Araştırmanın Yirmi İkinci Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın yirmi ikinci problemi “Deney grubunun okumaya ilişkin tutum düzeyi açısından ön test- son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Probleme ilişkin bulgular Tablo 3.15’te gösterilmiştir.

**Tablo 3.15.** Deney grubunda yer alan bireylerin tutum ölçeği ön test-son test puanlarının karşılaştırılması

		N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
Son Test-Ön Test Tutum Ölçeği	Negatif Sıra	13	17.15	223.0	0.196	0.845
	Pozitif Sıra	17	14.24	242.0		

Deney grubu bireyelerinin 17'sinin uygulama sonucunda tutum ölçeği puanlarını artırdıkları, 13'nün tutum ölçeği puanları azalmaktadır. Deney grubunda yer alan bireyelerin ön test ve son test tutum ölçeği puanlarının karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ( $p>0.05$ ).

### Araştırmanın Yirmi Üçüncü Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın yirmi üçüncü problemi “Kontrol grubunun okumaya ilişkin tutum düzeyi açısından ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Probleme ilişkin bulgular Tablo 3.16’da gösterilmiştir.

**Tablo 3.16.** Kontrol grubunda yer alan bireyelerin tutum ölçeği ön test-son test puanlarının karşılaştırılması

		N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
<b>Son Test-Ön Test Tutum Ölçeği</b>	Negatif Sıra	16	17.22	275.5	1.652	0.098
	Pozitif Sıra	12	10.88	130.5		

Kontrol grubu bireyelerinin 12'sinin uygulama sonucunda tutum ölçeği puanlarını artırdıkları görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan bireyelerin ön test ve son test tutum ölçeği puanlarının karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ( $p>0.05$ ).

### Araştırmanın Yirmi Dördüncü Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın yirmi dördüncü problemi “Deney grubu ile kontrol grubu arasında okumaya ilişkin tutum düzeyi son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Probleme ilişkin bulgular Tablo 3.17’de gösterilmiştir.

**Tablo 3.17.** Gruplara göre tutum ölçeği son test puanlarının karşılaştırılması

	Grup	N	Ort±SS	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P
<b>Son Test Tutum Ölçeği</b>	Kontrol	28	86.11±13.98	24.11	675.0	269.0	*0.019
	Deney	30	93.53±19.90	34.53	1036.0		

Gruplara göre bireyelerin son test tutum ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak bir farklılık saptanmıştır ( $*p=0.019$ ). Kontrol grubunda yer alan bireyelerin tutum ölçeği son test puanı ortalaması 86.11±13.98, deney grubunda yer alan bireyelerin ise 93.53±19.90olarak elde edilmiştir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okuma çemberi yönteminin okumanın duyuşsal nitelikleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmadan elde edilen sonuçlardan biri okuma çemberi yönteminin

deney grubu ile kontrol grubu arasında okuma kaygısı açısından bir farklılaşma oluşturmadığı yönündedir. Araştırma sonuçlarından farklı olarak Melanlıoğlu (2014) araştırmasında üstbiliş stratejilerinin uygulandığı deney grubu ile öğretim programına göre okuma yapılan kontrol grubu öğrencileri arasında okumaya ilişkin kaygıları arasında anlamlı bir fark olduğunu saptamıştır. Üstbiliş eğitiminin uygulandığı deney grubunun kendi içinde de ölçeğin alt boyutları açısından anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ulaşılan bulgular, okuma eğitiminde üstbiliş stratejilerini kullanmanın okumaya ilişkin kaygıyı azaltmada olumlu katkısı olduğunu gösterir. Bilgiyi edinme yolu olan okuma, duygusal etmenlerden etkilenmektedir. Kaygı, bireyin okumasını ve öğrenmesini zorlaştıran duygusal bir etmendir (Dursun & Özenç, 2019). Yıldız ve Ceyhan (2016) araştırmasında dördüncü sınıf seviyesinde öğrenim gören öğrencilerin okumaya ilişkin kaygılarının okuma alışkanlıklarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Öğrencinin düzenli kitap okuması sonucunda kazandığı kitap okuma alışkanlığı okumayı sevmesini ve buna bağlı olarak kaygı düzeyinin azalmasını sağlayabilir. Araştırmada deney grubunda yer alan bireylerin ön test son test kaygı ölçeği puanlarının karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. 21 kişinin uygulama sonucunda kaygı ölçeği puanlarını artırdıkları, 6 kişinin kaygı ölçeği puanlarının azaldığı, 3 kişinin ise kaygı ölçeği puanlarının eşit çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin her hafta üstlendikleri rollerin sorumluluğunu yerine getirme zorunluluğu, kendini ifade etmede zorluk çeken öğrencilerin grup içinde konuşma korkusu yaşamaları, ressam rolünü alan öğrencinin resim konusunda yetenekli olmaması gibi etkenler deney grubu öğrencilerinin okuma kaygılarını artırmış olabilir.

Araştırmada elde edilen diğer sonuç okuma çemberi yönteminin deney grubu ile kontrol grubu arasında okuma özyeterliği yönünden anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı yönündedir. Araştırma sonuçlarına benzer olarak Altınkaya (2019) araştırmasında okuma çemberi yönteminin uygulandığı deney grubu ile Türkçe öğretim programına uygun şekilde öğrenim gören kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını belirlemiştir. Bu araştırma sonuçlardan farklı olarak McElcain (2010) çalışmasında okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuma özyeterliklerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bireyde okumaya ilişkin yeterlilik duygusu kısa sürede oluşacak bir duyuşsal nitelik değildir. Özyeterlik duygusunun oluşması uzun zaman alabilir. Araştırma süresinin 12 hafta olması okuma özyeterliğinin gelişmemesine neden olmuş olabilir. Okuma çemberi tekniğinin daha uzun süre uygulanması öğrencilerin okumaya karşı özyeterliklerinin gelişmesini sağlayabilir. Bireyin sahip olduğu yüksek özyeterlik algısı istendik davranışların kazanılmasında ve sürdürülmesinde oldukça etkilidir (Dölek, 2021). Okuma derslerinde çeşitli araçların kullanılması, farklı okuma tekniklerinin kullanılması öğrencilerin okumayı alışkanlık haline getirip okuma özyeterliklerini arttırmada etkili olabilir.

Araştırmanın sonuçlarından bir diğeri okuma çemberi yönteminin deney grubu ile kontrol grubu arasında okuma güdüsü yönünden bir farklılaşma oluşturduğu yönündedir. Araştırma sonuçlarına benzer olarak Topçam (2021) araştırmasında okuma çemberi yönteminin öğrencilerin güdülerine pozitif yönde etki ettiği ve okuma güdülerini arttırdığını saptamıştır.

Hardin (2012) öğrencilerin kendi tercih ettikleri kitapları okumalarının ve kitapta okudukları ile kendi yaşamları arasında bağ kurmalarının onların güdülerini artırdığını belirtir. Miller (2015) öğrencilerin okudukları kitaplar ile bireysel yaşamları arasında bağ kurmaları sonucunda okumaya daha çok güdülendiklerini belirtmiştir. Okuma çemberi yöntemindeki bağ kurucu rolü, kitap ile bireyin kendi deneyimleri arasında kurduğu bağı ortaya çıkarabilir. Okuma güdüsü, kitap okuma alışkanlığının oluşmasını sağlayan duyuşsal bir niteliktir. Okuma etkinliklerinin eğlenceli sınıf iklimi oluşturularak gerçekleştirilmesi öğrencilerin okumaya olan güdülerini artırmada önemli bir etken olabilir. Bu nedenle öğretmenler okuma derslerinde bu yöntemi kullanarak öğrencilerinin okumaya güdülenmelerini sağlayabilir. Araştırma sonuçlarından farklı olarak Kaya Tosun (2018) araştırmasında kontrol grubu ile karşılaştırıldığında deney grubuna uygulanan okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuma güdülerini artırma üzerinde bir artışa neden olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Türkben (2020) çalışmasında incelediği konulardan biri öğrencilerin okumaya ilişkin güdü puanları ile okumaya ilişkin kaygı puanları arasındaki ilişkidir. Araştırma bulguları okumaya ilişkin kaygı puanları ile okumaya ilişkin güdü puanları arasında negatif ve anlamlı bir ilişki bulunduğunu belirtmektedir. Yani bireylerin okumaya ilişkin kaygı puanları arttıkça okumaya ilişkin güdü puanları anlamlı düzeyde azalmaktadır. Öğrencilerin temel okuma becerilerini tam olarak edinememeleri, okuduklarını anlamada zorlanmaları okumaya ilişkin kaygılarını artırırken okumaya ilişkin güdü düzeylerini azaltabilir. Araştırmada kontrol grubunda yer alan bireylerin dışsal güdü ve güdü puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır. Kontrol grubunda yer alan bireylerin 20'sinin dışsal güdü puanları azalmıştır. 6'sının dışsal güdü puanları artmıştır. Bunun yanında bireylerin 19'unun güdü puanları azalırken 8'inin güdü puanları artmıştır. 1 bireyin ise güdü puanı değişmemiştir. Fakat ön test-son test içsel güdü puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulanmasına bağlı olarak kitabın bireyler tarafından okunup özetlenmesinin okumaya ilişkin güdü düzeyini artırmada yetersiz olduğu söylenebilir. Bireylere yalnızca yaşlarına uygun ilgilerini çekebilecek kitapların sunulmasının yeterli olmadığı, bireyde okuma güdüsünün oluşması için okuma sürecinin çeşitli yöntem ve tekniklerle desteklenmesi gerektiği söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç okuma çemberi yönteminin deney grubu ile kontrol grubu arasında okuma tutumu bakımından farklılaşma oluşturduğu yönündedir. Bu sonuç, Smith ve Feng'in (2018) çalışmasındaki sonuç ile benzeşmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının anket yapılarak belirlendiği araştırmadan elde edilen verilere göre, okuma çemberinin üstün zekalı öğrencilerin de okuduğunu anlama becerilerini arttırdığını ve okumaya karşı tutumlarını olumlu yönde geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Avcı ve Yüksel'in (2011) araştırmasında "Öğretmen ve öğrencilerin okuma çemberine yönelik tutumları nasıldır?", biçiminde oluşturulan alt probleme ait bulgulara göre öğrenciler okuma çemberi yöntemini keyifli ve eğlenceli bulduklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler yöntemin en beğendikleri özelliklerinin, "grup üyeleri ile fikir alışverişinde bulunmaları, okuma için geniş

bir zaman dilimine sahip olmaları, farklı görevleri yapıyor olmaları ile öğrenciler arasında yardımlaşma ve işbirliğinin bulunmasıdır” biçiminde ifade etmişlerdir. Bu araştırma sonuçlarından farklı olarak Demir (2019) araştırmasında okuma çemberi yönteminin uygulandığı deney grubunun deney sonrası okumaya ilişkin tutum puanı ile kontrol grubunun deney öncesi ve sonrası okumaya ilişkin tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yardım (2021) çalışmasında okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını arttırmada bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Uygulayıcı özellikleri, örneklem farklılıkları gibi etkenler sonuçların farklı olmasına neden olabilir. Bu çalışmada ise deney ve kontrol gruplarının son test tutum ölçeği arasında istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir fark saptanmıştır. Okumaya ilişkin olumlu tutum geliştirmemiş bireylerin okuma eylemini yaşamları boyunca kullanabilmeleri beklenemez (Can vd., 2016). Yöntem uygulanırken öğrencinin süreçte etkin olması, işbirliği içinde çalışması, olumlu sınıf ikliminin hakim olması, okunan kitapların sevilmesi gibi etkenlerin bireylerin okumaya ilişkin tutumlarını artırdığı söylenebilir.

Çalışmadan elde edilen bulgulara dayanarak araştırmacı ve uygulayıcılar için şu önerilerde bulunulabilir.

#### *Araştırmacılar İçin Öneriler*

- Araştırmada okuma çemberi yönteminin okumanın duyuşsal nitelikleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin sosyalleşmeleri üzerine etkisi de incelenebilir.
- Okuma çemberinin okumanın duyuşsal niteliklerini ölçen bu araştırma 12 haftalık bir sürede gerçekleştirilmiştir. Daha uzun süreli bir çalışma takvimi oluşturulup yöntemin etkililiği sınanabilir.
- Okuma çemberinin okumanın duyuşsal nitelikleri üzerindeki etkisini sınavan nitel araştırmalar yapılabilir.

#### *Uygulayıcılar İçin Öneriler*

- Öğretmenler her hafta farklı bir rol üstenererek gruplarda tartışmalara katılıp öğrencilerle etkileşimini arttırabilir.
- Okuma çemberi yöntemi; eğlenceli sınıf iklimi oluşturmak, öğrencilerin okumaya ilişkin olumlu tutum sergilemelerini ve okumaya güdülenmelerini sağlamak amacıyla öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılabilir.

## Kaynakça

- Altınkaya, A. (2019). *Okuma çemberi yönteminin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma özyeterliliklerine etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi.
- Avcı, S., Yüksel, A. & Akıncı, T. (2010). Okuma alışkanlığı kazandırmada etkili bir yöntem: Okuma çemberi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 5-24.
- Avcı, S. & Yüksel, A. (2011). Okuma çemberi yöntemine göre okumanın öğrencilere bilişsel ve duygusal katkıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1285-1300.
- Balantekin, M. (2016). *Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi.
- Can A., Deniz, E. & Çeçen, A. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları. *Turkish Studies*, 11(3), 645-660.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (3. Baskı). Pegem Akademi.
- Çeliktürk, Z. & Yamaç, A. (2015). Development of the reading anxiety scale for elementary and middle school students: Validity and reliability study. *Elementary Education Online*, 14(1), 97-107.
- Certo, J., Moxley, K., Reffitt, K., & Miller, J. A. (2010). I learned how to talk about a book: children's perceptions of literature circles across grade and ability levels. *Literacy Research and Instruction*, (49), 243-363.
- Çevik, H., Orakçı, Ş., Aktan, O. & Toraman, Ç. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15 (1), 1-16.
- Daniels, H. (2002). *Literature Circles: Voice and choice in book clubs and reading groups* (2nd ed.). Stenhouse.
- Demir, E. (2019). *Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuma tutumlarına ve eleştirel okuma becerilerine etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi.
- Demirel, Ö. & Epeçan, C. (2012). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duygusal öğrenme ürünlerine etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(1), 71-106.
- Dölek, O. (2021). *Konuşma başarımının ve konuşmanın duygusal niteliklerinin kültürel sermaye açısından incelenmesi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Dursun, H. & Özenç, E. G. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki (Kayseri İli Örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 144-159.
- Hardin, J. (2012). *Motivating disengaged readers: Fifth grade readers and university students partner in literature circles.* (Unpublished doctoral dissertation). Texas Tech University.
- Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama.* Berikan Yayınevi.
- Karatay, H. (2017). The effect of literature circles on text analysis and reading desire. *International Journal of Higher Education*, 6(5), 65-75.
- Kaya Tosun, D. (2018). *Okuma çemberinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okuma tepkilerinin belirlenmesi.*



- (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi.
- McElvain, C. M. (2010). Transactional literature circles and the reading comprehension of English learners in the mainstream classroom. *Journal of Research in Reading*, 33(2), 178-205.
- Melanlioğlu, D. (2014). Üstbiliş strateji eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 107-119.
- Miller, R. (2015). Learning to love reading: A self-study on fostering students' reading motivation in small groups. *Studying Teacher Education*, 11(2), 103- 123.
- Okur, T. (2019). *Okuma çemberlerinin ilkökul öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi.
- Sarı, T., Kurtuluş, E. & Yücel Toy, B. (2017). Okuma çemberi yönteminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuma-anlama becerilerine etkisinin incelenmesi. *YILDIZ Journal Of Educational Research*, 2(2), 1-14.
- Schoonmaker, R. G. (2014). A Blended learning approach to reading circles for English language learners. *Second Language Studies*, 33(1),1-22.
- Sever, S. (2015). *Çocuk ve edebiyat*. Tudem Yayıncılık.
- Smith, A., & Feng, J. (2018). Literature Circle and Gifted Students: Boosting Reading Motivation and Performance. *Online Submission*, Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED588790>. Erişim tarihi: 10.12.2021.
- Topçam, B. A. (2021). *Okuma çemberi yönteminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi.
- Türkben, T. (2020). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları, motivasyon düzeyleri ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiler. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 657-677.
- Ülper, H., Yaylı, D. & Karakaya, İ. (2013). Okur özyeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 85-100.
- Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Yardım, L. (2021). *Okuma çemberi tekniğinin söz varlığına, konuşma becerisine ve okuma tutumuna etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akılcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies*, 8(4), 1461-1478.
- Yıldız, M., & Ceyhan, S. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(2), 1301-1316.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

Reading is not a simple behavior consisting only of knowing how to read and write (Karatay, 2011). Reading skill is a multidimensional and dynamic process based on creating meaning that requires individuals to use their cognitive, physical and affective skills throughout the reading process (Çevik et al., 2019). Reading is an action that has an affective aspect as well as a cognitive aspect. For the continuity of reading behavior in an individual, the affective qualities of the individual regarding the act of reading are important. Individuals' levels of anxiety, self-efficacy, motivation and attitude towards reading are important determinants of being qualified readers.

As in all areas of life, it is necessary to diversify and develop the tools, methods and techniques used in education. In order to increase students' interest and desire to read, new methods to facilitate reading comprehension should be explored (Karatay, 2017). One of these new methods, the reading circle application, is the adaptation of book clubs by teachers to the school environment. The reading circle practice is based on the book club practice, which is not common in our country. In book clubs, individuals who read the same book come together at certain intervals and discuss the chapters they have read (Avcı et al., 2010). While these meetings where individuals come together strengthen interpersonal communication, the comments made about the books make important contributions to public speaking skills (Okur, 2019). The reasons why the reading circle method has a strong effect and continuity are stated under 4 headings: collaboration, choice, research and responsibility. From this point of view, the reading circle not only makes students love reading and improves their reading comprehension skills, but also contributes to their cognitive development (Daniels 2006; as cited in Sarı et al., 2017).

The reading circles method is basically structured on planning reading, reading and sharing what they read. In other words, "organized reading" is the basis of the method (Okur, 2019). In addition, the reading circle, which is a part of literacy education, has the power to increase excitement about teaching and to arouse enthusiasm for reading and discussion among students (Certo et al., 2010).

As a result, there is a need for new methods that will ensure the development of positive attitudes towards the act of reading, reduce the level of anxiety while increasing the level of motivation and self-efficacy related to reading, and provide individuals with reading habits. The reading circle method, which has been put forward to meet this need, is a method that makes the individual active in the process, supports cooperative learning and peer communication through activities in group work, and is thought to provide students with positive feelings towards the act of reading. In this context, the aim of this study is to determine whether the

reading circle method has an effect on students' affective qualities (anxiety, attitude, self-efficacy and motivation) towards reading.

### **Method**

The study was designed with a quasi-experimental design with pretest-posttest control group. A total of 58 students, 28 in the control group and 30 in the experimental group, studying in the 6th grade of a public school in Gaziantep province participated in the study.

In the implementation process of the study, a 14-week study plan was prepared in line with the principles of the Reading Circle in order to measure the effect of the reading circle method on the affective qualities of reading.

1. After obtaining the necessary permissions for the research, school administrators and teachers were informed about the process and the Reading Circle Method.
2. Experimental group students were given information about the research process and a sample application was carried out to familiarize them with the method.
3. While the students in the experimental group applied the activities created according to the Reading Circle Method, the students in the control group read the same books as the students in the experimental group in the reading lessons in line with the Turkish Language Teaching Program.
4. After completing the book, students in the control group did activities such as writing a summary of the book or verbally explaining the book to their classmates.

"Reading Attitude", "Reader Self-Efficacy", "Reading Anxiety for Primary and Secondary School Students", "Reading Motivation" scales were used to obtain the data. The books determined in the research process were read to the experimental group by applying the reading circle method and to the control group without applying any method. Mann-Whitney U, t-test, Wilcoxon Signed Ranks and ANCOVA tests were used to analyze the data.

### **Results**

One of the findings obtained from the research is that the reading circle method did not create a significant difference between the experimental group and the control group in terms of reading anxiety. Another finding of the research is that the reading circle method created a significant differentiation between the experimental group and the control group in terms of reading motivation. The other finding obtained from the research is that the reading circle method does not create a significant difference between the experimental group and the control group in terms of reading self-efficacy. Another finding obtained from the research is that the reading circle method creates a significant difference between the experimental group and the control group in terms of reading attitude.

## **Conclusion**

One of the results obtained from this study, which was conducted to determine whether the reading circle method has an effect on students' affective qualities (anxiety, attitude, self-efficacy and motivation) towards reading, is that the reading circle method did not create a differentiation between the experimental group and the control group in terms of reading anxiety. On the other hand, the reading circle method created a significant differentiation between the experimental group and the control group in terms of reading motivation. Another result obtained from the research is that the reading circle method did not create a significant difference between the experimental group and the control group in terms of reading self-efficacy. Another result obtained from the study was that the reading circle method created a significant difference between the experimental group and the control group in terms of reading attitude. According to the results obtained from the study, while the reading circle method had a positive effect on students' reading motivation and attitudes towards reading, it did not create a significant difference on their reading anxiety and reading self-efficacy.

## 21<sup>st</sup> Century Skills and ELT Coursebooks\*

### 21. Yüzyıl Becerileri ve ELT Ders Kitaplar

Aslıhan AKÇAY ÇELİK<sup>a</sup>, Hüseyin KAFES<sup>b</sup>

#### Article Info/Makale Bilgi

Received/Alındı: 21/09/2023

Revised/Düzeltildi: 01/11/2023

Accepted/Kabul edildi: 13/11/2023

#### Anahtar kelimeler:

21. yüzyıl becerileri,  
ELT ders kitapları

#### Keywords:

21st century skills,  
ELT coursebooks

#### ÖZ

Bu nitel çalışma, 21. Yüzyıl Becerilerinden 4 becerinin-iletişim, iş birliği, eleştirel düşünme ve yaratıcılık-Türkiye’de ilköğretimde yaygın olarak kullanılan dört İngilizce ders kitabına entegrasyonunu araştırmaktadır. İçerik analizi tasarımına sahip bu çalışmanın verileri iç ve dış değerlendirme kontrol listeleri aracılığıyla toplanmıştır. Sonuçlar betimsel istatistikler, frekanslar, ortalamalar ve yüzdeler aracılığıyla raporlanmıştır. Bulgular, incelenen ders kitaplarında ders kitabı içeriğinin zaman zaman gereğinden fazla ve zaman zaman da gereğinden az ifade edildiğini ortaya koymuş, bu da bizi dış değerlendirmenin tek başına yeterli olmadığı sonucuna götürmüştür. Ayrıca her ders kitabı serisinin 21. yüzyıl becerilerini çoğunlukla projeler, konuşma ve yazma aracılığıyla bir dereceye kadar içerdiği ve geliştirdiği görülmüştür. Bulgular, ders kitaplarının teoride içerdiklerini iddia ettikleri ile gerçekte içerdikleri açısından farklılık gösterdiği sonucuna varmamıza yol açmıştır.

#### ABSTRACT

This qualitative study investigates the integration of the 4Cs of the 21<sup>st</sup> Century Skills-communication, collaboration, critical thinking, and creativity-into four English language teaching coursebooks, widely used in elementary education in Turkey. Data of this study with a content analysis design was collected through internal and external evaluation checklists. Results were reported through descriptive statistics, frequencies, means and percentages. The findings have revealed that overstatement and understatement of coursebook content abound in the coursebooks examined, leading us to conclude that external evaluation by itself is not enough. The findings have also shown that each coursebook series includes and fosters the 21<sup>st</sup> century skills to some extent, mostly through projects, speaking and writing tasks. The findings led us conclude that coursebooks differ in terms of what they claim in theory to include and what they actually contain.

\* This article has been produced from the first author’s MA thesis supervised by the second author.

<sup>a</sup> Dokuz Eylül Üniversitesi, asli\_hanakcay@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0962-0498

<sup>b</sup> Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, hkafes@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0697-8312



## **Introduction**

In parallel with the rapid changes in science and technology in today's world, the need to equip students with the 21<sup>st</sup> century skills (CSs) to effectively adapt to and compete in novel circumstances is growing at an unprecedented pace. Technological developments have already enabled robots to replace human beings, threatening 800 million global workers to lose their jobs by 2030 (McKinsey Global Institute Report, 2017), and leading the 21<sup>st</sup> CSs to gain traction. This interest in 21<sup>st</sup> CSs has paved the way for discussing the skills essential in the 21<sup>st</sup> century in education as well as in the business world. These discussions have sowed the seeds of integrating the 21<sup>st</sup> CSs into English language teaching (Bouزيد, 2016; Crowley, 2015; Mercer, 2017; Nunan, 2017; Sun, 2016).

In this globalized and digitized world, unquestionably teaching English should be handled differently than it was done in the previous centuries. It should embrace developments in science, technology and education, and rejigger itself to be able to meet the needs of tomorrow's learners (Fandiño, 2013). In most circumstances, the approach or the method is greatly influenced by the coursebook used as the teaching and learning material in EFL classrooms. Richards (2001) defines coursebooks as one of the key components of a language program since a well-developed curriculum describing the objectives, syllabus, content and approach of the program is mostly guided by course-books. Given this, course-books designed for EFL classrooms may play a crucial role in integrating the 21<sup>st</sup> CSs into English language teaching. Several studies have analyzed issues such as culture, syllabus, pedagogy, and choice of topics in EFL coursebooks (Şimşek & Dündar, 2017). However, no study to date has probed the place of the 21<sup>st</sup> CSs in ELT coursebooks, developed by international publishing companies for young learners. Considering this gap, this study sets out to analyze the place of the 4Cs (Communication, Collaboration, Critical Thinking, Creativity) of the 21<sup>st</sup> CSs in English language teaching course-books.

## **Literature review**

With the rapid advances in information and communications technologies (ICT) in the 21<sup>st</sup> century, machines and robots have replaced humans, which was unthinkable in the past (Dede, 2010). Such changes have a direct bearing on what skills people need to have in the 21<sup>st</sup> century. The basic knowledge skills: reading, writing and arithmetic, the 3Rs, were regarded as fundamental in the 20<sup>th</sup> century while applied skills such as the 4Cs are essential to succeed in the 21<sup>st</sup> century (Casner-Lotto & Barrington, 2006). In the 20<sup>th</sup> century, being literate, having good reading and writing skills with a good understanding of arithmetic could have been enough to be successful in life. However, as Rotherdam and Willingham (2009) underline, in today's world students need the 21<sup>st</sup> CSs to be successful in life.

The 4Cs of the 21<sup>st</sup> century do not only aim to prepare students for real life outside the classroom, but also for their immediate learning within the classroom. Being energetic and tech-savvy, having a short concentration span, the 21<sup>st</sup> century learners desire their learning to be

challenging, inspiring, and collaborative. Rotherdam and Willingham (2009) suggest schools be more conscious about two points; one is to include skills like critical thinking, collaboration and problem solving in teaching and the other is to give more importance to reaching and using information rather than the information itself.

As for language teaching, for the past century, much was done to make sure that the quality of the methods would help improve the quality of teaching and eventually a super-method would be developed to ensure the efficacy of teaching (Richards, 1990). In the late 20<sup>th</sup> century, though, the focus of the super-method was on meaning rather than the structural knowledge of language, which formed the basis of ‘communicative competence’ (Hymes, 1971). When it comes to the 21<sup>st</sup> century, the language classroom differed highly from the one in mid and the late 20<sup>th</sup> century. The language classroom, then, focused mainly on grammar, memorization and learning from rote. However, the 21<sup>st</sup> century language classroom sees language as a means to communicate interculturally and globally (Eaton, 2010).

As is known, one of the sources English language teachers rely heavily on is course-books. Sheldon (1988, p.237) underlines their importance calling them as “the visible heart of any ELT program”. According to Awasthi (2006), textbooks are an essential tool in the hand of a skilled teacher. The term ‘21<sup>st</sup> CSs has recently become a matter of discussion thanks to the advances in the 21<sup>st</sup> century since the challenges of the information-age society need to be addressed and emphasized, particularly in education, to better prepare today’s learners for tomorrow. The 21<sup>st</sup> CSs refers to the ability of using the knowledge and know-how to be able to meet the requirements of the 21<sup>st</sup> century. Glossary of Education Reform (2016) describes the term ‘21<sup>st</sup> CSs as encompassing a wide range of competencies, including knowledge, skills, work habits, and character traits that are widely regarded by educators, school reformers, college professors, employers, and others as fundamental for success in today's world. These skills are considered particularly vital in collegiate programs and contemporary careers and workplaces. As suggested in this description, the 21<sup>st</sup> CSs do not only refer to a set of skills; they cover ‘knowledge’ as well. Knowledge itself, according to Binkley et al. (2010), is growing ever more specialized and expanding exponentially. The 21<sup>st</sup> CSs can be summarized by the 4Cs, and the students are expected to be able to (Davila, 2016):

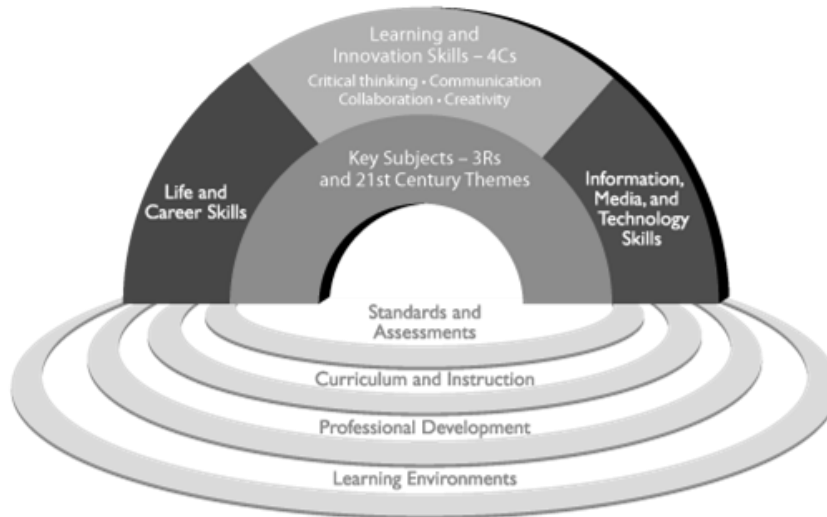
- Perform independently and with groups in a highly technologically advanced atmosphere,
- Be ready for daily, global interaction,
- Be cable of adaptive, flexible, and creative thinking,
- Understand how to plan for, build, and include collaboration with peers who are colleagues and experts in the field.

The purposes of education should be developing learners’ core skills and competencies about the life they are currently going through or will be living in the future no matter where they are in the world. In order to achieve this purpose, education systems should make sure that students can solve real-world problems by applying their knowledge; be innovative, creative

and productive; make use of digital tools for creating new resources, communication and discovery of new things (Douglas & Hassler, 2016).

### *The Partnership for 21<sup>st</sup> Century Learning Framework*

The Partnership for 21<sup>st</sup> Century Learning (P21) has developed the P21 Framework for 21<sup>st</sup> Century Learning with the coalition of the business community, education leaders and policy makers since its foundation in 2002 ([www.p21.org](http://www.p21.org)). They believe that tomorrow's leaders, workers and citizens, all learners should be given the opportunities to be educated to fulfill the requirements of the 21<sup>st</sup> century. Input from educators, experts and business leaders provided in the P21 Framework defines and elaborates the skills, knowledge, expertise and support systems that students need to succeed in work, life and citizenship (2016). According to this framework, the elements of the 21<sup>st</sup> century learning have a critical role in readiness for every student in the present century and are collected under four categories with four support systems. As illustrated in Figure 2.1, the four categories presenting student outcomes are proposed as 'Learning and Innovation Skills – 4Cs', 'Life and Career Skills', 'Information, Media and Technology Skills' and 'Key Subjects – 3Rs' supported by systems namely 'Standards and Assessments', 'Curriculum and Instruction', 'Professional Development' and 'Learning Environments'. The 4Cs are considered as "Learning and Innovation Skills" according to P21 Framework while English as "Key Subjects".



**Figure 1.** P21 Framework for 21st Century Learning: Student Outcomes and Support Systems (2007)

### *Framework for the assessment and teaching of the 21<sup>st</sup> Century Skills*

The initiative launched to develop a framework for the assessment and teaching of the 21<sup>st</sup> CSs (ATC21S) assembled 250 researchers from around the world in 2009 ([www.atc21s.org](http://www.atc21s.org)). The group has identified ten 21<sup>st</sup> CSs and collected ten skills under four categories (Binkley et al., 2010). According to this report, the subject skills of the 4Cs are



organized into the groupings “Ways of Working” and “Ways of Thinking” as shown in Table 1.

**Table 1.** ATC21S’ grouping of 21st century skills

Ways of Thinking	Ways of Working	Tools for Working	Living in the World
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Creativity and Innovation</li> <li>•Critical Thinking, Problem Solving, Decision Making</li> <li>•Learning to learn, Metacognition</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Communication</li> <li>•Collaboration</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Information Literacy</li> <li>•ICT Literacy</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Citizenship - local and global</li> <li>•Life and Career</li> <li>•Personal and Social Responsibility - cultural awareness and competence</li> </ul>

Cambridge University Press (2018) has built Cambridge Framework for Life Competencies in Education (CFLC) for all bodies having active roles in education. CFLC has assembled two dimensions; ‘the component competencies’ and ‘the stages of the learning journey’. While the former is grouped under ‘Thinking and Learning Skills’ and ‘Social Skills’, the latter defines these stages as ‘pre-primary’, ‘primary, secondary’, ‘higher education’ and ‘in the workplace’.

**Table 2.** Components of Cambridge Framework for Life Competencies in Education (2018)

Thinking and Learning Skills	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creativity and Innovation</li> <li>• Critical thinking, Problem-solving, Decision-making</li> <li>• ICT Literacy</li> <li>• Learning to learn, Self-efficacy, Study skills</li> </ul>
Social Skills	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Communication</li> <li>• Collaboration</li> <li>• Emotional Skills</li> <li>• Social responsibilities and Global competencies</li> </ul>

Communication, a social process in which information is exchanged to establish shared meaning and achieve desired outcomes, has a crucial role in one’s life (Metusalem et al., 2017). The results of a survey conducted by Pew Research Center in 2014 on the most important skill in a child’s life to get ahead in the world today is a clear indication of this crucial role since 90% of the people selected ‘communication’ as the most important (Goo, 2015). In the 20<sup>th</sup>

century, a variety of models were developed to identify what components would be included in communication systems (Adler & Towne, 1978; Berlo, 1960; Laswell, 1948; Shannon & Weaver, 1949). The developments in ICT have evolved the way people communicate as well as communication skills. Elaborating on the importance of communication, Larsen-Freeman (2000) stresses that communicative competence requires the knowledge of what to say in the right way and time to the right person. Focusing on communication skills and teaching them is the core of language teachers' work and the heart of teaching practice as they can help learners become skilled and respectful communicators (McMahon & Crump, 2011).

### *Collaboration*

Collaboration is seen as a significant educational outcome (Lai et al., 2017). As Parmenter (2016) suggests, collaboration is essential in the classroom for obtaining, sharing, creating, and presenting information, knowledge, opinions, values. Collaborative learning offers learners an opportunity to get knowledgeable about something in the classroom and to obtain the skills that they can use the knowledge in the real world (Vincent, 2016). Shared goals, symmetry of structure and a high degree of negotiation, interactivity and interdependence constitute the heart of collaborative interactions (Lai, 2011). Collaboration requires some knowledge and skills such as 'conflict resolution', 'goal setting', 'and performance management', 'planning and task coordination' (Lai et al., 2017). In English language teaching, collaboration can be a powerful tool for both learners and teachers since the major voice of learning in the classroom belongs to students (Vierstra, 2017).

### *Critical Thinking*

The act of thinking and mechanisms of problem solving have been discussed in philosophy, education, and psychology. Although there are still some mysteries about the aspects of *human cognition*, some thinking strategies have been introduced under the term '*critical thinking*' (Dilley et al., N.D). Dating back to 1950s, when 'Bloom's Taxonomy' was first introduced in the literature, critical thinking has played a significant role in education. In research carried out by American Management Association (AMA) in 2012, it was found that 70% of the survey participants rated critical thinking as the most important skill to have in one's life. As one of the earliest examples of critical thinking studies, 'Bloom's Taxonomy' has formed the basis of many studies (Churches, 2008; Clark, 1999; Forehand, 2010; Heick, 2018; Krathwohl, 2002; Persaud 2018; Taevere, 2015). In their work *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*, (Bloom et al., 1956) Bloom and his colleagues developed the original Taxonomy defining the six categories of the cognitive domain, namely, 'knowledge', 'comprehension', 'application', 'analysis', 'synthesis' and 'evaluation'.

Having revised Bloom's Original Taxonomy, Krathwohl (2002) renamed some of the categories identified in their earlier work. The revised version of the original Taxonomy presents the changes in categories as 'remember', 'understand', 'apply', 'analyze', 'evaluate' and 'create' in the hierarchical order. Westbrook and Baker (2017) differentiate the categories

as ‘Higher-Order Thinking Skills’ and ‘Lower-Order Thinking Skills’. The first three categories in the hierarchical order – remember, understand, apply – are identified as ‘Lower-Order Thinking Skills’ since the foundation of all thinking is provided by these skills. Moreover, recalling and comprehending information and experiencing it in a new context gives learners the opportunity to master ‘Higher-Order Thinking Skills’, which are regarded as the categories ‘analyze’, ‘evaluate’ and ‘create’. These skills are proposed to be vital for academic success (Westbrook & Baker, 2017).

### *Creativity*

Lev Vygotsky brought creativity to the forefront about a century ago (Lucas & Anderson, 2015). In the age of information, many countries include creativity in the list of desired student outcomes. Hence, “premium is placed on the ability to use that knowledge in creative ways to produce valuable outcomes and solve complex problems” (Plucker et al., N.D). According to Lucas and Anderson (2015), creativity is a complex and multi-faceted phenomenon, so it is quite difficult to propose a universally accepted definition for it. One of the pioneers of creativity, Stein (1953) describes creativity as “a novel work that is accepted as tenable or useful or satisfying by a group in some point in time” (p. 311). In later years, Rhodes (1961) proposed his definition of creativity as “the process of reorganizing knowledge, and of articulating that synthesis so that other people can understand the meaning”. Based on this definition, Rhodes claims that there are four strands which form the basis of creativity, namely ‘person’, ‘process’, ‘press’ and ‘product’ - the four Ps of creativity.

In recent years, in-depth definitions of creativity have been proposed (see Boden, 2004; Kaufman & Beghetto, 2013; Lucas et al., 2013; Yarbrow et al., 2018) Kaufman and Beghetto (2009) suggest that although current investigations of creativity mostly focuses on ‘eminent creativity’, there are stages of development that one can reach up to the eminent level. They elaborate on this assumption with the ‘Four C’ model that indicates the developmental framework for creativity. The Four C model is explained through four stages of creativity as ‘Mini-c’, ‘Little-c’, ‘Pro-c’ and ‘Big-c’, which refer to ‘transformative learning’, ‘everyday innovation’, ‘professional expertise’ and ‘eminent accomplishments’. Considering creativity and innovation as “Ways of Thinking”, Binkley et al. (2010) describe what knowledge, skills, attitudes, values and ethics have in terms of thinking and working creatively as well as implementing innovations (see Binkley et al. 2010).

Creativity is teachable, learnable and can be fostered in both individual and group levels (Plucker et al., N.D). So, it is educators’ responsibility to empower learners to be creative (Tennant, 2017). Yet, this is often neglected, and thereby it is crucial to explore practices that support creativity in the classroom such as explicitly teaching for creative thinking; providing opportunities for choice and discovery; encouraging students’ intrinsic motivation; establishing a creativity supportive learning environment; and providing opportunities for students to use their imagination while learning (Beghetto & Kaufman, 2014).

### *Analysis and evaluation of coursebooks*

Knowing that many commercial coursebooks are available to the use of learners and teachers today, selecting one that fits learners' current and future needs is essential (Awasthi, 2006). As a complex process, evaluation of course materials has been approached in different ways (see Ellis, 1997; Hemsley, 1997; McDonough & Shaw, 2003). Hemsley (1997) identifies three basic types of ELT material evaluation as an intuitive, impressionistic approach, a formal prior-to-use evaluation, and a 'process' approach. When the evaluation process relies on the first impression without examining in a detailed and systematic way, the approach is intuitive and impressionistic. Before deciding what coursebook would be better to use, if there is a systematic evaluation counting on carefully developed procedures and checklists, then it is regarded as formal prior-to-use evaluation. The third approach offered by Hemsley deals with how effectively the chosen material has worked during the course, which may indicate further assumptions.

The types of material evaluation Ellis (1997) suggests, however, are regarded as *predictive evaluation* and *retrospective evaluation*. The former is conducted in the process of decision-making whether to choose one material over others while the latter is "can be used to determine whether it is worthwhile using the materials again, which activities 'work' and which do not, and how to modify the materials to make them more effective for future use" (pp. 36-37). On the other hand, the model proposed by McDonough and Shaw (2003) to evaluate ELT materials consists of two stages as "external evaluation" and "internal evaluation" (p.50). The initial stage of evaluation is performed to get a broader sense of the material organization that the author or publisher explicitly states. In order to understand the material organization and the underlying methodology of the material claimed by the author or publisher, McDonough and Shaw (2003, p. 54) offer to look at the followings:

- the 'blurb', or the claims made on the cover of the teacher's/students' book
- the introduction and table of contents

Once the first stage is completed and the evaluation indicates that the material might be suitable, then one can move to the second stage which is the internal evaluation that requires a more detailed examination of at least two units considering the presentation of the skills in the materials and the grading and sequencing of the materials. For internal evaluation, the following questions might be addressed (McDonough & Shaw, 2003, pp. 59-60):

- Are the skills treated discretely or in an integrated way? If they are integrated, is this integration natural?
- Where reading/discourse' skills are involved, is there much in the way of appropriate text beyond the sentence?
- Where listening skills are involved, are recordings 'authentic' or artificial?

- Do speaking materials incorporate what we know about the nature of real interaction or are artificial dialogues offered instead?
- Is there a relationship of tests and exercises to (1) learner needs and (2) what is taught by the course material? Where are these included as part of the materials?
- Do you feel that the material is suitable for different learning styles?
- Are the materials engaging to motivate both students and teachers alike, or would you foresee a student/teacher mismatch?

#### *Related studies*

The available literature on the inclusion of the 21<sup>st</sup> CSs in ELT coursebooks is scarce. In their study, Şimşek and Dündar (2017) scanned EFL course-book research trends in Turkey among graduate theses between 2001-2013. They showed that the most highly cited studies were teacher-student views on coursebooks; only one among 54 studies investigated life-long learning and one investigated thinking skills in Turkey. To our knowledge, only a handful of studies about the 21<sup>st</sup> CSs have been conducted in Turkey. In one of these studies, Yeni and Can (2021) looked into the influence of 21st century skills training on foreign language teachers' perceptions of their educational technology and materials development competencies. In another study, Bolat (2022) analyzed the use of 21st century skills by secondary school English language teachers in Turkey and the challenges they face. Uka and Bedir (2023) investigated EFL teachers' perceptions on 21st-century skills. Similarly, Işık and Demirel (2023) analyzed prospective English language teachers' and teacher trainers' awareness of the 21st CSs.

Bouزيد's study (2016) is one of the few studies available on the 21<sup>st</sup> Century Skills in ELT textbooks. Three high school textbooks used in the second year of Baccalaureate level in Morocco were evaluated in a triangulation design through content analysis including qualitative and quantitative techniques. The 21<sup>st</sup> CSs investigated in this study were 'communication', 'cross-cultural understanding', 'collaboration', 'critical thinking', 'creative thinking', 'ICT literacy' and 'professional and social development'. The study revealed that:

- Communication, collaboration, critical thinking and cross-cultural understanding were the skills dominantly included in these textbooks.
- There was not enough emphasis on creative thinking, ICT literacy and professional and social development.
- The number of the activities was not sufficient and balanced.
- These skills were presented through traditional contents and activities and also through traditional tools and materials.
- There were no assessment criteria provided for English language teachers to test these skills.

Another study that investigated the use of the 21<sup>st</sup> CSs is by Rinekso (2021), who analyzed to what extent the 21<sup>st</sup> CSs are presented in an Indonesian EFL textbook. The researcher found

that 12 out of 15 of the 21<sup>st</sup> CSs were covered in the textbooks. Communication and collaboration were the most frequently covered skills. The representation of the skills was done through tasks such as goals, inputs, procedures, teacher/learner roles, pictures and notes.

Although little research has focused on the 21<sup>st</sup> CSs in ELT course-books, some studies have investigated communication and critical thinking. Faucette (2001) analyzed the concepts and examples of communication strategies in ELT materials. Tavail and Demirbaş (2010) investigated communication in coursebooks. Vellenga (2004) investigated the ‘pragmatics’ aspect of communication in English as a Second Language (ESL) and English as a Foreign Language (EFL) coursebooks. As the available literature has revealed, communication in coursebooks is mostly evaluated in terms of communicative competence and some aspects of communicative competence. Studies on critical thinking mostly focused on Bloom’s Taxonomy in coursebooks (see Mrah, 2017; Razmjoo & Kazempourfard, 2012; Ulum, 2016; Wu & Pei, 2018).

It is known that a substantial number of ELT coursebooks are used as teaching and learning materials today. Yet, little research has investigated the 4Cs of the 21<sup>st</sup> CSs in ELT coursebooks, especially in Turkey. Hence the study investigates to what extent the 21<sup>st</sup> CSs; communication, collaboration, creativity, and critical thinking skills, are included in ELT course books.

### **Method**

In this study, which adopts a mixed method research design combining quantitative and qualitative techniques, the 4Cs of the 21<sup>st</sup> CSs in ELT coursebooks were analyzed applying discourse analysis protocol. Content analysis is widely used in social sciences to explore the texts in a systematic way with some alternative protocols such as “discourse analysis, rhetorical analysis, ethnographic analysis, and conversation analysis” (Krippendorff, 2018, p. 22). The purpose of the qualitative analysis is to identify the kind of activities that are used in promoting the different skills. It also enables descriptive statistical techniques. The quantitative analysis consisted of making frequency counts of activities that provided texts, dialogues and exercises whose aim is to teach any of the 21<sup>st</sup> Century Skills and illustrating them in tables. The course books analyzed in this study are *Power Up* by Cambridge University Press, *Oxford Discover* by Oxford University Press, *Big English Plus* by Pearson Education, and *Give Me Five* by Macmillan Education. These coursebook series were chosen because they are widely used in Turkey. These coursebooks claim that they integrate 21<sup>st</sup> CSs into their syllabuses. Level 3 of each coursebook (CS), teacher’s book (TB) and workbook series (WB) were analyzed, since the earliest level that includes the 4Cs is level 3.

#### *Data collection instruments and analysis procedures*

Two checklists, an external and an internal, which were developed by the first author, were used to analyze the coursebooks. As suggested by McDonough and Shaw (2003), the external evaluation looks at the ‘blurb’ of the books to get a broader sense of an issue. A 15-

item checklist with a 5-point Likert-type scale was developed and used to see to what extent the claims made on the covers of the books, introduction pages and the table of contents in (TB), workbook and (SB) were incorporated in the series. For internal evaluation, checklists were developed separately by the first author for SB, TB, and WB. These checklists include five parts; the first part sought general information about the book such as title, author(s), publisher, and copyright date; the second part analyzed to what extent these books integrate communication skills; the third part analyzed how the workbooks practiced collaboration; the fourth part investigated how they practiced creativity; and the fifth part investigated how they practiced critical thinking skills. The number of items in each part varied; 10 items for seeking collaboration skills, 7 items for creativity and 12 items for critical thinking. Internal evaluation checklist items were created with reference to *The Partnership for 21st Century Learning (P21)*, *Assessment and Teaching of 21st Century Skills (ATC21S)* and *CFLCs*. Having content-analyzed the way the 4Cs are defined in these frameworks, common points were identified and rephrased as internal evaluation checklist items.

After developing the four checklists, they were presented to experts for expert opinions to ensure content validity of the data collection instruments, as suggested by Yaghmaie (2003). Two experts in the field of English language teaching and an expert in the field of assessment and evaluation analyzed the checklists. Based on their suggestions, the checklists were revised and presented to them for final confirmation. Then the checklists were shared with two senior primary school English teachers, as suggested by Zohrabi (2013). These two teachers had been actively involved in book selection and evaluation processes for their schools. Both teachers used the checklists and analyzed the coursebooks they were currently using. Internal evaluation was limited to 30% of the books, workbook and teacher's book. Based on their questions and suggestions, some of the items were rephrased for clarity, comprehensibility, and conciseness. Then after a training session, these two teachers and the first author analyzed 10% of all the books carefully, independent of each other. Then these analyses were compared. This comparison produced 85% agreement, which is acceptable according to Miles and Huberman's (1994) inter-rater reliability formula. Then the first author carried out all the analysis.

External evaluation checklist was applied first, using a 5-point Likert-type scale with options ranging from "Precisely" (4) to "None" (0). Based on the total score, means for each series was calculated to find out to what extent each coursebook series claim to integrate the 21<sup>st</sup> century skills. Then the internal evaluation checklists were used to analyze whether the 4Cs were incorporated in TBs, SBs, and WBs. Each unit of the coursebooks was examined through its activity instructions, visuals, teaching notes, activity objectives, intended outcomes, and activities. Frequencies and percentages were calculated for each skill. Then, the percentages were calculated to find the overall integration of the 4Cs.

## Results

### *External evaluation of the 4Cs of 21<sup>st</sup> CSs in coursebooks*

Table 3 demonstrates external evaluation of the 21<sup>st</sup> CSs and the 4Cs in frequencies, percentages, means (out of 4) and the overall evaluation (from *Precisely* to *None*). All four coursebook series claim that they included the 21<sup>st</sup> CSs and the 4Cs.

**Table 3.** External evaluation of coursebooks in terms of 21<sup>st</sup> century skills

Coursebook	Frequency	%	Mean (out of 4)	Overall Evaluation
Power Up	32	53.3	2.1	Partly
Oxford Discover	40	66.6	2.7	Almost Precisely
Big English Plus	27	45	1.8	Partly
Give Me Five	52	86.6	3.5	Precisely

The inclusion of the terms 21<sup>st</sup> CSs on the cover of the coursebook, in the introduction part and in table of contents was the highest in *Give Me Five* series, followed by *Oxford Discover* series. *Big English Plus* series, on the other hand, earned the lowest percentage. As for *Power Up* series, it included the 21<sup>st</sup> CSs partly.

*Give Me Five* series explicitly addressed 21<sup>st</sup> CSs with a focus on collaboration and communication on its cover. However, it did not emphasize creativity and critical thinking. *Give Me Five* dedicated a column to the 21<sup>st</sup> CSs in its table of contents, showing which 21<sup>st</sup> CS was covered in which unit. Moreover, the introduction part of *Give Me Five* presented how 21<sup>st</sup> CSs were integrated in the course content and explained the 21<sup>st</sup> CSs in detail. The *Oxford Discover* series also referred to the 21<sup>st</sup> CSs on its cover precisely. The introduction part of *Oxford Discover* viewed the 4Cs as key principles of the course and briefly introduced them and explained in detail how they were embedded in the course methodology. The table of contents had no explicit mention of these skills, though.

The cover of *Power Up* explicitly mentioned collaboration and viewed communication and critical thinking as social skills. It did not explicitly address the 21<sup>st</sup> CSs in its table of contents although it claimed otherwise. It mostly addressed collaboration through missions and social emotional skills. The *Big English Plus* series mentioned 21<sup>st</sup> CSs on its cover. However, it did not mention the 4Cs. Overall, the external evaluation demonstrated that each coursebook series claimed to include the 21<sup>st</sup> CSs to some extent.

### *Internal evaluation of the 4Cs of the 21<sup>st</sup> CSs in coursebooks*

As seen in the results of external evaluation, each coursebook series dealt with the 21<sup>st</sup> CSs. Having analyzed them externally, an internal evaluation was carried out for each TB, SB, and WB of *Power Up 3*, *Oxford Discover 3*, *Give Me Five 3* and *Big English Plus 3*. To calculate the overall inclusion of the 4Cs of 21<sup>st</sup> CSs first, the extent to which 4Cs skills were included was analyzed. Then the overall evaluation of each book was carried out. The table below



indicates the results obtained for each coursebook and each series in terms of overall inclusion of the 4Cs.

**Table 4.** Evaluation of communication skills in coursebooks

	Power Up		Oxford Discover		Big English Plus		Give Me Five	
	%	F	%	F	%	F	%	F
Student's book	63.8	69	75.9	82	61.1	66	67.5	73
Teacher's book	0.3	76	75	81	67.5	73	67.5	73
Workbook	34.2	37	38.8	42	34.2	37	67.5	73
Overall	56.1	182	63.2	205	54.3	176	67.5	219

As is seen in table 4, the *Give Me Five* series incorporated the 4Cs into its content more than the others. *Give Me Five 3 TB* included the elements and sub-skills of the 4Cs the most. Unlike the other series, *Give Me Five 3 WB* included more 4 Cs than the SB. *Oxford Discover* came second in including the 4Cs in its series. *Oxford Discover 3 SB* and *TB* included them the most in language development activities. The activities in the *WB* were more mechanical and less communicative, collaborative, or creative. Both the *TB* and *WB* of the *Give Me Five* series included activities and instructions related to the 4 Cs. The *Power Up* series included more elements of the 4Cs than *Big English Plus* series, but less than *Give Me Five* and *Oxford Discover*. Similar to the *Oxford Discover* series, the *Power Up 3 WB* had less examples of the 4 Cs compared to *TB* and *SB*. Even though some activities in the *SB* did not address the 4 Cs explicitly, the *TB* addressed some features of the 4 Cs in its teaching notes. *Big English Plus* series integrated the 4Cs the least. The *SB* provided activities covering some elements of the 4Cs. As in *Power Up* series, *Big English Plus 3 TB* contained more of the 4Cs compared to *SB* although the *TBs* were usually designed to present teaching notes and tips for the related activities. *Big English Plus 3 WB*, on the other hand, were rather mechanical for it included grammar and vocabulary activities in which communication, collaboration and creativity were not referred to enough.

The internal evaluation of these coursebook series aimed to take an in-depth look at the tasks and teaching notes to see the evidence of 4Cs while the external evaluation provided the claims in the 'blurb', table of contents and introduction part. The comparison of results of the internal and external evaluation allows us to say that they were in line with each other. As shown in the tables, the highest external and internal evaluation results belonged to *Give Me Five* series, which was, respectively, followed by *Oxford Discover* series, *Power Up* series and lastly *Big English Plus* series. The findings have revealed no significant correlation between the copyright date and the inclusion of the 4Cs. To exemplify, *Power Up* series and *Give Me Five* series were the most recently published ones – in 2018. *Big English Plus* series was published in 2015, *Oxford Discover* in 2014. In spite of the copyright date, *Oxford Discover*

series showed more evidence of the 4Cs in its content than the *Power Up* and *Big English Plus* series.

#### *Communication in coursebooks*

Communication skills were analyzed through a 12-item evaluation checklist developed for each course component SB, TB and WB of each series. Having reviewed the literature, basic communication skills to be embedded in language teaching coursebooks were identified. These skills mainly refer to functional language, language appropriateness, culture, communication strategies, language in different social and geographical communication environments, paralinguistic features and forms of communication.

All parts of the SBs, TBs and WBs were evaluated to see whether there was any evidence of these elements of communication. According to the results presented in table 5, *Give Me Five 3* covered more elements of communication than the other series. All the course components; SB, TB, WB included the same amount of communication skills.

**Table 5.** *Evaluation of Communication Skills in Coursebooks*

	Power Up		Oxford Discover		Big English Plus		Give Me Five	
	%	F	%	F	%	F	%	F
Student's book	63.8	69	75.9	82	61.1	66	67.5	73
Teacher's book	70.3	76	75	81	67.5	73	67.5	73
Workbook	34.2	37	38.8	42	34.2	37	67.5	73
Overall	56.1	182	63.2	205	54.3	176	67.5	219

The *Oxford Discover* series, the SB and TB, included communication skills the most. Its WB component included few communication skills. The *Power Up* series followed *Oxford Discover*, which was followed by the *Big English Plus* series. The overall evaluation of communication skills' inclusion showed that the *Power Up* series and *Big English Plus* series were close to each other in terms of their inclusion of communication skills. Both covered the same amount of communication skills in the WB. On the other hand, the TB and SB of *Power Up* series included them more than *Big English Plus 3* TB and Students book.

In most of the series, but *Give Me Five*, the WBs included communication skills the least, for most of the activities practiced language in mechanical forms, neglecting communicative activities. TBs included communication skills the most. However, the *Give Me Five* series equally covered communication skills in all its components, showing the fact that not only the SB and TB were communicative, but WBs as well.

All three books introduced sound knowledge of basic vocabulary, functional language, oral and written communication forms, cultural information, visual aids and conversational strategies. The *Give Me Five* series provided paralinguistic features of communication via dialogue act outs, project presentation and visuals. However, communication skills about language in different social and geographical environments and tips for supporting others to

communicate were neglected in SB, WB activities and teaching notes. Moreover, little emphasis was placed on proper use of language. The *Give Me Five* series not only presented grammatical structure but also drew learners' attention to functional language through activities. The TB supplied detailed teaching notes about proper use of language items.

Conversational strategies presented for young learners usually introduced how to start or end a conversation, how to take turns and ask for clarification. Students are provided with sample sentences to start a conversation, take turns, and end a conversation. Moreover, the teaching notes guided teachers on how to focus on taking turns in conversations. Each unit of *Give Me Five* included activities that provided learners with conversational strategies modeling it with a pair. Moreover, each unit introduced a separate set of phonics to help students build sound knowledge of English. Act-out activities in *Give Me Five* encouraged learners to employ paralinguistic features of communication and body language.

Similarly, *Oxford Discover* provided tasks covering sound knowledge of basic vocabulary, functional language, paralinguistic features of communication, visual aids, cultural information, forms of oral and written communication in each unit. Some tasks focused on appropriate use of language while only a few units provided tips for supporting others and use language in different social communication environments. However, none of the units addressed the variability of language in different geographical communication environments. Teaching notes given in the TB mostly covered these skills as they guided teachers to present the relevant SB activity to students. However, only in two units, language appropriateness was not addressed explicitly in teaching notes. Moreover, one unit gave extra teaching notes to help learners support others to communicate successfully even though it was not explicitly stated in SB. While the TB and SB included plenty of communication skills, WB included few. Other communication skills were mostly ignored and very few tasks addressed functional language, language appropriateness and conversational strategies. As for paralinguistic features of communication, which were mostly seen in 'act-out' or 'role-play' activities in the SBs, *Oxford Discover* provided some good examples. Each unit in *Oxford Discover* had a task that encouraged students to use their body language and be careful with their voice quality. Even though some units did not provide explicit task instructions on how to use their body language and voice, visual aids encouraged learners to do so. *Oxford Discover* included texts designed for Content and Language Integrated Learning (CLIL) purposes in each unit. These texts usually covered cultural information around the world.

When it comes to the *Power Up* series, both the TB and SB provided tasks and teaching notes of sound knowledge, functional language, cultural information, conversational strategies, and forms of written and oral communication. Unlike the *Oxford Discover* and *Give Me Five* series, there was no explicit mention of functional language in SB. The task, itself, gave enough information about the function of language to be practiced. In terms of paralinguistic features of communication, the TB seemed to be more inclusive than the SB; that is, the TB gave explicit

instructions regarding body language use in communication and voice quality while the SB mostly neglected this feature of communication.

Each grammar section (two in a unit) in *Power Up* was followed by an activity called ‘mission’ through which students were expected to use the target structure in a related language function. *Power Up 3* SB did not address paralinguistic features of communication as much as the TB did. It included a wide range of written and oral communication forms and activities as well such as face-to-face dialogues, interviews, presentations, poems, plays, tales, stories, letters. A page in each unit in the *Power Up* series practice culture. Although many aspects of communication were covered in the TB and the SB of the *Power Up* series, the WB included few of them. While activities in WB accompanied with forms of written communication, visual aids, sound knowledge and cultural information, the other aspects of communication, such as language functions, paralinguistic features, oral communication forms and conversations, were not addressed, which was mostly because of the fact that the WB focused more on allowing students to practice their written skills, vocabulary and grammar knowledge rather than oral skills.

The student’s and TB of the *Big English Plus* series included sound knowledge, functional language, forms of oral and written communication, visual aids for comprehension, cultural information, and conversational strategies. Unlike the other series, *Big English Plus* did not include many paralinguistic features in the SB. Yet, the TB provided teachers with guidance about how to use these features in the classroom. The WB dealt with only sound knowledge, cultural information, forms of written communication and visual aids. No task aimed to foster speaking or communication skills. In *Big English Plus*, conversations were modeled in each speaking task, providing students with necessary language and strategy to start a conversation and take turns. Also, each unit had pages dedicated to introducing “culture”.

#### *Collaboration in coursebooks*

In order to analyze collaboration in coursebooks, a 10-item evaluation checklist was used. Collaboration skills referred to in the evaluation checklist were identified as steps of managing project tasks, desired features of collaboration (such as respect, honesty, caring etc.), open-mindedness, responsibility, willingness to collaborate, turn-taking in shared activities, sharing ideas, sharing of tasks and evaluating others’ contribution.

Having analyzed each page and activity in the SBs, TBs and WBs, frequency and percentage of collaboration skills in each series was calculated. In this regard, as table 6 shows, the coursebook that covered collaboration skills the most was *Give Me Five 3. Oxford Discover 3* followed it. *Power Up 3 Big English Plus 3* followed them.

**Table 6.** *Evaluation of Collaboration in Coursebooks*

	Power Up		Oxford Discover		Big English Plus		Give Me Five	
	%	F	%	F	%	F	%	F
Student's book	82.2	74	88.8	80	68.8	62	76.6	69
Teacher's book	86.6	78	90	81	72.2	65	95.5	86
Work book	21.1	19	14.4	13	0	0	90	81
Overall	63.3	171	64.4	174	47	127	87.4	236

Unlike the other series, *Give Me Five* had a higher result in incorporating collaboration skills into the (WB) content. In the *Give Me Five* series, the TB had the highest result in terms of including collaboration skills since each activity in the SB or WB was accompanied by teaching notes identified explicitly as “Collaborative Learning”. *Oxford Discover* did not include enough collaboration skills in its WB. However, the TB integrated collaboration skills into its rubric to guide the teachers on how to set and manage collaborative tasks. Virtually every unit the SB included many of the collaboration skills.

The *Power Up* series had tasks in each unit of the SB on collaboration skills. The TB provided teachers with instructions to deal with the collaborative tasks and to address collaborative skills. However, the WB did not include many of the collaboration skills since most of the activities required individual work not group or pair work. *Big English Plus*, the least collaborative coursebook of these four series, included some of the collaboration skills in the tasks in the SB. The TB addressed collaborative tasks and skills in its teaching notes. However, the WB included no instance of collaboration skills.

#### *Critical thinking in coursebooks*

Critical thinking skills were analyzed through a 12-item evaluation checklist, which was developed considering the categories of Bloom's Taxonomy revised by Krathwohl (2002). Six of the checklist items analyzed whether these categories - *remember*, *understand*, *apply*, *analyze*, *evaluate*, and *create* – were included in each unit of SB, WB, and TB. The other six items sought any instance in which whether learners were required to synthesize ideas and information, identify problems, evaluate options, ask effective questions, give reasons as appropriate to the situations and reflect critically on their learning experiences. The results presented in the table below showed that the *Oxford Discover* series was the most successful in incorporating critical thinking skills in its content. All the components of the series included the 12 items mentioned earlier in the tasks or activities in each unit.

**Table 7.** Evaluation of Critical Thinking Skills in Coursebooks

	Power Up		Oxford Discover		Big English Plus		Give Me Five	
	%	F	%	F	%	F	%	F
Student's book	92.5	100	100	108	91.6	99	75	81
Teacher's book	91.6	99	100	108	91.6	99	83.3	90
Workbook	72.2	78	100	108	78.7	85	87.9	95
Overall	85.4	277	100	324	87.3	283	82	266

*Big English Plus* series followed it. The TB and SB equally addressed critical thinking skills while the WB tasks required critical thinking skills less. The *Power Up* series included many of the critical thinking skills. The SB was the most successful in this series in including critical thinking skills in its tasks, followed by the TB. As in *Big English Plus* series, WB included few of these skills. Although *Give Me Five* series had the highest results in integrating communication and collaboration skills in its content, it fell behind the other series in including critical thinking skills. Unlike the other series, its WB included more of these skills in its tasks.

All the coursebook series included the first four categories of Bloom's revised taxonomy, *remember*, *understand*, *apply*, and *analyze*, in the tasks they had. The category of 'remember' was usually used in vocabulary sections which asked students to repeat, memorize or list them. The 'understand' category was mostly used in vocabulary practice with activities of selecting, matching, classifying, or locating the words. Some listening tasks included this category as well. At the 'apply' stage, students were asked to use and implement what they had remembered and understood. Vocabulary practices such as 'fill in the blanks' and 'using the words in sentences' were some common examples of the 'apply' stage. Moreover, many of the grammar practices included this stage of critical thinking. Once the structure was introduced, each coursebook series supplied activities, which required students to use the target structure appropriately.

The 'analyze' category required higher-order thinking skills, which could be practiced through comparing, contrasting, finding differences, breaking the whole into pieces, and drawing connections. Activities designed to draw connections among ideas and break the information into parts were usually introduced in reading and listening sections. As for practices of the 'evaluate' category, most of the units in the SB s included a task or a question that required learners to justify a stand or a decision. Virtually all units in the coursebooks included tasks, asking students to assess their performance or knowledge. Even though not every WB unit provided these kinds of tasks or questions, several units in the SB and the TBs of the coursebook series included them. The 'create' category was present in the SB unit of the coursebook series. The underlying idea of this category was to produce new and original work. In this respect, each SB unit had either a writing or a project task, encouraging students to design their own work. Since each unit of the SB s introduced a task to create something, they

included synthesizing. The notes in the teachers' books supplied instructions to help students manage these tasks.

Another critical thinking skill was reflecting critically on one's learning experience. This skill was also found in all coursebook series in self-evaluation or self-reflection parts. These parts were usually designed to meet the unit's learning outcomes or objectives. Given through 'can do' statements at the end of each unit, self-evaluation tasks encouraged students to reflect on how much of the unit outcomes they thought they had achieved. One of the critical thinking skills that did not exist in every unit of the coursebooks was finding problems, which was mostly dealt with in stories or project tasks.

#### *Creativity in coursebooks*

Creativity skills were presented in the form of producing a new and original work by expressing one's own personal identity and feelings, thinking critically, being aware of the real-world limits of creating a new work, using idea creation techniques, and being open to new ideas. The table below shows that the *Oxford Discover* series and the *Give Me Five* series included creativity skills the most. The *Power Up* and the *Big English Plus* followed them.

**Table 8.** *Evaluation of Creativity Skills in Coursebooks*

	Power Up		Oxford Discover		Big English Plus		Give Me Five	
	%	F	%	F	%	F	%	F
Student's book	82.5	52	96.8	61	87.3	55	90.4	57
Teacher's book	98.4	62	96.8	61	93.6	59	100	63
Workbook	82.5	52	84.1	53	47.6	30	87.3	55
Overall	87.8	166	92.5	175	76.1	144	92.5	175

Although the *Oxford Discover* and the *Give Me Five* series' overall evaluation findings were the same, their course components varied in terms of their inclusion of creativity skills. As can be seen, overall, these two series incorporated the 21<sup>st</sup> CSs the most. We can see an almost equal inclusion of these skills by the *Oxford Discover* series. The *Big English Plus* series included these skills the least: Interestingly enough, the Big Five WB included elements of the 21<sup>st</sup> CSs the least.

### **Discussion, Conclusion and Recommendations**

This study investigated to what extent four EFL coursebooks widely used in primary education in Turkey included the 4Cs of the 21<sup>st</sup> CSs. The first sub-question examined the inclusion of CSs in ELT coursebooks, the SBs, WBs, and TBs, via a 12-item evaluation checklist. The findings showed that each coursebook series dealt with the CSs to varying degrees. More importantly, among the 4Cs, the coursebook series attached the least importance to communication skills. This finding contradicts that of the Rinekso (2021), who found that the most dominant skills covered in Indonesian ELT coursebooks. This contradiction could be

attributed to the writers of the textbooks analyzed. Communication activities were mostly done through pair-work activities, which is in line with the findings of Tavil and Demirbaş (2010). Cultural information sections of these books, which normally should aim to foster intercultural communicative competence, tended to develop students' world culture knowledge. Similarly, appropriate use of language; that is, knowing what to say when and to whom and politeness, was one of the most neglected communication skills activities. Although SBs addressed language functions in every unit, they did not include enough of them to exemplify how to use language appropriately in different circumstances.

The second sub-question investigated the incorporation of collaboration skills into the coursebooks. This skill followed communication in that it was given less importance to. Collaboration skills were mainly identified as knowing when to speak and listen in a group work, working on a project task in a group, showing desired features of collaboration, responsibility, willingness to collaborate, take turns, and share tasks in group works and evaluate others' contribution. As was the case with communication skills, there was much less emphasis on collaboration skills in the WBs compared to the SBs and the TBs. This was mainly because of the fact that group work and project tasks were presented in the SBs, while the WBs included more individual works.

All four coursebook series included critical thinking skills to some degree. As proposed in Bloom's revised taxonomy by Krathwohl (2002), six categories of critical thinking; remembering, understanding, applying, analyzing, evaluating and creating were analyzed in the coursebooks as well as developing skills to synthesize information and ideas, identify problems, evaluate options, provide reasons to the decisions and reflect on one's own learning. The findings have shown that all coursebook series included examples of these five critical thinking categories in every unit while the evaluating category was missing in some units. In their study Razmjoo and Kazempourfard (2012) concluded that learners' language proficiency level affected the thinking skills; that is, the higher the language level was, the more instances of higher-order thinking skills were presented. However, this study, despite being coursebooks for primary education and having lower language proficiency levels, included a great many examples of higher-order thinking skills as well as the lower ones. Another critical thinking skill that existed in each unit of the coursebooks was reflecting on learning experiences. Regarded as one of the indicators of critical thinking in P21 Framework Definitions (2015), learners' reflection on their own learning experiences and processes helps them improve their thinking and learning skills. This skill was dealt with in all coursebooks series to a certain degree.

Creativity is another skill that each coursebook series attached the most importance to. The findings showed that creativity skills were mostly included in the CBs. Similar to the findings of other skills, creativity skills were dealt with less in the workbooks. As indicated in Kaufman and Beghetto's (2009) creativity model, creative tasks were referred to mainly *Mini-c* while some of them included instances of *Little-c*; no eminent creativity, though. Idea creation



techniques, regarded as the knowledge of creativity in KSAVE Framework (Binkley et al., 2010), in creative tasks, were not addressed in each unit of the coursebook series.

To conclude, this study has demonstrated that coursebooks differ in terms of what they in theory claim to include and what they actually contain. This finding brings up a significant issue; the reliability of coursebooks' claims, which underlines the significance of internal evaluation of coursebooks.

#### *Pedagogical implications of the study and suggestions for further research*

Since the skills needed in the 21<sup>st</sup> century have evolved; that is, the soft skills have gained significant importance, and considering that English should be taught integrating these skills, the current study has a few implications. As Sheldon (1988, p.237) stated, coursebooks are “visible heart of any ELT program”, in order to make sure the skills are covered in the program, coursebooks should include examples and practices of these skills. Coursebook designers, publishers, and materials developers should take into consideration the skills defined by frameworks such as CFLC (2018), KSAVE Framework (2010), P21 Framework (2016) and design their materials accordingly, considering the dynamics that shape the world. It should be kept in mind that incorporating 21st-century skills into elementary school textbooks is a strategic approach to early preparation for students to navigate multifaceted and complex life situations. Similarly, pre-service EFL teachers and English language teachers' consciousness on this issue should be raised. This study also has some suggestions for further studies. Similar analysis can be carried out with the other levels of these coursebooks, lower-secondary, upper-secondary and university level coursebooks as well as other primary coursebooks. Similar studies can be carried out to analyze and evaluate locally published ELT coursebook series.

#### **References**

- Adler, Ronal, B & Proctor Russel, F. (1978). *Looking out/looking in* (2nd. ed.). Holt, Rinehartand Winston.
- American Management Association. (2012). *Critical skills survey. American Management Association*. Retrieved from: [http:// www.amanet.org/uploaded/2012-Critical- skills-survey.pdf](http://www.amanet.org/uploaded/2012-Critical-skills-survey.pdf)
- Awasthi, J. R. (2006). Textbook and its evaluation. *Journal of NELTA*, 11(1-2), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.528>
- Barfield, A. (2016). Collaboration. *ELT Journal*, 70(2), 222-224. <https://doi.org/10.1093/elt/ccv074>
- Beghetto, R., A. & Kaufman, J., C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25, 53-69. <https://doi.org/10.1080/13598139.2014.905247>
- Berlo, D. K. (1960). *The process of communication: An introduction to theory and practice*, Holt, Rinehart and Winston.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen S., Ripley M., & Rumble M. (2010). *Draft white paper Idefining 21st century skills*. Assessment and teaching of 21st century skill

- (ATC21S), Retrieved from <https://www.intel.com.tr/content/dam/www/public/emea/tr/tr/pdf/education/tools-and-resources/century21-skills-report.pdf>.
- Bloom, B. S., Engelhart M. D., Furst E. J., Hill, Walker. H., & Krathwohl, D. (1956). R. *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals: handbook I: cognitive domain* (No.373.19 C734t. D. Mckay).
- Boden, M. A. (2004). *The creative mind: Myths and mechanisms*, London: Routledge.
- Bolat, Y. (2022). The use of 21st century skills by secondary school English language teachers and the challenges they face. (Unpublished MA thesis), Trakya University.
- Bouzid, H. A. (2016). Boosting 21st century skills through Moroccan ELT textbooks. *Journal of English language teaching and linguistics*, 1(2), 97-108. <http://dx.doi.org/10.21462/jeltl.v1i2.24>
- Cambridge University Press. *Cambridge framework for life competencies in education*. (2018). Retrieved from [http://languageresearch.cambridge.org/images/Language\\_Research/CamFLiC/CamFLiC\\_Intro\\_brochure.pdf](http://languageresearch.cambridge.org/images/Language_Research/CamFLiC/CamFLiC_Intro_brochure.pdf)
- Casner-Lotto, J. & Barrington L. (2006). *Are they really ready to work? Employers' perspectives on the basic knowledge and applied skills of new entrants to the 21st century US workforce*. Partnership for 21st century skills.
- Churches, A. (2008). Bloom's taxonomy blooms digitally. *Tech & Learning*, 1, 1-6,
- Clark Donald. *Bloom's taxonomy of learning domains* [blog]. (1999). Retrieved from <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/bloom.html>
- Crowley, S. (2016). *21st century skills in ELT part 1: the rise of 21st century skills*, Retrieved from <https://oupeltglobalblog.com/2015/07/02/21st-century-skills-in-elt-part-1-the-rise-of-21st-century-skills/>
- Davila S. (2016). *21st century skills and the English language classroom*. Retrieved from <https://www.english.com/blog/21st-century-skills/>
- Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. In J. Bellanca and R. Brandt (Eds.), *21st century skills: Rethinking how students learn* (pp. 51-76). Solution Tree Press: Bloomington.
- Dilley, A., F., J. & Plucker, J. A. (n.d.). *What we know about communication. Part of the 4Cs research series: Partnership for 21<sup>st</sup> Century Learning*.
- Dilley, A., Kaufman, J.C., Kennedy, C. & Plucker, J. A. (n.d.). *What we know about critical thinking. Part of the 4Cs research series: Washington, DC: Partnership for 21<sup>st</sup> Century Learning*.
- Douglas, S. & Hassler B. (2016). *Core skills for learning, work and society. Unlocking a world of potential* (pp.4-6), British Council. Retrieved from [https://schoolsonline.britishcouncil.org/sites/default/files/core\\_skills\\_brochure\\_0.pdf](https://schoolsonline.britishcouncil.org/sites/default/files/core_skills_brochure_0.pdf).
- Eaton S. E. (2010). *Global trends in language learning in the twenty-first century*. Calgary: Onate Press.
- Eker Uka, E. & Bedir, H. (2023). Exploring EFL teachers' perceptions on 21st – century skills:

- A case study. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 10, 169-183, <https://doi:10.30900/kafkasegt.1240904>
- Ellis, R. (1997). The empirical evaluation of language teaching materials. *ELT Journal*, 51(1), 36-42. <https://doi.org/10.1093/elt/51.1.36>
- Fandiño-Parra Y. J. (2013). English teacher training programs focused on reflection. *Educación y Educadores*, 14(2), 269-285.
- Faucette P. (2001). A Pedagogical perspective on communication strategies: benefits of training and an analysis of English language teaching materials. *University of Hawaii at Manoa, Second Language Studies Paper*, 19(2), 1-40.
- Forehand, M. (2010). Bloom's taxonomy. *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*, 41, 47.
- Glossary of Education reform (2016, August 25). *21<sup>st</sup> century skills*. Retrieved from <https://www.edglossary.org/21st-century-skills/>.
- Goo, S. K. (2015). *The skills Americans say kids need to succeed in life*. Retrieve from <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2015/02/19/skills-for-success/>
- Heick, T. (2018). What is Bloom's taxonomy? A definition for teachers [blog]. *Teach Thought*.
- Hemsley, M. (1997). The evaluation of teachers' guides design and application. *ELT Journal*, 3(1), 72-83.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Hymes, D. (1971). Sociolinguistics and the ethnography of speaking. In E. Ardener (Ed.), *Social anthropology and language* (pp.47-93). Routledge
- Hynes, J. (2014). The power of collaboration and active engagement for ELs [blog]. *TESOL International Association*. Retrieved from <http://blog.tesol.org/the-power-of-collaboration-and-active-engagement-for-els/>
- Işık, N. N. & Ercan Demirel, E. (2023). An investigation of prospective teachers and teacher trainers' 21st century skills awareness. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 1199-1215.
- Kaufman, J. C., and Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four-c model of creativity. *Review of general psychology*, 13(1), 1-12. <https://doi.org/10.1037/a0013688>
- Kaufman, J. C., and Beghetto, R. A. (2013). Do people recognize the four Cs? Examining layperson conceptions of creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 7(3), 229. <https://doi.org/10.1037/a0033295>
- Knight, B. (2018). *How can we prepare our students to succeed in a world that is changing fast?* [Blog post]. Available at <http://www.cambridge.org/elt/blog/2018/04/05/cambridge-framework-life-competencies/>
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into*

- Practice*, 41(4), 212-218.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage.
- Lai, E. R. (2011). Collaboration: A literature review. *Pearson Publisher*. Retrieved from <http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/collaboration-review.pdf>
- Lai, E. R., DiCerbo, K. E., & Foltz, P. (2017). *Skills for today: what we know about teaching and assessing collaboration*. Retrieved from <https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/efficacy-and-research/skills-for-today/Collaboration-FullReport.pdf>
- Lai, E. R., Yarbrow, J., DiCerbo, K., & de Geest, E. (2018). *Skills for today: What we know about teaching and assessing creativity*. Pearson.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University Press.
- Laswell, H. (1948). The structure and function of communication in society. In L. Bryson (Ed.), *The communication of ideas*. Harper.
- Lucas, B. & Anderson, F. (2015). Creative learning in schools: What it is and why it matters. *Dusseldorf Forum*. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/312039075\\_Creative\\_Learning\\_in\\_Schools\\_what\\_it\\_is\\_and\\_why\\_it\\_matters](https://www.researchgate.net/publication/312039075_Creative_Learning_in_Schools_what_it_is_and_why_it_matters)
- Lucas, B., Claxton, G. & Spencer E. (2013). 'Progression in student creativity in school: First steps towards new forms of formative assessments', *OECD Education Working Papers*, No. 86. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5k4dp59msdwk-en>
- McDonough, J. & C. Shaw. (2003). *Materials and methods in ELT*. Blackwell Publishing. John Wiley & Sons, Inc Edition History: Blackwell Publishing Ltd (1e, 1993 and 2e, 2003).
- McKinsey Global Institute (2017). *Jobs lost; jobs gained: what the future of work will mean for jobs, skills and wages*. Retrieved from <https://www.mckinsey.com/featured-insights/future-of-work/jobs-lost-jobs-gained-what-the-future-of-work-will-mean-for-jobs-skills-and-wages>
- McMahon, J. & Crump, P. (2011). *Preparing learners for the 21st century* [Webinar]. Available at <https://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/resources-for-teachers/webinars/general/preparing-learners-for-the-21st-century/13-and-15-june-2016>.
- Mercer, S. (2017). *Language and life: a dual focus for 21st century English language education*. Presented at English for 21st century skills 6th ELT Malta conference. Malta.
- Metusalem, R., Belenky, D. M., & DiCerbo, K. (2017). *Skills for today: What we know about teaching and assessing communication*. Retrieved from <https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/efficacy-and-research/skills-for-today/Communication-FullReport.pdf>.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book* (2nd ed.). Sage.
- Mrah, I. (2017). Developing higher order thinking skills: Towards a rethinking of EFL coursebooks in Moroccan high schools. *Journal of English Language Teaching and*

- Linguistics*, 2(3), 225-243. <https://doi.org/10.21462/jeltl.v2i3.79>
- Nunan, D. (2017). *English for 21st century skills: why, what and how?* Presented at English for 21st century skills 6th ELT Malta Conference. Malta. Pandey, A. (2017), November 1). Understanding the basics of Bloom's taxonomy application in eLearning [blog]. Retrieved from <https://www.eidesign.net/understanding-basics-blooms-taxonomy-application-eLearning/>
- Parmenter, L. (2016). *Communication and collaboration: a new significance. Unlocking a World of Potential* (pp.11-13). British Council. Retrieved from [https://schoolsonline.britishcouncil.org/sites/default/files/core\\_skills\\_brochure\\_0.pdf](https://schoolsonline.britishcouncil.org/sites/default/files/core_skills_brochure_0.pdf).
- Parrish, B. (2018). *Addressing 21st century skills from the start*. Retrieved from <http://www.cambridge.org/elt/blog/2018/04/19/21st-century-skills>.
- Partnership for 21st Century Learning (2015). *P21 Framework definitions*. Retrieved from [http://www.p21.org/storage/documents/P21\\_Framework\\_Definitions.pdf](http://www.p21.org/storage/documents/P21_Framework_Definitions.pdf)
- Partnership for 21st Century Learning (2016, January). *21st century student outcomes and support systems*. Retrieved from <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>.
- Partnership for 21st Century Learning (n.d.). *P21 Framework for 21st Century Learning*. Available online at [www.p21.org](http://www.p21.org).
- Persaud, C. (2018). *Bloom's taxonomy: The ultimate guide* [blog]. Retrieved from <https://tophat.com/blog/blooms-taxonomy-ultimate-guide/>
- Plucker, J. A., Kaufman, J.C., & Beghetto, R. A. (n.d.). *What we know about creativity. Part of the 4Cs research series*: Washington, DC: Partnership for 21<sup>st</sup> Century Learning.
- Plucker, J. A., Kennedy, C. & Dilley, A. (n.d.). *What we know about collaboration. Part of the 4Cs Research Series*: Washington, DC: Partnership for 21<sup>st</sup> Century Learning.
- Razmjoo, S. A., & Kazempourfard, E. (2012). On the representation of Bloom's revised taxonomy in interchange coursebooks. *Journal of Teaching Language Skills*, 31(1), 171-204.
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *The Phi Delta Kappan*, 42(7), 305-310.
- Richards, J.C. (1990). *The Language Teaching Matrix*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2001). *The role of textbooks in a language program*. Retrieved from <http://aaboori.mshdiau.ac.ir/FavouriteSubjects/role-of-textbooks.pdf>
- Rinekso, A. B. (2021). The representation of 21st century skills in an Indonesian EFL textbook. *LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching*, 24, 1, 191-211.
- Rotherdam, A., J. and Willingham, D. (2009). 21st Century Skills: The Challenges Ahead. *Teaching for the 21st Century*. September, vol. 67, no. 1, 16-21.
- Shannon, C. & Weaver, W. (1949). *The mathematical theory of communication*. University of Illinois Press.
- Shaw, D. & Ramsden, J. (2018). *Give Me Five 3 Activity Book*. Macmillan Publishers Limited.
- Shaw, D. & Ramsden, J. (2018). *Give Me Five 3 Pupil's Book*. Macmillan Publishers Limited.
- Shaw, D. & Ramsden, J. (2018). *Give Me Five 3 Teacher's Book*. Macmillan Publishers

- Limited.
- Sheldon, L. E. (1988). Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT journal*, 42(4), 237-246.
- Stein, M. I. (1953). Creativity and culture. *The journal of psychology*, 36(2), 311-322. <https://doi.org/10.1080/00223980.1953.9712897>
- Sun, Y. (2016). *9 strategies for 21st-century ELT professionals*. Retrieved from <http://blog.tesol.org/9-strategies-for-21st-century-elt-professionals>
- Şimşek, M. R., & Dündar, E. (2018). Particularized checklists in materials evaluation: Developing contextually relevant criteria for Turkish EFL classes. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(3), 154-189.
- Taevere, A. (2015). *Luxury or necessity? Critical thinking and problem solving should be at the core of learning for all // Unlocking a world of potential*, British Council, 2015-40 p. The Moscow News. 2005. 2 (4166).
- Tavil, Z. M., & Demirbaş, M. N. (2010). A comparison of coursebook ‘Time for English’ and ‘My English’ in terms of improving the fifth-grade learners’ communicative competence. *EKEV Akademi Dergisi*, 14 (44), 169-184.
- Tennant, A. (2017). Content and the sustainable development goals: Going beyond language learning. In A. Maley & N. Peachey (Eds.), *Integrating global issues in the creative English language classroom: With reference to the United Nations sustainable development goals* (p.173- 181). London: British Council.
- Ulum, Ö. G. (2016). A descriptive content analysis of the extent of Bloom’s taxonomy in the reading comprehension questions of the course book Q: Skills for success 4 reading and writing. *The Qualitative Report*, 21(9), 1674-1683.
- Vellenga, H. (2004). Learning pragmatics from ESL & EFL textbooks: How Likely? *Tesl-Ej*, 8(2).
- Vierstra, G. (2017). The power of collaboration for ELLS [blog]. *Teaching Channel*. Retrieved from <https://www.teachingchannel.org/blog/2017/11/03/power-of-collaboration-for-ells>.
- Vincent, D. (2016). *Collaborative learning in EFL class with teens and adults* [Blog post]. Available at <http://eltlearningjourneys.com/2016/04/18/collaborative-learning-in-efl-class-with-teens-and-adults/>
- Westbrook, C. & Baker, L. (2017) *Prism reading 2 teacher’s manual*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Wu, Y., & Pei, Z. (2018). An Investigation of critical thinking manifested in the questions of EFL textbooks for tertiary-level English majors of China. *American Journal of Education and Learning*, 3(2), 72-84. <https://doi.org/10.20448/804.3.2.72.84>
- Yaghmaie, F. (2003). Content validity and its estimation. *Journal of Medical Education*, 3(1). Retrieved from <http://journals.sbmu.ac.ir/jme/article/view/870/769>.
- Yeni, G. & Can, T. (2022). The effect of 21st century skills training on foreign language teachers’ perceptions regarding their educational technology and materials development competencies. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 11(1), 118- 136.

<https://doi.org/10.1016/buefad.777974>

Živkovic S. (2016). A model of critical thinking as an important attribute for success in the 21st century. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, 102-108.

Zohrabi, M. (2013). Mixed method Research: Instruments, validity, reliability and reporting findings. *Theory & Practice in Language Studies*, 3(2). <https://doi.org/10.4304/tpls.3.2.254-262>

## Genişletilmiş Öz

### Giriş

Günümüz dünyasında bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı gelişim ve değişimlere paralel olarak, öğrencilerin yeni koşullara etkin bir şekilde uyum sağlamaları ve bu koşullarda kendileri olabilmeleri için 21. yüzyıl becerileriyle donatılmalarının ihtiyacı giderek artmaktadır. Küreselleşen ve dijitalleşen dünyada, İngilizce öğretimi şüphesiz önceki yüzyıllarda yapıldığından farklı yapılmak durumundadır. İngilizce eğitimi bilim, teknoloji ve eğitim alanındaki gelişmeleri kucaklamalı ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte tasarlanmalıdır (Fandiño, 2013). Bu bağlamda, İngilizce ders kitaplarının 21. yüzyıl becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında önemli rol oynamaktadır. Bu çalışma, 21. yüzyıl becerilerinden 4 becerinin (iletişim, iş birliği, eleştirel düşünme, yaratıcılık) ülkemiz ortaöğretiminde yaygın olarak kullanılan İngilizce ders kitaplarındaki yerini analiz etmeyi amaçlamaktadır.

### Yöntem

Nicel ve nitel teknikleri kullanılan karma yöntem araştırma deseni kullanılarak yapılan bu çalışmada, İngilizce ders kitaplarındaki etkinlikler 21. yüzyıl becerileri kapsamında söylem analizi uygulanarak incelenmiştir. Bu çalışmada incelenen ders kitapları Cambridge Üniversitesi yayınevi tarafından hazırlanan *Power Up*, Oxford Üniversitesi yayınevi tarafından hazırlanan *Oxford Discover*, Pearson yayınevi tarafından hazırlanan *Big English Plus* ve Macmillan yayınevi tarafından hazırlanan *Give Me Five*'tir. 21. yüzyıl becerilerini müfredatlarına entegre ettiklerini iddia eden bu dil öğretim setleri Türkiye'de yaygın olarak kullanıldıkları için seçilmiştir. Her bir setin öğrenci, öğretmen ve çalışma kitapları incelenmiştir.

Ders kitaplarının incelenmesinde birinci yazar tarafından geliştirilen bir dış ve bir iç olmak üzere iki kontrol listesi kullanılmıştır. McDonough ve Shaw'un (2003) önerdiği gibi dış değerlendirme, bir konu hakkında daha geniş bir fikir edinmek için kitapların tanıtımına bakar. Kitapların kapaklarında, giriş sayfalarında ve öğretmen, öğrenci ve çalışma kitaplarının içindekiler tablosunda yer verilen becerilerin kitapların içerisinde ne ölçüde yer verildiğini görmek için 5'li Likert tipi bir ölçeğe sahip 15 maddelik bir kontrol listesi geliştirilmiş ve kullanılmıştır. İç değerlendirme için birinci yazar tarafından öğretmen, öğrenci ve çalışma

kitaplarının her biri için ayrı ayrı kontrol listeleri geliştirilmiştir. Bu kontrol listeleri beş bölümden oluşmaktadır.

Dört kontrol listesi geliştirildikten sonra, Yaghmaie'nin (2003) önerdiği gibi veri toplama araçlarının kapsam geçerliliğini sağlamak için uzman görüşlerine başvurulmuştur. İngilizce öğretimi alanından iki uzman ile ölçme ve değerlendirme alanından bir uzman kontrol listelerini incelemiştir. Uzmanların önerileri doğrultusunda kontrol listeleri revize edilmiş ve tekrar uzman görüşü alınmıştır. Daha sonra kontrol listeleri, Zohrabi'nin (2013) önerdiği gibi ortaöğretimde görev yapmakta olan iki tecrübeli İngilizce öğretmeni ile paylaşılmıştır. Öğretmenlerin soruları ve önerileri doğrultusunda bazı maddeler açıklık ve anlaşılabilirlik açısından revize edilmiştir. Daha sonra, bu iki öğretmen ve ilk yazar, birbirlerinden bağımsız olarak tüm kitapların %10'luk bölümünü değerlendirmiştir. Daha sonra bu analizler karşılaştırılmıştır ve karşılaştırma sonucunda, Miles ve Huberman'ın (1994) değerlendiriciler arası güvenilirlik formülüne göre kabul edilebilir olan %85'lik bir uyum sağlandığı gözlemlenmiştir. Daha sonra tüm analizler birinci yazar tarafından yapılmıştır.

## **Bulgular**

Bulgular, her bir ders kitabı setinin 21.yüzyıl becerilerini farklı derecelerde ele aldığını göstermiştir. Daha da önemlisi, ders kitabı setlerinin 4 becerilerinden, iletişim becerilerine en az yer verdiği gözlemlenmiştir. İletişim etkinlikleri çoğunlukla eşli çalışma etkinlikleri aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmamızın ikinci sorusu, iş birliği becerilerinin ders kitaplarında ne kadar yer verildiği ile ilgilidir. Bu beceri de iletişim becerisi gibi az yer verilen bir beceridir. İş birliği becerisi genel olarak bir grup çalışmasında ne zaman konuşup ne zaman dinleyeceğini bilmek, bir proje görevi üzerinde grup hâlinde çalışmak, iş birliğinin istenen özelliklerini göstermek, sorumluluk almak, iş birliği yapmaya istekli olmak, sırayla çalışmak ve grup çalışmalarında görevleri paylaşmak ve diğerlerinin katkılarını değerlendirmek olarak tanımlanmıştır. İletişim becerilerinde olduğu gibi, bu beceriye çalışma kitaplarına oranla öğrenci ve öğretmen kitaplarında daha az yer verilmiştir. Dört ders kitabı serisi eleştirel düşünme becerilerini belli ölçüde içermektedir. Krathwohl (2002) tarafından Bloom'un revize edilmiş taksonomisinde önerildiği gibi, eleştirel düşünmenin altı kategorisi; hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma, ders kitaplarında bilgi ve fikirleri sentezleme, sorunları belirleme, seçenekleri değerlendirme, kararlara gerekçeler sunma ve kişinin kendi öğrenmesi üzerine düşünme becerileri aracılığı ile geliştirilmiştir. Yaratıcılık becerisi, her ders kitabı serisinin en çok önem verdiği bir beceridir. Bulgular, yaratıcılık becerilerinin en çok öğrenci kitaplarında yer verildiğini göstermiştir. Diğer becerilere olduğu gibi, yaratıcılık becerilerine çalışma kitaplarında daha az yer verilmiştir. Özetle, bu çalışma ders kitaplarının teoride içerdiklerini iddia ettikleri beceriler ile gerçekte içerdikleri beceriler açısından farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu bulgu, ders kitaplarının içerik ile ilgili iddialarının güvenilirliği gibi önemli bir konuyu gündeme getirmekte ve ders kitaplarının iç değerlendirmesinin önemini altını çizmektedir.



## **Sonuç**

Ders kitabı yazarları, tasarımcıları, yayıncıları ve materyal geliştiricileri 21. yüzyıl becerilerini dikkate almalı ve materyallerini, ülkemizi ve dünyamızı şekillendiren dinamikleri göz önünde bulundurarak tasarlamalıdır. İlkokul ders kitaplarına 21. yüzyıl becerilerinin dâhil edilmesinin, öğrencilerin çok yönlü ve karmaşık yaşam koşullarında başarılı olmalarına önemli katkıda bulunacağı unutulmamalıdır. İngilizce öğretmenleri, derslerinde öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri konusundaki farkındalıkları artırmaya yönelik etkinliklere yer vermelidirler.

**Gaziantep University Journal of Educational Sciences**  
**Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**  
**e-ISSN: 2667-5145**

**Öğretmenlerin Psikolojik Sağlamlıkları ve Yaşam Doyumları:**

**6 Şubat 2023 Depremi Sonrası Bir Araştırma\***

**Teachers' Psychological Resilience and Life Satisfaction:  
A Study After the February 6, 2023 Earthquake**

Akif KÖSE<sup>a</sup>, İlkay KARTAL<sup>b</sup>, Mehmet UZUN<sup>c</sup>

**Article Info/Makale Bilgi**

Received/Alındı: 29/10/2023

Revised/Düzeltildi: 29/11/2023

Accepted/Kabul edildi: 04/12/2023

**Anahtar kelimeler:**

Deprem, öğretmen, psikolojik sağlamlık, yaşam doyumu

**ÖZ**

Bu çalışmada 6 Şubat 2023 tarihinde meydana gelen Kahramanmaraş merkezli depremleri yaşayan öğretmenlerin psikolojik sağlamlık ve yaşam doyum düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nicel yöntemde ve ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ili Onikişubat ve Dulkadiroğlu merkez ilçelerindeki kamuya ait anaokulu, ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan 9473 öğretmen; araştırmanın örneklemini ise evren içerisinde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 436 öğretmen oluşturmuştur. Elde edilen verilerin analizinde t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi, korelasyon ve basit regresyon analizleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin psikolojik sağlamlık ve yaşam doyum düzeylerinin "orta" düzeyde olduğu, öğretmenlerin psikolojik sağlamlığa ilişkin görüşlerinin cinsiyet ve yaş değişkenleri açısından anlamlı biçimde farklılaştığı ve psikolojik sağlamlığın yaşam doyumunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler getirilmiştir.

**ABSTRACT**

In this study, it was aimed to determine the psychological resilience and life satisfaction levels of teachers who experienced the Kahramanmaraş-epic entered earthquakes that occurred on February 6, 2023. The population of the research, which was conducted in quantitative method and correlational survey model, consisted of 9473 teachers working in public preschools, primary schools, secondary schools and high schools in the central districts of Onikişubat and Dulkadiroğlu in Kahramanmaraş province in the 2022-2023 academic year; the sample of the research consisted of 436 teachers determined by the convenience sampling method from the population. In the analysis of the data obtained, t-Test, One-Way Analysis of Variance, correlation and simple regression analyses were used. As a result of the study, it was found that teachers' psychological resilience and life satisfaction levels were at "moderate" level, teachers' views on psychological resilience differed significantly in terms of gender and age variables, and psychological resilience was a significant predictor of life satisfaction. As a result of the study, recommendations were made practitioners and researchers.

**Keywords:**

Earthquake, teacher, psychological resilience, life satisfaction

\* Bu çalışma, 20-23 Eylül 2023 tarihleri arasında Ankara'da düzenlenen Uluslararası Eğitim Kongresinde sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

<sup>a</sup> Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, akifkose@ksu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-4813-6375

<sup>b</sup> Öğretmen, Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğü, ilkaykurtoglu@gmail.com, ORCID ID: 0009-0007-9889-6317

<sup>c</sup> Öğretmen, Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğü, mehmetuzun461@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2786-5533



## Giriş

İnsana şekil vermesi yönüyle eğitim sistemleri açısından önemli bir yere sahip olan öğretmenler, toplum adına bireyi yetiştirme sorumluluğu bulunan vazgeçilemez sosyal temsilcilerdir. Bireylere birtakım duygu, davranış, beceri ve değer kazandırması yönüyle önemli bir konumunda olan öğretmenlik mesleği (Gönen, 2020), insan ruhunu ve karakterini inşa etmesi yönüyle öğretmene sanatkâr olmayı gerektiren bir sorumluluk da yükler (Topçu, 2021). Bu bakımdan öğretmenlik mesleğini icra edenlerin nitelikli bir eğitim sunabilmeleri ancak onların nitelikli olmaları ile mümkün olabilir (Şişman, 2022). Etkili ve verimli bir eğitim için gereklilik olarak görülen öğretmen başarısı ise birtakım örgütsel faktörle ilgili olduğu gibi öğretmenin kişiliği, entelektüel birikimi, alan bilgisi, öğretim yöntemleri ile ilgili tutumları (McDonald, 1975 akt: Kızıltepe, 2002; Murray, 1983; Yıldırım vd., 2011), yaşam doyum ve psikolojik sağlamlıkları (Altuntaş & Genç, 2018; Köse, 2022; Lyubomirsky, 2001; Öter & Dağlı, 2022; Uludağ, 2019) ve mesleki tutumları gibi birçok bireysel faktörle de ilişkilidir.

Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecindeki başarısını belirleyen bireysel faktörlerden biri onların sahip oldukları psikolojik sağlamlıklarıdır (Gönen, 2020). Çünkü bireylerin zorlu durumlar karşısındaki tutumlarında psikolojik sağlamlığın önemli bir faktör olduğu ifade edilebilir. Zorlayıcı bir doğası olan öğretmenlik mesleği öğretmenler açısından birtakım rutin problemleri, sıkıntılı ve zorlu durumları bünyesinde barındırır. Öğretmenler ise bu durumlarla psikolojik sağlamlıklarının varlığı ve düzeyine göre baş etmeye çalışırlar. Bu noktada var olan güçlü bir psikolojik sağlamlık, sürecin en az kayıpla ya da kayıpsız sonuçlanmasına katkı sunabilir.

Her mesleğin, doğası gereği üstesinden gelinmesi gereken birtakım zorlu/zorlayıcı durumları söz konusudur. Ancak öğretmenlerin çok farklı zorlu/zorlayıcı durumlarla (örneğin; farklı karakterdeki bireylerle çalışma, karakter inşa etme, davranış kazandırma/değiştirme, sınıf yönetimini sağlama, olumsuz öğrenci davranışlarıyla ve disiplin sorunları ile baş etme, öğrenci/veli/okul yönetimi beklentilerini karşılama gibi) baş etmek durumunda kaldıkları da bilinmektedir. Bu zorlu durumlardan birisi ise yakın geçmişte tüm dünyayı etkisi altına alarak psikolojik sağlamlığın önemini ve işlevini bir kez daha dikkatlere sunan Covid 19 Pandemisi'dir. Toplumdaki her bireyi ve her meslek grubunu olumsuz etkilediği gibi öğretmenleri de birçok açıdan olumsuz etkileyen Covid 19 Pandemisi, uzun yıllar benzer yöntemlerle gerçekleştirilen ve bir rutin haline gelmiş klasik eğitim öğretim uygulamalarını temelinden sarsmış, bu süreçte yüz yüze eğitim yerini uzaktan eğitime bırakmış ve öğretmenler hiç alışık olmadıkları uzaktan eğitim uygulamasıyla çalışmalarını sürdürmek zorunda kalmışlardır. Bu durum öğretmenler açısından birtakım teknolojik yeterlikleri ve yeni uygulamaya uygun sınıf yönetimi becerilerini gündeme getirmiştir. Toplumun tüm kesimlerini sosyal, kültürel, ekonomik ve sağlık yönünden etkileyen bu süreçte öğretmenler de toplumdaki diğer bireyler gibi bireysel manada etkilenmiş olmanın yanı sıra yaptıkları işin doğrudan etkilenmesi yönüyle de sürecin olumsuz yönlerini

görece fazla yaşamışlardır. Yaşanan bu olumsuz durum, sürece uyum sağlayabilme ve süreci etkili bir şekilde yönetebilme adına öğretmenlerin psikolojik sağlamlıklarının önemini daha da ön plana çıkarmıştır.

Öğretmenler Covid-19 Pandemisi sonrası, rutin eğitim uygulamalarına henüz dönülebilmişken 6 Şubat 2023 tarihinde gerçekleşen ve çok geniş bir coğrafyayı olumsuz etkileyen Kahramanmaraş merkezli depremlerle birlikte çok daha zorlu bir sürecin içerisine girmişlerdir. Deprem felaketiyle birlikte birçok kayba uğramış olan öğretmenler deprem sonrasında felaketin yarattığı psikolojiyle ve zorlayıcı şartlarla mücadele etme durumunda kalmışlardır. 2023 yılı nisan ayından itibaren deprem bölgelerinde açılmaya başlanan okullarda eğitim öğretim sürecini yürütmek durumunda kalan öğretmenlerin, yaşadıkları zorlu durumların üstesinden gelebilmeleri, sağlıklı bir şekilde hayatlarına devam edebilmeleri, depremden çok farklı şekillerde/düzeyle etkilenmiş olan ve travma yaşayan öğrencilerine destek olabilmeleri ayrıca eğitim öğretim sürecini nitelikli bir biçimde yürütebilmeleri için psikolojik sağlamlıklarının gereği ve önemi daha fazla hissedilmiştir. Yaşanan tüm bu zorlu süreçler psikolojik sağlamlığın öğretmenlik mesleği açısından önemini bir kez daha ortaya koymuştur.

Öğretmenlik mesleği gerek özünde barındırdığı gerekse sürecin ortaya çıkardığı zorlu durumlarla güçlü bir biçimde baş edebilmeyi bir diğer ifade ile psikolojik sağlamlığın varlığını zorunlu kılan bir meslektir. Öğretmenlik açısından bu denli önemli ve gerekli olan psikolojik sağlamlık, kavram kökeni olarak Latince *resilens* kelimesinden türetilmiştir. Bir kişinin karşılaştığı olumsuzlukların zararlı etkilerini önleyebilme, en aza indirebilme veya üstesinden gelebilme kapasitesi olarak tanımlanabilen kavram (Greene, 2002), ulusal alanyazında farklı şekillerde kullanılmaktadır. Kavramın, psikolojik sağlamlık (Aydın 2010; Gizir, 2007; Kararımak, 2006; Selçuk, 2023), yılmazlık (Öğülmüş, 2001), psikolojik dayanıklılık (Kavi & Karakale 2018; Ogelman & Akdoğan, 2022), kendini toparlama gücü (Işık, 2016; Terzi, 2006) şeklinde kullanımlarının olduğu görülmektedir.

Zorlayıcı ve stresli yaşam olayları sonrasında bireylerin kendini toparlama ve eski yaşantısına tekrar dönebilme gücü, pozitif psikolojide psikolojik sağlamlık olarak incelenmektedir (Doğan, 2015). İlk defa 1950’li yılların başında Block tarafından kullanılan kavram (Akt. Kararımak, 2006) insanın, hayatında meydana gelen önemli değişiklikler, olumsuz ya da riskli durumlarla karşı karşıya kaldığında etkili bir şekilde bu durumların üstesinden gelebilme yeterliği veya kapasitesi (Steward vd., 1997) olarak tanımlanmaktadır. Kavramı “sıradan mucize” olarak ifade eden Masten (2001) ise “adaptasyon ve kişisel gelişimi olumsuz etkileyebilecek risk faktörlerine rağmen iyi sonuçlar elde edilebilmesi” şeklinde tanımlamıştır. Psikolojik sağlamlık, insanın karşılaştığı olumsuz ve stresli durum karşısında hiç etkilenmemesi veya çok üzülüyorken ya da korkuyorken hiçbir şey yokmuş gibi hayatına devam etmesi değil, içinde bulunduğu olumsuz duruma olumlu bir şekilde adapte olmasıdır

(Selçuk, 2023). Psikolojik sağlık kavramının tanımlarına bakıldığında iki noktanın öne çıktığı görülmektedir. Bunlardan ilki önemli bir tehdit veya olumsuz bir durumla karşı karşıya kalınması diğeri ise yaşanan olumsuz durumlara rağmen başarılı bir adaptasyon sürecinin geçirilmesidir (Luthar vd., 2000; Masten & Coastworth, 1998).

Psikolojik sağlıkla ilgili alanyazında yapılan tanımlar incelendiğinde dikkat çeken bir diğer nokta ise psikolojik sağlamlığın belirleyicileri olan risk faktörleri ve koruyucu faktörler ile bu iki faktör arasındaki uyumdur (Garmezy, 1993; Rutter, 1999). Bireyin psikolojik olarak sağlıklı bir yaşam sürmesine engel olabilecek, maruz kalınan felaketler ve yaşanan olumsuz deneyimler risk faktörleri olarak ifade edilebilir. Yoksulluk, boşanma, terör, doğal afetler ve bozuk aile düzeni durumları risk faktörleri olarak değerlendirilebilir. Risk faktörlerinin yanında psikolojik sağlamlıkla ilgili diğer önemli nokta, bireyin yaşadığı olumsuz deneyime karşı olumlu tepkiler vermesini sağlayan koruyucu faktörlerdir (Kararımak, 2006). Masten ve Coasworth (1998), koruyucu faktörlerin; bireysel faktörler, aile ile ilgili faktörler ve aile dışındaki faktörler olarak listelenebileceğini belirtmektedirler. Özgüven, öz-saygı, öz-yeterlilik, sosyal beceriler, sevilen biri olma gibi özellikler *bireysel koruyucu faktörler*; anne-baba ile ilişkiler, sosyoekonomik düzeyin iyi olması, iyi aileye sahip olma, sıcak aile bağları gibi özellikler *aile ile ilgili koruyucu faktörler*; olumlu sosyal çevre içinde bulunma, iyi okullarda okuma ve aile haricinde bir yetişkin ile sıcak ve olumlu ilişkiye sahip olma ise *aile dışında koruyucu faktörler* olarak sıralanabilir.

Psikolojik sağlık durumunun varlığı ve yüksek düzeyde olması bireyler açısından olduğu kadar örgütler açısından da istendik bir durumdur. Çünkü psikolojik sağlamlığı yüksek olan bireylerin, yaşadıkları olumsuz deneyimlere rağmen daha esnek davrandıkları, olumsuz durumla karşılaştıklarında var olan koruyucu faktörleri daha çabuk harekete geçirdikleri ve sıkıntılı olaylarla baş etme ve kendilerini koruyabilme ihtimallerinin daha yüksek olduğu söylenebilir (Connor & Davidson, 2003). Öğretmenlerin eğitim sistemi içerisinde vazgeçilmez bir yeri olduğu düşünüldüğünde, yaşadıkları olumsuz durum ve sıkıntılı olaylara karşı verdikleri tepkiler ve zorlu süreçlere adaptasyon sağlayabilme durumları eğitim-öğretim sürecinde hem öğretmenlerin kendilerini hem de öğrencilerini etkilemesi yönüyle ayrı bir önem arz eder (Köse, 2022).

Pozitif psikolojinin önemle üzerinde durduğu kavramlardan bir diğeri de yaşam doyum kavramıdır. Uzun yıllardır insanların ilgi odağı olan yaşam doyum; öznel iyi oluşun olumlu duyguların varlığı ve olumsuz duyguların olmayışı ile birlikte üçüncü boyutu kabul edilir ve bireyin kendi hayatıyla ilgili bilişsel yargılarını içerir (Dağlı & Baysal, 2016; Diener, 1984). Kişinin kendi belirlediği kriterlere göre yaşamının kalitesi hakkındaki genel değerlendirmesi şeklinde tanımlanabilecek yaşam doyum; hâlihazır yaşamdan doyum, yaşamı değiştirme isteği, geçmişten doyum, gelecekte doyum ve kişinin yakınlarının o kişinin yaşamı hakkındaki görüşlerini kapsar (Diener & Lucas, 1999: akt. Dost, 2007). Yaşam doyum; kişinin, yaşamının

sadece bir bölümüne odaklanmayarak tüm yaşamındaki doyumunu ifade eder (Özer ve Karabulut, 2003). Bu anlamda yaşam doyumunu, yaşama yüklenen anlam, amaçlara ulaşma konusunda uyum, pozitif bireysel kimlik, fiziksel olarak bireyin kendini iyi hissetmesi, ekonomik, güvenlik ve sosyal ilişkiler gibi faktörlerden etkilenebilir (Schmitter, 2003; akt. Yılmaz & Aslan, 2013).

Yaşam doyumunu, bireyin genel olarak yaşam kalitesini etkilediği gibi bir örgütte çalışan olarak bireyin performansında da önemli rol oynar (Öter & Dağlı, 2022). Yapılan araştırmalar çalışanlardaki yaşam doyum düzeyinin bireyin örgüte olan bağlılığını (Yılmaz & Aslan, 2013) ve performansını (Lyubomirsky, 2001) etkileyebileceğini göstermektedir. Eğitim örgütleri açısından düşünüldüğünde ise toplumun mimari olarak kabul edilebilecek öğretmenler için yaşam doyumunu ayrı bir önem taşır. Öğretmenlerin yaşam doyumlarının istendik düzeyde olması onların performanslarını etkileyerek başarılı olmalarına destek olabilir (Uludağ, 2019). Bununla birlikte öğretmenliğin oldukça stresli ve tükenmişliğe açık olan bir meslek olması sebebiyle bu mesleği icra eden öğretmenlerin mesleğin gerektirdiği zorlukların altından kalkabilmesi ve yaşamdan doyum alabilmeleri, eğitim-öğretim faaliyetlerinin nitelikli olarak yürütülmesi noktasında önem taşır (Altuntaş & Genç, 2018).

Doğal afetler, bireylerin psikolojik sağlıklarını sergileyebildikleri ve/veya geliştirebildikleri kitlesel düzeyde etkileri olan olumsuz durumlar olmanın yanında bireylerin yaşam doyumlarına da doğrudan etki ederler. Ayrıca bireylerin psikolojik sağlık durumlarıyla yaşam doyumlarının ilişkili olduğu da söylenebilir. Nitekim 1999 yılında meydana gelen Marmara depreminden etkilenmiş bireylerle yapılan ve psikolojik sağlığa etki eden kişisel faktörlerin incelendiği bir araştırmada psikolojik sağlığın yaşam doyum ile ilişkili olduğu ortaya konulmuştur (Kararımak, 2007). Son yılların en büyük doğal afetlerinden biri olan 6 Şubat 2023 tarihinde Kahramanmaraş merkezli meydana gelen, 11 ili ve bu illerde yaşayan milyonlarca insanı doğrudan etkileyen depremler sağlık, çevre, ekonomi, ulaşım ve iletişim gibi çok çeşitli alanları olumsuz etkilediği gibi eğitim sistemini de doğrudan etkilemiş, fiziki mekânlardan personele, eğitim öğretim süreçlerinden tüm bu süreçlerin yönetimine kadar eğitimle ilgili durumların yeniden düşünülmesini ve yeni uygulamaların hayata geçirilmesini zorunlu kılmıştır. Birçok öğrencinin, öğretmenin, yöneticinin ve diğer eğitim çalışanlarının hayatlarına mal olan bu felaket, hayatta kalanlar için de zorlu bir sürecin başlatıcısı olmuştur. Depremin yaşandığı coğrafyada yer alan okullarda/kurumlarda görevli öğretmenlerin tamamı bu büyük felaketi bizzat yaşayarak, bir kısım öğretmenler ise yaşadıkları bu felakette yakınlarını, mesai arkadaşlarını, öğrencilerini, sağlıklarını veya sahip oldukları mal varlıklarını yitirerek olumsuz etkilenmişlerdir. Yaşanan tüm olumsuzluklara rağmen depremin takip ettiği aylar boyunca eğitim çalışanlarının, büyük afetin etkilerini azaltmak için ortaya konulan tüm mücadele ve girişimlerde özverili ve destekleyici çabalarıyla yer aldıkları ve sürecin iyileşmesine büyük katkılarda buldukları da görülmüştür. Dolayısı ile bu zorlu

durumda/ortamda öğretmenlerin sahip oldukları psikolojik sağlıklarının kendilerini, yakınlarını ve eğitim hizmetini sundukları tüm paydaşları olumlu yönde etkilediği buna karşın felaketin boyutunun büyüklüğü ve psikolojik, ekonomik ve sosyal açılardan yaşattığı yıkımların ciddi düzeylerde olması öğretmenlerin psikolojik sağlık durumları üzerinde olumsuz etkiler yaratabilmiştir. Çok geniş bir etki alanına sahip olan bu doğal afetin öğretmenlerin psikolojik sağlıkları ile yaşam doyumlarını dolayısıyla eğitim öğretim süreçlerini etkileme durumu göz önünde bulundurulduğunda bu bölgede görevli ve depremden herhangi bir biçimde etkilenmiş olan öğretmenlerin psikolojik sağlıklarının ve yaşam doyum durumlarının araştırılmaya değer ve araştırılması gerekli bir konu olduğu düşünülmüş, araştırma konusunun tüm eğitim paydaşları ve eğitim öğretim süreçleri açısından önem arz eden bir konu olduğu değerlendirilmiştir. Buradan hareketle araştırmada “6 Şubat 2023 tarihinde meydana gelen Kahramanmaraş merkezli depremleri yaşayan öğretmenlerin psikolojik sağlıklarının ve yaşam doyum durumlarının incelenmesi” amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarının öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeylerini ve yaşam doyumlarını ortaya koyması, ihtiyaç duyuluyorsa bu durumların iyileştirilmesi için gerekli tedbirlerin alınması noktasında karar verici ve uygulayıcılara farklı bakış açıları sunacağı umut edilmektedir. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin psikolojik sağlık ve yaşam doyumları hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin, psikolojik sağlıklarına ve yaşam doyumlarına ilişkin görüşleri bazı demografik özellikleri yönünden farklılaşmakta mıdır?
3. Psikolojik sağlık yaşam doyumun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

## Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, uygulama süreci, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel yöntemde ve ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modelleri iki veya daha fazla değişken arasında bir ilişki olup olmadığını, ilişki varsa bunun derecesinin ve düzeyinin belirlenmesini amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2023). Bu araştırmada öğretmenlerin psikolojik sağlık ve yaşam doyum düzeyleri incelenmiş ve bu iki değişkenin öğretmenlerin bazı demografik özellikleri yönünden farklılaşma durumları ortaya konulmuş ayrıca psikolojik sağlığın yaşam doyumunu yordama durumu incelenmiştir.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ili Onikişubat ve Dulkadiroğlu merkez ilçelerindeki kamuya ait anaokulu, ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan 9473 öğretmen oluşmaktadır. Araştırma için ne kadar büyüklükte bir örnekleme ihtiyaç

olduğunu belirlemek amacıyla Büyüköztürk vd. (2013) tarafından verilen örneklem hesaplama formülü kullanılmış ve yaklaşık 369 kişilik bir örneklem grubunun araştırma için yeterli olacağı belirlenmiştir. Verilerin toplanması sürecinde kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemi ile 436 veriye ulaşılmış ve elde edilen bu verilerin analizleri yapılmıştır. Araştırma örnekleme dâhil edilen katılımcılara ait demografik özellikler Tablo 1’de sunulmuştur:

**Tablo 1.** Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Demografik Özellikler	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Kadın	290	66,5
	Erkek	146	33,5
Medeni Durum	Evli	390	89,4
	Bekâr	46	10,6
Öğrenim Durumu	Lisans	364	83,5
	Lisansüstü	72	16,5
Yaş	20-30 yaş arası	51	11,7
	31-40 yaş arası	208	47,7
	41-50 yaş arası	129	29,6
	51 yaş ve üzeri	48	11,0
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	44	10,1
	6-10 yıl	72	16,5
	11-16 yıl	105	24,1
	26-20 yıl	89	20,4
	21 yıl ve üzeri	126	28,9
Okul Kademesi	Anaokulu	62	14,2
	İlkokul	185	42,4
	Ortaokul	125	28,7
	Lise	64	14,7
Alan	Okul öncesi öğretmenliği	75	17,2
	Sınıf öğretmenliği	133	30,5
	Rehberlik	50	11,5
	Diğer branşlar	178	40,8
<b>Toplam</b>		<b>436</b>	<b>100</b>

Tablo 1’e bakıldığında araştırma örneklemini oluşturan katılımcıların çoğunluğunun kadın, medeni durum yönünden evli ve öğrenim durumu yönünden lisans mezunu oldukları, yaş olarak 31-40 yaş aralığında buldukları ve ilkokul kademesinde çalıştıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin büyük çoğunluğunun mesleki kıdem olarak “21 yıl ve üzeri” kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Okul öncesi öğretmenliği branşından 75, sınıf öğretmenliği branşından 133, rehberlik branşından 50 ve diğer branşlardan 178 katılımcı bulunmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeylerini belirlemek amacıyla “Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği” ve yaşam doyum düzeylerini belirleyebilmek içinse “Yaşam Doyum Ölçeği” kullanılmıştır.



### *Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği*

Smith vd. (2008) tarafından bireylerin psikolojik sağlık düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilen Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeğinin (KPSÖ) Türkçe uyarlaması Doğan (2015) tarafından yapılmıştır. KPSÖ, 5'li likert tipinde, 6 maddelik, tek boyuttan oluşan ve öz bildirim tarzı bir ölçme aracıdır. Ölçekte bulunan ve tersten kodlanan maddeler (2., 4. ve 6. maddeler) çevrildikten sonra, alınan yüksek puanlar, yüksek psikolojik sağlamlığa işaret etmektedir. Araştırmacı ölçeğin güvenilirliğine ilişkin iç tutarlık katsayısını .83 olarak raporlamıştır. Bu çalışmada ise iç tutarlık katsayısı .81 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tek faktörlü yapısını doğrulamak amacıyla yine bu araştırma kapsamında Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sonucunda ölçeğin tek boyutlu yapısının doğrulandığı ve modele ait uyum indekslerinin ( $\chi^2/sd=3.57$ , CFI=.98, TLI=.96, RMSEA=.07, SRMR=.02) kabul edilebilir düzeylerde olduğu görülmüştür (Çelik & Yılmaz, 2014; Sümer, 2000; Tabachnick & Fidell, 2001).

### *Yaşam Doyum Ölçeği*

Diener vd., (1985) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlaması kapsamında geçerlik ve güvenilirlik çalışması Dağlı ve Baysal (2016) tarafından yapılmıştır. 5'li likert tipinde derecelendirilen ölçek, 5 maddeden oluşmakta ve tek boyutlu bir yapıya sahiptir. Araştırmacılar ölçeğe ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısını .88 olarak rapor etmişlerdir. Bu çalışmada ise ölçeğin iç tutarlık katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tek boyutlu yapısını doğrulamak amacıyla yapılan DFA sonucunda tek boyutlu yapının doğrulandığı ve modele ait uyum indekslerinin ( $\chi^2/sd=1.19$ , CFI=.99, TLI=.99, RMSEA=.03, SRMR=.01) kabul edilebilir düzeylerde olduğu görülmüştür (Çelik & Yılmaz, 2014; Sümer, 2000; Tabachnick & Fidell, 2001).

### **Verilerin Toplanması**

Veri toplama araçlarının çalışmada kullanılabilmesi için araştırmacılardan gerekli izinler e-posta yoluyla alınmıştır. Veri toplama araçlarının etik açıdan uygunluğunun tespiti için Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan 26.05.2023 tarihli ve E-2321963-300-214601 sayılı yazısı ile etik kurul izni; ölçeğin uygulanabilmesi için ise Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğünden 05.06.2023 tarihli ve E-35776031-605.01-77512488 sayılı yazı ile araştırma izni alınmıştır. Veriler 2023 yılı haziran ayı içerisinde çevrimiçi uygulamalar yoluyla toplanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Değişkenlere yönelik tek değişkenli normallik varsayımının sınanmasında çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenmiştir (Büyüköztürk, 2023). Çarpıklık değerinin Psikolojik Sağlık Ölçeği ve Yaşam Doyum Ölçeği için sırasıyla .068 ve -.138; basıklık değerinin sırasıyla .254 ve -.303 olduğu görülmüş, değerlerin +1 ile -1 aralığında

olması sebebiyle dağılımın normal olduğu kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2023). Ayrıca histogram grafiklerinin de normal bir dağılım gösterdiği ve Q-Q Plot grafiklerinin doğrusal bir düzlem sergilediği gözlenmiştir. Verilerin analizinde değişkenlere yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri belirlenmiş ve değişkenlere yönelik alınan puanların öğretmenlerin bazı demografik özellikleri yönünden farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testleri kullanılmıştır. ANOVA testinde fark olan grupların belirlenmesinde Scheffe testinden yararlanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Ayrıca psikolojik sağlamlığın yaşam doyumu yordama durumunu belirlemek için gerekli varsayımlar sınanarak basit regresyon analizi uygulanmıştır.

## Bulgular

### Öğretmenlerin Psikolojik Sağlamlık ve Yaşam Doyum Düzeyleri

Öğretmenlerin değişkenlere yönelik puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’de verilmiştir:

**Tablo 2.** Öğretmenlerin psikolojik sağlamlık ve yaşam doyum puanları

Değişken	N	$\bar{X}$	S
Psikolojik Sağlamlık	436	3.17	.74
Yaşam Doyum	436	2.88	.85

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin psikolojik sağlamlık puanlarının aritmetik ortalamasının  $\bar{X}=3.17$ ; standart sapmanın .74 olduğu görülmektedir. Yaşam doyum puanlarının ise aritmetik ortalamasının  $\bar{X}=2.88$ ; standart sapmanın .85 olduğu görülmektedir. Psikolojik sağlamlık puanlarının yaşam doyum puanlarından yüksek olduğu görülmekle birlikte her iki değişkene ilişkin puanların “orta” düzey “2.61-3.40” aralığında olduğu belirlenmiştir. Bir diğer ifadeyle katılımcıların orta düzey psikolojik sağlamlığa sahip oldukları ayrıca yaşam doyumlarını orta düzeyde gördükleri belirlenmiştir.

### Öğretmenlerin Psikolojik Sağlamlık ve Yaşam Doyum Düzeylerinin Bazı Demografik Değişkenler Bakımından Farklılaşma Durumları

Öğretmenlerinin psikolojik sağlamlık ve yaşam doyum puanlarının cinsiyet, medeni durum ve öğrenim durumu değişkenleri bakımından farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplar t-Testi ile yaş, mesleki kıdem, görev yapılan okul kademesi ve görev yapılan öğretmenlik alanı değişkenleri bakımından farklılaşma durumu ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testleri kullanılarak incelenmiştir. Yapılan analizlere ilişkin elde edilen bulgular Tablo 3’te verilmiştir:

**Tablo 3.** Öğretmenlerin psikolojik sağlamlık ve yaşam doyum puanlarının bazı demografik değişkenler bakımından farklılaşma durumu

Değişken	Cinsiyet		Medeni Durum		Öğrenim Durumu		Yaş		Mesleki Kıdem		Okul Kademesi		Öğretmenlik Alanı	
	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Psikolojik Sağlamlık	-5.49	.000*	-1.17	.243	-.78	.434	4.12	.007*	1.41	.229	.41	.746	1.37	.252
Yaşam Doyumu	.21	.832	1.94	.053	-.89	.374	1.03	.380	.24	.913	.07	.972	1.48	.218

\* $p < 0.05$ 

Tablo 3'te görüldüğü üzere öğretmenlerin psikolojik sağlamlık puanlarının farklılaşma durumunu incelemek için yapılan testler sonucunda; medeni durum [ $t(434)=-1.17, p=.243$ ], öğrenim durumu [ $t(434)=-.78, p=.434$ ], mesleki kıdem ( $F=1.41, p=.229$ ), görev yapılan okul kademesi ( $F=.41, p=.746$ ) ve öğretmenlik alanı ( $F=1.37, p=.252$ ) değişkenleri bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşmadığı; cinsiyet [ $t(434)=-5.49, p<.05$ ] ve yaş [ $F(3, 432)=4.12, p<.05$ ] değişkenleri bakımından ise anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Oluşan farklılıklar incelendiğinde cinsiyet değişkeni bakımından erkek öğretmenlerin psikolojik sağlamlık puanlarının ( $\bar{X}=3.05, SS=.74$ ), kadın öğretmenlerin puanlarından ( $\bar{X}=3.05, SS=.71$ ) anlamlı bir biçimde yüksek olduğu görülmüştür. Yaş değişkeni bakımından oluşan farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda ise 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin psikolojik sağlamlık puanlarının ( $\bar{X}=3.48, SS=.71$ ), 31-40 yaş arası grubunda bulunan öğretmenlerin puanlarından ( $\bar{X}=3.08, SS=.76$ ) anlamlı bir biçimde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin yaşam doyum düzeylerinin farklılaşma durumlarını incelemek için yapılan testler sonucunda; cinsiyet [ $t(434)=.21, p=.832$ ], medeni durum [ $t(434)=1.94, p=.053$ ], öğrenim durumu [ $t(434)=-.89, p=.374$ ], yaş ( $F=1.03, p=.380$ ), mesleki kıdem ( $F=.24, p=.913$ ), görev yapılan okul kademesi ( $F=.07, p=.972$ ) ve öğretmenlik alanı ( $F=1.48, p=.218$ ) değişkenleri bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir.

### Psikolojik Sağlamlık ile Yaşam Doyum Arasındaki İlişki

Psikolojik sağlamlık ile yaşam doyum değişkenleri arasındaki ilişki "Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı" tekniğinden yararlanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucu Tablo 4'te sunulmuştur:

**Tablo 4.** Korelasyon analizi sonuçları

Değişkenler	Yaşam Doyum
Psikolojik Sağlamlık	.362*

N=436 \* $p < .000$ 

Tablo 4 incelendiğinde psikolojik sağlamlıkla yaşam doyum arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde ( $r=.36$ ) anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir ( $p < .000$ ). Başka bir ifadeyle

öğretmenlerin psikolojik sağlık puanları arttıkça yaşam doyum puanlarında pozitif yönde bir artış gözlenmektedir.

### Psikolojik Sağlamlığın Yaşam Doyumu Yordama Durumu

Yapılacak regresyon analizi için öncelikle doğrusallık, otokorelasyon ve hataların normalliği varsayımları sınanmıştır. Doğrusallık varsayımı için doğrusallık testi yapılmış ve scatterplot yöntemiyle saçılım diyagramları incelenmiştir. Yapılan doğrusallık testlerinde p değerlerinin manidar olmadığı ( $p>.05$ ) ve saçılım diyagramlarının doğrusal bir ilişkiyi tanımladığı görülmüştür. Hatalar arasında otokorelasyon olup olmadığını test etmek için yapılan Durbin-Watson (DW) testi sonucunda DW değeri 2.04 olarak bulunmuş ve hatalar arasında otokorelasyonun bulunmadığı belirlenmiştir. Son olarak hataların normalliği incelenmiştir. Elde edilen çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1 ile -1 aralığında olduğu, Kolmogorov-Smirnov testinin ise manidar bulunmadığı görülmüştür ( $p>.05$ ). Gerekli varsayımların sağlandığının belirlenmesinden sonra tam yöntem (Enter Yöntemi) kullanılarak yapılan basit regresyon analizi sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur:

**Tablo 5.** Psikolojik sağlamlığın yaşam doyumunu yordamasına ilişkin basit regresyon analizi

Değişkenler	B	Sh	B	T	p
Sabit	1.568	.167		9.394	.000
Psikolojik Sağlamlık	.414	.051	.362	8.084	.000

R= 0.36, R<sup>2</sup>= 0.13  
F (1, 434) =65.356, p= .000

Yapılan analiz sonucunda elde edilen regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlı olup ( $F(1, 434)=65.356, p<.000$ ), regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin değerler incelendiğinde psikolojik sağlamlığın yaşam doyum üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu ortaya çıkmıştır. Psikolojik sağlamlığın yaşam doyum üzerindeki değişimin %13’ünü açıkladığı görülmektedir. Sonuçlara göre psikolojik sağlamlıktaki bir birim değişime karşılık öğretmenlerin yaşam doyum puanlarında .44 birim değişim olduğu gözlenmektedir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda öğretmenlerin psikolojik sağlamlıklarının ve yaşam doyumlarının “orta” düzeyinde olduğu belirlenmiş, yaşam doyum ortalamasının psikolojik sağlamlığa göre daha düşük olduğu görülmüştür. Araştırma kesitsel bir çalışma olduğu için örnekleme yer alan katılımcıların depresyon öncesindeki psikolojik sağlamlık ve yaşam doyum düzeyleri bilinmemektedir. Veri tabanları incelendiğinde depresyondan önceki son beş yıl içerisinde bu araştırmanın da yürütüldüğü Kahramanmaraş ili evreninde öğretmenlerin psikolojik sağlamlıklarının ve yaşam doyumlarının ölçüldüğü birer çalışmaya (Köse, 2019; Köse, 2022) ulaşılabilmektedir. Köse’nin (2022) benzer örneklem grubuyla gerçekleştirdiği araştırmasında öğretmenlerin psikolojik sağlamlıklarının, bu çalışmada elde edilen değer üzerinde olmakla birlikte yine orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar öğretmenlerin

psikolojik sağlamlığı üzerinde depremin neden olduğu değişim hakkında fikir yürütülmesini sınırlandırırsa da Köse'nin (2022) araştırma sonucuyla kıyaslandığında önemli bir değişimin gözlenmediği ifade edilebilir. Bu araştırmanın verileri depremden yaklaşık 4 ay sonra okulların kademeli olarak yeniden açılmaya başlandığı 2023 yılı nisan ayından sonra (2023 yılı haziran ayı içerisinde) toplanmıştır. Bu anlamda depremin neden olduğu olumsuz durumlar karşısında hem bireysel ve toplumsal açılardan iyileşme/toparlanma sürecine girildiği hem de okulların açılmasıyla birlikte oluşan sosyal etkileşimin koruyucu faktör olarak psikolojik sağlamlık üzerinde olumlu bir katkı sunmuş olabileceği belirtilebilir. Bunun yanı sıra Köse'nin (2019) öğretmenlerin yaşam doyum düzeylerini de incelediği araştırmasında, öğretmenlerin yaşam doyum düzeyleri bu araştırmaya kıyasla yüksek olarak bulunsa da yine benzer şekilde orta düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir. Araştırma sonuçları arasında belirgin bir farklılık bulunmamakla birlikte deprem öncesi ve deprem sonrası durum hakkında daha fazla kanıtı ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra araştırmada öğretmenlerin yaşam doyum düzeyleri puan olarak orta düzey aralığındadır ancak düşük düzey sınırına yakın bulunmuştur. Türk eğitim sistemi içerisinde yer alan öğretmenlerin yaşam doyum düzeylerinin incelendiği yakın zamanlı araştırma sonuçları incelendiğinde bu araştırma sonucuna benzer sonuçlar olduğu gibi (Çelik & Üstüner, 2018; Marangoz vd., 2022; Moran & Çoruk, 2021) yaşam doyum düzeyinin yüksek rapor edildiği araştırma sonuçlarının da bulunduğu görülmektedir (Firat & Cula, 2016; Türker & Çelik, 2019).

Öğretmenlerin psikolojik sağlamlığa ilişkin görüşleri arasında cinsiyet ve yaş özellikleri bakımından anlamlı bir farklılığın olduğu araştırmada elde edilen bir diğer sonuçtur. Erkek öğretmenlerinin psikolojik sağlamlıklarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Alanyazında öğretmenlerin psikolojik sağlamlıkları ile ilgili yapılan araştırmalar cinsiyet değişkeni açısından farklı sonuçlara ulaşıldığını göstermektedir. Bazı araştırmalarda bu araştırma sonucunda olduğu gibi erkek öğretmenlerin psikolojik sağlamlıklarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu raporlanırken (Doğan & Yavuz, 2020; Hoşoğlu vd., 2018; Kara, 2020; Köse, 2022; Marangoz vd., 2022; Ulukan, 2020) bir araştırmada ise kadın öğretmenlerin lehine bir sonucun ortaya çıktığı görülmektedir (Gündaş & Koçak, 2016). Bunların yanı sıra cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın bulunmadığı birçok araştırma sonucunu da görmek mümkündür (Bozkurt & Levent, 2021; Doğan, 2020; Gökmen, 2014; Güzel, 2022; Kılınç, 2014; Özgüray vd., 2023; Sezgin, 2012; Temiz, 2023; Yalçın, 2013). Ortaya çıkan bu farklı sonuçların seçilen örneklem grubunun özelliklerinin farklılığından kaynaklanmış olabileceği belirtilebilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç yaş değişkeni bakımından 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin psikolojik sağlamlıklarının, 31-40 yaş arası gruptaki öğretmenlerin psikolojik sağlamlıklarından anlamlı bir biçimde yüksek olmasıdır. Bu çalışmada ortaya çıkan sonuçla benzer olarak Yalçın (2013) ilköğretim öğretmenleri ile yapmış olduğu çalışmada yaşın artmasına bağlı olarak psikolojik sağlamlığa dair algı seviyesinde artış olduğunu

saptamıştır. Ayrıca Bozkurt ve Levent (2021) farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeylerini incelediği araştırmalarında bu çalışmada elde edilen sonuçla benzer olarak 36-40 yaş grubundaki öğretmenlerin psikolojik sağlık durumlarının 41 yaş üzeri grup öğretmenlerin psikolojik sağlık durumlarından düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca aynı çalışmada 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeylerinin diğer yaş grupları içerisinde en yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Orta yaş grubu öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeylerinin düşük olmasının nedeni olarak bireyin kişisel, ailevi ve mesleki sorumluluklarının artmış olması ve bu nedene bağlı olarak ileri yaş gruplarına kıyasla deneyim eksikliğinden dolayı tükenmişlik ve stres gibi olumsuz durumları daha yoğun yaşamalarıyla açıklanabilir. Çünkü yaşantı sonucu elde edilen deneyimin artması, bireylerin karşılaştıkları olumsuz durumlara karşı daha bilinçli biçimde ve soğukkanlı yaklaşabilmelerine, olumsuz durumlara daha kolay uyum sağlayabilmelerine katkı sunan önemli bir kazanım olarak görülebilir. Bu çalışmada çıkan sonucun aksine psikolojik sağlık düzeyinin yaş değişkeni açısından farklılaşmanın incelendiği bazı çalışmalarda ise yaş değişkeni yönünden anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (Gökmen, 2014; Güzel, 2022; Köse, 2022; Sezgin, 2012).

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuca göre öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeyleri mesleki kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenler üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde bu araştırmanın sonucuyla benzer bir şekilde öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı araştırmalara rastlandığı gibi (Güzel, 2022; Karakuş, 2017; Kılınç, 2014; Temiz, 2023; Uçar, 2014; Yalçın, 2013;); öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeylerinde anlamlı farklılık saptanan araştırmalara da rastlanılmıştır (Bozkurt & Levent, 2021; Marangoz vd., 2022; Uçar, 2014). Araştırmanın yaş değişkeni ile elde edilen sonucu göz önüne alındığında yaş değişkeninde saptanan farklılığın kıdem değişkeninde oluşmadığı belirlenmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan bir diğeri de öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeylerinin medeni durum değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediğidir. Araştırmanın bu sonucu ile benzer şekilde Güzel (2022), Gökmen (2014) ve Sezgin (2012) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin psikolojik sağlamlığa ilişkin görüşlerinin medeni durum değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirlemişlerdir. Ancak Kaçar (2020) ve Uçar (2014) öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeylerinin evli öğretmenler lehine anlamlı biçimde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca bu çalışmada branş değişkeni açısından elde edilen sonuçla benzer olarak Köse de (2022) yaptığı çalışmada psikolojik sağlık puanlarının branş değişkeni açısından farklılık oluşturmadığını raporlamıştır.

Araştırmada ortaya çıkan başka bir sonuç ise öğretmenlerin psikolojik sağlamlığa ilişkin görüşlerinin çalışılan öğretim kademesine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığıdır. Yapılan birçok araştırmada da bu sonuca benzer şekilde öğretmenlerin psikolojik sağlamlığa ilişkin görüşlerinin çalışılan öğretim kademesi yönünden farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Çetin,

2019; Doğan, 2020; Gönen, 2020; Kaçar, 2022; Marangoz vd., 2022). Araştırmalardan elde edilen benzer sonuçlar, çalışılan her kademedeki öğretmenlerin var olan farklı sorunlarla karşılaşmalarından kaynaklandığı nedeniyle açıklanabilir. Bu sonuçlardan farklı olarak Kara (2020) okul öncesi kademesinde öğretmenlerinin psikolojik sağlık düzeylerinin ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin yaşam doyum düzeylerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin yaşam doyum düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından ele alındığı çalışmalarda benzer sonuçları elde eden araştırmalar olduğu gibi (Akboğa, 2023; Avşaroğlu vd., 2005; Kaya Gökçek, 2022; Köse, 2019; Marangoz vd., 2022) erkek öğretmenlerin yaşam doyum düzeylerinin daha düşük bulunduğu araştırmalar da bulunmaktadır (Yılmaz & Arslan, 2013; Yılmaz & Şahin, 2009). Ortaya çıkan bu sonuçların yine çalışılan örneklem grubunun özelliklerinden kaynaklanmış olabileceği ifade edilebilir.

Medeni durum değişkeni yönünden öğretmenlerin yaşam doyum düzeylerinde manidar bir farklılık bulunmamıştır. Akboğa (2023), Kaya Gökçek (2022) ve Köse de (2019) benzer şekilde medeni durum değişkeni açısından öğretmenlerin yaşam doyum düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmadığını raporlamışlardır. Ancak bu araştırma sonucundan farklı olarak Yılmaz ve Arslan (2013) evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre yaşam doyum düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Medeni durum değişkeninin yanı sıra eğitim durumu, mesleki kıdem, çalışılan okul kademesi ve alan değişkenleri yönlerinden de öğretmenlerin yaşam doyumuna ilişkin görüşlerinin anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmüştür. Köse de (2019) ilköğretim öğretmenlerinin yaşam doyumunu incelediği çalışmasında mesleki kıdem ve branş değişkenleri açısından anlamlı farklılığa ulaşmamıştır.

Psikolojik sağlık ile yaşam doyum arasında orta düzeyli ve pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu araştırmada elde edilen bir diğer sonuçtur. Ayrıca psikolojik sağlamlığın yaşam doyumunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç nedensellik anlamında olmasa da istatistiksel olarak psikolojik sağlamlıktaki değişimin yaşam doyum üzerinde değişime neden olabileceğini işaret etmektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonucun psikolojik sağlamlıkla yaşam doyum arasındaki ilişkiye odaklanmış araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği (Baş & Yurdabakan, 2017; Durak, 2021; Gündoğan, 2021; Kararımak, 2007; Marangoz vd., 2022; Tortumlu & Uzun, 2023; Ülker Tümlü & Receptoğlu, 2013; Yelboğa, Aydın ve Işık, 2022) belirlenmiştir. Yapılan araştırma sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde psikolojik sağlık ve yaşam doyumun birbirleriyle ilişkili durumlar olmalarından dolayı yönetim süreçlerinde birlikte dikkate alınmaları gerektiği ifade edilebilir.

### *Uygulayıcılara Dönük Öneriler*

1. Öğretmenlerin eğitim sistemi içerisindeki önemi dikkate alındığında eğitimin niteliğinin

artması noktasında öğretmenlerin psikolojik sağlıklarının yüksek düzeyde olması beklenir. Bu nedenle psikolojik sağlıklarını artırmaya yönelik psikososyal destek çalışmaları ile öğretmenlere destek olunabilir, çalışma sonuçlarına ilişkin yapılacak değerlendirmelerle öğretmenlerin psikolojik sağlıkları konusunda iyileştirmeye açık alanlara yönelik çalışmalar planlanıp uygulanabilir.

2. Millî Eğitim Bakanlığı ve/veya İl-İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri tarafından öğretmenlerin yaşam doyum düzeylerinin düşük düzeye yakın çıkmasına ilişkin nedenleri belirlemeye dönük envanterler geliştirilip uygulanabilir. Öğretmenlerin yaşam doyumlarını artırmaya yönelik bireysel ve grup temelli akademik, sosyal, kültürel ve sportif içerikli programlar hazırlanarak uygulamaya konulabilir. Planlama öncesinde ihtiyaç analizi yöntemi ile öğretmenlerin ihtiyaçları belirlenerek program içerikleri oluşturulabilir.
3. Kadın öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeylerinin erkek öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeylerine göre, 31-40 yaş arası gruptaki öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeylerinin ise 50 yaş ve üzeri gruptaki öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeylerine göre düşük çıkmış olmasının nedenleri belirlemeye yönelik Millî Eğitim Bakanlığı ve/veya İl-İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerince araştırmalar yapılabilir, alınacak destekleyici tedbirler yoluyla bireysel ve örgütsel açıdan önem arz eden öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeyleri artırılabilir.

#### *Araştırmacılara Dönük Öneriler*

1. Bu araştırmanın örneklemini, 6 Şubat 2023 tarihinde meydana gelen Kahramanmaraş merkezli depremleri yaşayan öğretmenler oluşturmaktadır. Benzer bir araştırma, depremi yaşamayan öğretmenler ile yapılarak araştırma sonuçları karşılaştırılabilir.
2. Bu araştırma nicel araştırma yönteminde ve ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Depremin öğretmenlerin psikolojik sağlık ve yaşam doyumlarına etkisini öğretmenlerin kendi görüşlerine göre ortaya çıkarmak amacıyla nitel veya karma çalışmalar yapılabilir.
3. Bu araştırma kamu okullarında görev yapan öğretmenlerle yürütülmüştür. Benzer bir araştırma özel okullarda görev yapan öğretmenlerle yapılabileceği gibi kamuda görev yapan okul yöneticileriyle de gerçekleştirilebilir.
4. Psikolojik sağlık kavramına ilişkin farklı araştırmalar kapsamında farklı kavramsal kullanımların da olduğu göz önünde bulundurularak konuya ilişkin yapılmış tüm çalışmaların bir arada incelenmesine imkân sunacak bir meta-sentez çalışması yapılabilir.



## Kaynakça

- Akboğa, K. (2023). *İlköğretim öğretmenlerinde mesleki tükenmişlik ve yaşam doyumu* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Altuntas, S., & Genç, H. (2018). Mutluluğun yordayıcısı olarak psikolojik sağlamlık: Öğretmen örnekleminin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 936-948. doi:10.16986/HUJE.2018046021
- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E., & Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *S. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 115-129.
- Aydın, B. (2010). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ ve umut düzeyleri ile psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Baş, A. U., & Yurdabakan, İ. (2017). Psikolojik sağlamlık ve okul ikliminin ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumunu yordama gücü [The predictive value of resilience and school climate in life satisfaction among middle school students]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(41), 202-214. <https://doi.org/10.21764/efd.32175>
- Bozkurt, D., & Levent, A. F. (2021). Öğretmenlerini psikolojik dayanıklılık ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırma Dergisi*, 18(44), 7968-8000. <https://doi.org/10.26466/opus.937692>
- Büyüköztürk, Ş. (2023). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76-82.
- Çelik, H. E., & Yılmaz, V. (2014). *LISREL 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi*. Anı Yayıncılık.
- Çelik, O. T., & Üstüner, M. (2018). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişki. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, UBEK-2018, 41-60. <https://doi.org/10.30831/akukeg.421820>
- Çetin, E. (2019). *Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığı ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Dağlı, A., & Baysal, N. (2016). Yaşam doyum ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1250-1262. <https://doi.org/10.17755/esosder.263229>
- Diener, E. (1984). *Subjective well-being*. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Doğan, B. B. (2020). *Okul psikolojik danışmanlarının (rehber öğretmenlerinin) psikolojik sağlamlık, özyeterlik ve iş doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Doğan, T. (2015). Kısa psikolojik sağlamlık ölçeğinin Türkçe uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 93-102.
- Doğan, T., & Yavuz, K. E. (2020). Yetişkinlerde psikolojik sağlamlık, olumlu çocukluk deneyimleri ve algılanan mutluluk. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 12(1), 312-330. <https://doi.org/10.18863/pgy.750839>

- Dost, M.T., (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 132-143.
- Durak, İ. (2021). Psikolojik sağlık ve yaşam doyum arasındaki ilişkide özyeterliliğin aracı etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(78), 1175-1190. <https://doi.org/10.17755/esosder.816639>
- Fırat, Z.M., & Cula, S. (2016). İş-aile çatışması, aile-iş çatışması ve iş doyumunun öğretmenlerin yaşam doyumunu üzerindeki etkisi. *Başkent University Journal of Education*, 3(2), 146-155.
- Garmez, N. (1993). Children in poverty: Resilience despite risk. *Psychiatry*, 56(1), 127-136.
- Gizir, C. A. (2007). Psikolojik sağlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörleri üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 113-128
- Greene, R. R. (2002). Holocaust survivors: A study in resilience. *Journal of Gerontological Social Work*, 37(1), 3-18.
- Gökmen, B. (2014). *Özel eğitim okulu yöneticilerinin psikolojik dayanıklılık ve iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul Örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gönen, T. (2020). *Özel okullarda çalışan öğretmenlerin psikolojik sağlıkları ve iş doyumlarının mesleki tükenmişlik düzeylerine etkisi: Mardin ili örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Gündaş, A., & Koçak, R. (2015). Lise öğrencilerinde psikolojik sağlamlığın yordayıcısı olarak benlik kurgusu. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(41), 795-802. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20154115059>
- Gündoğan, S. (2021). The mediator role of the fear of COVID-19 in the relationship between psychological resilience and life satisfaction. *Current Psychology*, 40(12), 6291-6299. <https://doi.org/10.1007/S12144-021-01525-W>
- Güzel, G., (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik sağlık düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Projesi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Hoşoğlu, R., Fıncı-Kodaz, A., Yılmaz-Bingöl, T., & Vural-Batik, M. (2018). Öğretmen adaylarında psikolojik sağlık. *Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 217-239. <https://doi.org/10.26466/opus.405751>
- Işık, Ş. (2016). Türkiye’de kendini toparlama gücü konusunda yapılmış araştırmaların incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik ve Dergisi*, 6(45), 65-76.
- Kaçar, T. (2022). *Öğretmenlerin psikolojik sağlıkları, yaşam becerileri ve öz-kontrolleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Kara, E. (2020). *Öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeyini etkileyen faktörler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Kararımak, Ö. (2006). Psikolojik sağlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 129-142
- Kararımak, Ö. (2007). *Investigation of personal qualities contributing to psychological resilience among earthquake survivors: A model testing study* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Karakuş, S. (2017). *Özel eğitim öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ile mesleki sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık.

- Kavi, E., & Karakale, B. (2018). Çalışan psikolojisi açısından psikolojik dayanıklılık. *Hak-İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 7(17), 55-77. <https://doi.org/10.31199/hakisderg.391826>
- Kaya Gökçek, Z. B. (2022). *Öğretmenlerde kültürel zekâ, yaşam doyumu ve iş performansı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kılınç, A. Ç. (2014). İlköğretim okulu öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 3(1), 70-79. <https://doi.org/10.19128/turje.181077>
- Kızıltepe, Z. (2002). İyi ve etkili öğretmen. *Eğitim ve Bilim*, 27(126), 10-14
- Köse, A. (2019). Career decision regret as a predictor: Do teachers and administrators regret due to their career choice? *World Journal of Education*, 9(1), 38-55. <http://dx.doi.org/10.5430/wje.v9n1p38>
- Köse, F. (2022). Öğretmenlerin psikolojik sağlamlıkları ve kendini işe vermeleri üzerine korelasyonel bir çalışma. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 102-110. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.940730>
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Lyubomirsky, S. (2001). Why are some people happier than others? The role of cognitive and motivational processes in well-being. *American Psychologist*, 56(3), 239-249.
- Marangoz, M.C., Elçiçek, M., Pesen A., & Erdemci, H. (2022). Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum, psikolojik sağlamlık ve yaşam doyum düzeylerine ilişkin bir inceleme. *EKEV Araştırma Dergisi*, 26(89), 101-120.
- Masten, A.S. (2001). Ordinary magic: Resilience process in development. *American Psychological Association*, 56(3), 227-238.
- Masten, A. S., & Coastworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable an unfavorable environment: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205-220.
- Moran, C., & Çoruk, A. (2021). İlköğretim kurumlarındaki öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile yaşam doyum düzeyleri arasındaki ilişki. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 267-284. <https://doi.org/10.24315/tred.705878>
- Murray, H. G. (1983). Low-inference classroom teaching behaviors and student ratings of college teaching effectiveness. *Journal of Educational Psychology*, 75(1), 138-149. doi:10.1037/0022-0663.75.1.138
- Ogelman, H. G., & Akdoğan, S. (2022). Türkiye’de 2000-2021 yılları arasında tamamlanmış okul öncesi dönemi kapsayan psikolojik dayanıklılık konulutezlerin incelenmesi. *International Journal of Humanities and Education*, 9(19), 332-366. <https://doi.org/10.59304/ijhe.1225852>
- Öğülmüş, S. (29-30 Mart, 2001). *Bir kişilik özelliği olarak yılmazlık*. 1. Ulusal Çocuk ve Suç Sempozyumu: Nedenler ve önleme çalışmaları, Ankara.
- Öter, Ö. M., & Dağlı, A. (2020). Öğretmenlerin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 13(26), 220-243.
- Özer, M., & Karabulut, Ö. Ö. (2003). Yaşlılarda yaşam doyumu. *Geriatrici*, 6(2), 72-74.
- Özgüray, Ö., Özgüray, A., Uysal, M., Solak, B., Çövt, R., & Akşit Uludağ, C. (2023). Öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeyleri. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 10(93), 616-627. <https://doi.org/10.26450/jshsr.3582>
- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: Implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 21, 119-144.

- Selçuk, A. B. (2023). *Çocuktan yetişkine her yaşta psikolojik sağlamlık*. Kronik Kitap.
- Sezgin, F. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 489-502.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şişman, M. (2022). *Eğitime giriş*. Pegem Akademi.
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Jennifer Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15, 194-200.
- Stewart, M., Reid, G., & Mangham, C. (1997). Fostering children's resilience. *Journal of Pediatric Nursing*, 12(1), 21-31.
- Tabachnick, B. G., & Fidel, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Allyn & Bacon Inc.
- Temiz, R. S., (2023). *Öğretmenlerin özyeterlik inançlarının psikolojik sağlamlık düzeyleri üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Terzi, Ş. (2006). Kendini toparlama gücü ölçeğinin uyarlanması: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 77-86.
- Topçu, N. (2021). *Türkiye'nin maarif davası*. Dergâh Yayınları.
- Tortumlu, M., & Uzun, K. (2023). Belirsizliğe tahammülsüzlüğün akademisyenlerin yaşam doyumunu üzerindeki etkisinde psikolojik sağlamlığın ve yaşamdaki anlam arayışının aracı rolü. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 41-62. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.1094787>
- Ülker Tümlü, G., & Reçepoğlu, E., (2013). Üniversite akademik personelinin psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumunu arasındaki ilişki. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 3(3), 205-213. doi:10.5961/jhes.2013.078
- Türker, Y., & Çelik, K. (2019). Öğretmenlerde iş ve aile çatışmasının yaşam doyumunu üzerindeki etkisinde iş doyumunun aracı rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 242-258. doi:10.16986/HUJE.2018037287
- Uçar, T. (2014). *Özel eğitim okulu öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin ve mesleki sosyal destek düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (İstanbul ili Avrupa yakası örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Uludağ, G. (2019). Yaşam doyumunu ile iş gören performansı ilişkisini incelemeye yönelik bir alan araştırması. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(6), 291-300.
- Ulukan, M. (2020). Öğretmenlerin mutluluk ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(73), 620-631.
- Yalçın, S. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile stres, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yelboğa, N., Aydın, S., & Işık, A. (2022). A Study to examine the relationship between fear of COVID-19, psychological resilience, and life satisfaction. *Cyprus Turkish Journal of Psychiatry & Psychology*, 4(2), 180-188. doi:10.35365/ctjpp.22.2.08
- Yıldırım, A., Ünal, A., & Çelik, M., (2011). Öğretmen kavramına ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş algılarının analizi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 92-109.
- Yılmaz, E., & Aslan, H. (2013). Öğretmenlerin iş yerindeki yalnızlıkları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 56-69.
- Yılmaz, E., & Şahin, M. (2009). A study into life satisfaction levels of the teachers working at primary education in terms of some variables. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 4(4), 1404-1414.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

Natural disasters are events that directly affect the life satisfaction of individuals as well as being negative situations with mass-level effects where individuals can exhibit and/or develop their psychological resilience. One of these natural disasters, the earthquakes that occurred in Kahramanmaraş on February 6, 2023, which directly affected 11 provinces and millions of people living in these provinces, directly affected the education system as well as a wide range of areas such as health, environment, economy, transportation and communication, and made it necessary to rethink the situations related to education, from physical places to personnel, from education and training processes to the management of all these processes, and to implement new practices. This disaster, which cost the lives of many students, teachers, administrators and other education workers, has also been the initiator of a difficult process for the survivors. All of the teachers working in the schools/institutions located in the geography where the earthquake took place experienced this great disaster personally, whereas some of the teachers were negatively affected by losing their relatives, colleagues, students, health or property they owned. In spite of all the negativities experienced, it has been observed that during the months following the earthquake, education workers took part in all the struggles and initiatives to mitigate the effects of the great disaster with their self-sacrificing and supportive efforts and made great contributions to the recovery process. Considering the fact that this natural disaster, which had a very wide impact area, affected the psychological resilience and life satisfaction of teachers and thus the education and training processes, it was thought that the psychological resilience and life satisfaction of the teachers working in this region and who were affected by the earthquake in any way were worth and needed to be investigated. From this point of view, the study aimed to examine the psychological resilience and life satisfaction of teachers who experienced the Kahramanmaraş-based earthquakes that occurred on February 6, 2023. It was hoped that the results of the research would reveal the psychological resilience levels and life satisfaction of the teachers and shed light on the decision-makers and practitioners in their decisions and practices at the point of taking necessary measures to improve these situations, if necessary. From this point of view, answers to the following questions were sought within the scope of the research:

1. What is the level of teachers' psychological resilience and life satisfaction?
2. Do teachers' views on their psychological resilience and life satisfaction differ in terms of some demographic characteristics?
3. Is psychological resilience a significant predictor of life satisfaction?

### **Method**

The research was conducted in quantitative method and relational survey model. The population of the study consisted of 9473 teachers working in public preschools, primary schools, secondary schools and high schools in the central districts of Onikişubat and

Dulkadiroğlu in Kahramanmaraş province in the 2022-2023 academic year; the sample of the study consisted of 436 teachers determined by the convenience sampling method from the population. The data of the study were obtained by using "Brief Psychological Resilience Scale" and "Life Satisfaction Scale". The internal consistency coefficients obtained for the measurements made using the scales were found out as .81 and .90 for both scales respectively. In the analysis of the data, arithmetic mean and standard deviation values for the variables were determined, t-Test and One-Way Analysis of Variance (ANOVA) tests were used to determine the differentiation of the scores in terms of some demographic characteristics of the teachers. Scheffe test was used to determine the groups that differed in the ANOVA test. Pearson Correlation analysis was used to determine the relationship between variables. In addition, simple regression analysis was applied by testing the necessary assumptions to determine the prediction of life satisfaction by psychological resilience

## **Results**

As a result of the study, it was determined that the psychological resilience and life satisfaction of the teachers were at the "medium" level, and the average life satisfaction was lower than psychological resilience. Since the study was a cross-sectional study, the pre-earthquake psychological resilience and life satisfaction levels of the participants in the sample were not known. When the databases were examined, it was found that in the last five years before the earthquake, only two studies measuring the psychological resilience and life satisfaction of teachers in the population of Kahramanmaraş province, where this study was also conducted. Although the limited number of studies limits the idea about the change caused by the earthquake, it was determined that no significant change was observed when the results obtained from this study were compared with the results of recent studies conducted in the same population. The data of the study were collected approximately 4 months after the earthquake when schools started to reopen gradually. In this sense, it was inferred that both individual and social healing/recovery process was initiated in the face of the negative situations caused by the earthquake and that the social interaction formed with the reopening of schools contributed positively to psychological resilience and thus life satisfaction as a protective factor. However, more evidence was needed for this. When the results obtained regarding the levels of the variables were analyzed in terms of demographic characteristics, it was concluded that the psychological resilience of male teachers was significantly higher than that of female teachers, and the psychological resilience of teachers aged 51 and over was significantly higher than that of teachers aged 31-40. It was determined that teachers' psychological resilience did not show any difference in terms of marital status, educational status, professional seniority, school level and teaching field variables. It was also determined that the life satisfaction levels of teachers did not differ in terms of demographic variables. When the results of recent studies examining the psychological resilience and life satisfaction levels of teachers in the Turkish Education System were examined, it was seen that there were similar results to the results of this study in

terms of demographic variables, as well as studies in which different results were reported. As another result of the study, it was determined that there was a moderate and positive significant relationship between psychological resilience and life satisfaction. As a result of the regression analysis, it was determined that psychological resilience significantly predicted life satisfaction and explained 13% of the total variance in life satisfaction. The results also indicated that a one-unit change in psychological resilience can cause a change of .44 points on life satisfaction. It was determined that this result was similar to the results of the research conducted between psychological resilience and life satisfaction.

### **Conclusion**

In the study, it was determined that teachers' psychological resilience and life satisfaction levels were not high. In addition, the earthquake caused significant material and moral losses and traumatic situations in individual and social aspects. For this reason, it was suggested that teachers could be supported with psychosocial support studies to increase their psychological resilience, the results of these studies could be monitored regularly, and studies could be planned and implemented for areas open to improvement in terms of teachers' psychological resilience. In addition, it was suggested that individual and group-based academic, social, cultural and sportive programs could be prepared and implemented to increase teachers' life satisfaction levels. It was stated that program contents could be created by determining the needs of teachers with the needs analysis method before planning. It was suggested that qualitative or mixed studies could be conducted to determine the effect of the earthquake on psychological resilience and life satisfaction according to the teachers' own views within the scope of future research.

## Lise Öğrencilerinin İyimserlik Kavramına İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi

### Investigation of Metaphorical Perceptions of High School Students on the Concept of Optimism

Cevher ÇETİN<sup>a</sup>, Mehmet MURAT<sup>b</sup>

#### Article Info/Makale Bilgi

Received/Alındı: 31/03/2023

Revised/Düzeltildi: 25/09/2023

Accepted/Kabul edildi: 11/12/2023

#### Anahtar kelimeler:

İyimserlik, metaforik algı, lise öğrencileri

#### Keywords:

Optimism, metaphorical perception, high school students

#### ÖZ

Bu çalışmada lise öğrencilerinin iyimserlik kavramına ilişkin metaforik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 11.sınıfa devam eden 93 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Yapılandırılmış bir form aracılığıyla lise öğrencilerinin iyimserlik kavramına dair geliştirdikleri metaforik algıları elde edilmiştir. Formda katılımcılardan “İyimserlik .... gibidir/benzerdir. Çünkü .... ” şeklinde bir cümledeki boşlukları kendi algılarını yansıtacak şekilde doldurmaları istenmiştir. Katılımcıların geliştirdikleri metaforlar ve gerekçeler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Kodlayıcılar arası uyum 0,82 olarak bulunmuştur. Katılımcıların iyimserlik kavramına dair geliştirdikleri metaforlar altı kategori altında toplanmıştır. İyimserlik kavramına ilişkin bu kategoriler: “Başa çıkma kaynağı”, “Motivasyon kaynağı”, “Davranış”, “Duygu”, “Gerçekçi olmayan iyimserlik” ve “Umut” olarak algılandığı belirlenmiştir. İyimserlik kavramı en fazla duygularla ilişkilendirilmiştir (f=22). Bu sonucu “gerçekçi olmayan iyimserlik (f=16)”, “motivasyon (f=12) ve “umut (f=12) olarak iyimserlik takip etmektedir. İyimserlik ve Pozitif Psikolojinin diğer kavramları hakkında lise öğrencileri ile yapılacak nitel çalışmaların alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

#### ABSTRACT

This study, it is aimed to determine the metaphorical perceptions of high school students about the concept of optimism. The research was carried out with 93 11th-grade students. Through a structured form, the metaphorical perceptions of high school students about the concept of optimism were obtained. In this form, “Optimism is like/similar to .... Because .... ” They were asked to fill in the blanks in a sentence in the form of reflecting their own perceptions. The metaphors and justifications developed by the participants were analyzed with the content analysis method. The agreement between encoders was found to be 0.82. The metaphors developed by the participants were grouped under six categories. These are: "a source of coping, a source of motivation, a behavior, a emotion, unrealistic optimism, hope". The concept of optimism was most associated with emotions (f=22). In addition, it is noteworthy that the concept of optimism as a unrealistic optimism (f=16), hope (f=12) and motivation (f=12)". It is thought that qualitative studies with high school students about optimism and other concepts of Positive Psychology will contribute to the literature.

<sup>a</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, Kilis-Yunus Emre İlkokulu, cevhercetin@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9787-8316.

<sup>b</sup> Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, mmurat@gantep.edu.tr ORCID ID: 0000-0003-3946-7006.





## Giriş

Pozitif psikolojinin ruhsal hastalıklara ve çözümlerine odaklanmak yerine bireyin iyi oluşuna, mutluluğuna, erdemlerine, güçlü yönlerine odaklanarak bu yönlerini geliştirmeye çalışmaktadır. Pozitif nitelikler inşa etme yönünde ilerleme gösteren pozitif psikoloji ruh sağlığı iyi olan bireyin ve toplumun ihmal edildiğini savunmaktadır. Bu yüzden mutluluğun ve insanın güçlü yanlarının bilimsel olarak araştırılmasını amaçlamaktadır. Psikolojinin bu yeni dalı, iyi oluş, öz saygı, akış ve mutluluk, değerler ve karakter güçleri, iyimserlik gibi bireyin olumlu yönlerine vurgu yapan kavramlara yönelmiştir (Carr, 2016; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Bu kavramlardan biri de iyimserliktir. “İyimserliğin” temelinde, bireylerin karşılaştığı sorunları çözmeye yönelik kendilerine söyledikleri ifadelerin olduğu belirtilmektedir (Seligman, 2006).

İyimserliği umuda benzeten Goleman (2000), iyimserliği, kişinin hayatındaki zorluk ve engellere rağmen gelecekte olumlu olaylar yaşayacağına dair güçlü bir beklenti içinde olması olarak tanımlamıştır. İyimser bireyler gelecek için başlarına kötülükler yerine iyi şeyler geleceğine inanır ve işlerin yolunda gitmesini beklerler (Scheier & Carver, 1985). İyimser bireyler geleceğe dair olumlu şeylerin olacağı beklentisi içinde iken, karamsarlar ise gelecekte olumsuz şeylerin olacağı beklentisi içerisindedir (Carver vd., 2010). İnsanlar talihsizliklerin genellikle kendilerinin değil başkalarının başına geleceğini düşünürler. Ancak bazı insanlar olumlu deneyimleri yaşama ihtimallerini ortalamanın üstünde, kötü durumları yaşama ihtimallerini ortalamanın altında görmektedir. İyimserlik kavramı içinde değerlendirilen bu bakış açısı gerçekçi olmayan iyimserlik (iyimserlik önyargısı) olarak tanımlanmıştır (Weinstein, 1980).

Bireylerin yaşadıkları olayları nasıl açıkladığı mutluluk ve sağlık gibi birçok önemli sonuçla ilişkili olabilmektedir. Yaşanan olayla ilgili kişi üç boyutlu bir açıklama tarzı geliştirmektedir. İyi ya da kötü olayı açıklarken (1) içsel veya dışsal, (2) kararlı veya kararsız, (3) genel veya özel bakış açısıyla açıklamaktadır (Peterson, Buchanan, 1995). İyimser bireyler yaşanan olumsuz olayı geçici (kararsız), dışsal (kendisi dışındaki nedenler) ve tekil bir olay ya da durum olduğu şeklinde yorumlarken karamsar bireyler yaşanan olumsuz olayı kalıcı (süreğen), içsel (kendilerinden kaynaklanan) ve genellikle böyle olur (hep böyle olacak) şeklinde açıklarlar (Gillham vd., 2001).

İyimserlik kavramına dair son yıllarda birçok araştırma yapılmış ve iyimserliğin birçok kavramla ilişkili olduğu ortaya çıkarılmıştır. Carver vd. (2010), iyimserliğin bireyin sorunlarla başa çıkmasını ve zihin sağlığını desteklediği sonucuna ulaşmıştır. İyimserlik ve yaşamın anlamının pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur (Sarıkoc vd., 2022). Gittikçe genişleyen bir literatür geleceğe dair olumlu beklentilere sahip bireylerin negatif beklentilere sahip bireylere göre zorlu yaşam olaylarına karşı daha uyumlu şekilde tepkiler verdiğini göstermektedir (Carver vd., 2010).

Gelişimsel olarak ergenlikten yetişkinliğe geçişte bireyler biyolojik, psikolojik ve sosyal yönden birçok değişim geçirmektedir (Akçan Parlaz vd., 2012). Bu kriz döneminde bireyin başa çıkma kaynakları yaşanan sorunların çözümünde önemli rol oynamaktadır. Genç yetişkinlerle yürütülen bir çalışmada iyimserliğin mutluluk ve yaşam doyumu ile pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur (Nedim Bal & Gülcan, 2014). Lise ergenlik döneminin içinde kalan ve bireyin sonraki hayatını etkileyen önemli bir dönemdir. Bu dönemde bireyin iyimserlik kavramına dair algısı hayatında birçok etkiye sahip olabilmektedir. Lise öğrencileri iyimserlik düzeyleri açısından yeterince güçlü değilse uyum sorunlarına karşı daha kırılabilir ve savunmasız olmaktadır (Boman & Yates, 2001). Akeren (2021) lise öğrencileriyle yürüttüğü

nicel-ilişkisel tarama modelindeki çalışmada iyimserliğin siber zorbalığa karşı destekleyici bir kişisel kaynak olduğunu belirtmiştir. Ayan (2018) lise öğrencileriyle yaptığı nicel-ilişkisel tarama modelindeki araştırmasında kötümserlik düzeyinin yaşam doyumunu azalttığını, iyimserlik düzeyinin ise yaşam doyumunu arttırdığını belirtmiştir. Ayrıca iyimserliğin bireylere öğretilmediği bir kavram olan öğrenilmiş iyimserlik kavramı Shatté vd. (1999) tarafından çocuklarda karamsarlığın etkilerini iyileştirmek, sosyal problem çözmeyi geliştirmek için kullanılabilecek bir dizi bilişsel-davranışsal beceri olarak tanımlanmıştır. Aynı çalışmada öğrenilmiş iyimserlik hakkında hazırlanan bir psiko-eğitim programının çocukların yıkıcı düşünceye ve karamsarlığa karşı daha esnek ve dayanıklı olmalarına katkı sağlayacağı belirtilmiştir.

Rincon Uribe vd. (2021) tarafından ergenlerde iyimserliğe dair 31 ayrı araştırmanın verisi analiz edilerek yapılan sistematik bir incelemede ergenlik döneminde iyimserliğin, ruh sağlığına önemli ölçüde katkıda bulunduğunu, iyi bir ruh sağlığının habercisi, stresin etkisine karşı bir tampon ve patolojik semptomlara ve riskli davranışlara karşı bir koruyucu olarak işlev gördüğünü ortaya konulmuştur. Ergenlik döneminde böylesine önemli bir role sahip iyimserlik kavramının ergenler tarafından nasıl yaşantılandığının, yorumlandığının, ne anlama geldiğinin ve nasıl algılandığının ortaya konması bu çalışmanın amaçlarından biridir. Literatür incelendiğinde iyimserlik kavramına ilişkin az sayıda nitel çalışmaya rastlanmıştır (Duran vd., 2021). Ergenlik dönemindeki çoğu çalışma nicel verilere dayanmaktadır. Fenomenolojik bir çalışma bireylerin kendi deneyimlerini açıklamalarına ve deneyimlerini derinlemesine anlatmalarına odaklanarak bu eksikliği giderebilir. Bu çalışma ile ergenlik dönemindeki lise öğrencilerinin iyimserlik kavramına ilişkin algıları fenomenolojik olarak incelenecektir. Yaşananları metaforlar kullanarak anlatmak yaşananları somutlaştırmakta ve anlatımı güçlendirmektedir. Bu nedenle bu çalışmada iyimserlik kavramının, öğrencilerdeki somut ve öne çıkan yanlarını ortaya koymak adına metaforların kullanımı tercih edilmiştir. İyimserliğin yaşam memnuniyeti (Kümbür Güler & Emeç, 2006), akademik başarı (Aydın & Tezer, 1991; Erdoğan, 2020) ve öznel iyi oluş (Eryılmaz & Atak, 2011) ile pozitif yönde ilişkili olduğu düşünüldüğünde lise dönemindeki öğrenciler için iyimserliğin önemi daha iyi anlaşılacaktır. Bu çalışma ergenlik dönemindeki iyimserlikle ilgili daha kapsamlı ve derinlemesine bir anlayış geliştirmemize katkı sağlayacaktır. Lise öğrencilerindeki iyimserlik kavramının genel resmini ortaya koyması, lise öğrencilerindeki iyimserliğe dair eksik ya da hatalı düşüncelerin tespiti açısından bu tür çalışmalar önem arz etmektedir. Ayrıca çalışmadan çıkan sonuçların lisedeki uygulayıcılar için iyimserlik kavramı açısından yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

İyimserlik daha yüksek bir yaşam doyumunu (Sapmaz & Doğan, 2012), psikolojik dayanıklılık (Parmaksız, 2020), daha az stres (Scheier & Carver, 2003; Parmaksız & Avşaroğlu, 2012), daha iyi başa çıkma becerisi (Nes & Segerstrom, 2006) ile ilişkilendirildiğinden iyimserlik algısı üzerine yapılacak bu araştırma insanların nasıl daha sağlıklı ve daha mutlu bir yaşam sürmelerine nasıl yardımcı olabileceğimizi anlamamıza katkı sunabilir.

Bu çalışmada amaç lise öğrencilerinin iyimserlik kavramına ilişkin ne gibi mecazlar kullandığını tespit etmek, incelemek, lise öğrencilerinin dünyasında iyimserlik kavramının nasıl yer edindiğini anlamak ve bu bireylerin iyimserlik kavramına yönelik algılarını ortaya koymaktır. Lise öğrencilerinin iyimserlik kavramına ilişkin metaforik algıları içerik analizi yöntemi ile incelenecektir. Bu bağlamda, araştırma sorusu şu şekilde ifade edilmiştir:

Lise öğrencileri “iyimserlik” kavramını nasıl algılamaktadır?

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim çalışılmıştır. Olgubilim (fenomenoloji) deseni, farkında olduğumuz ama derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Nitel araştırma, karmaşık anlamlı yapılar içeren çok sayıda heterojen bilgi üretir. Metaforlar, bu karmaşıklığı açıkça yapılandırılmış kalıplara indirgemek için oldukça kullanışlıdır. Bu yüzden metaforlar (mecaz) aracılığıyla düşünmek bilimsel süreçlerde yer bulmuştur (Schmitt, 2005; Yıldırım & Şimşek, 2006).

### Veri Toplama Aracı ve Araştırma Süreci

Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Nitel araştırmalarda birden fazla örnekleme yöntemi bir arada kullanılabilir. Ölçüt örnekleme problem için belirlenen kriterlere uygun kişi, nesne, olay ile yürütülmektedir. Kolay ulaşılabilir örneklemede ise araştırmaya hız ve pratiklik kazandıracak kolay ulaşılabilir durumlar tercih edilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2006). Ölçüt olarak katılımcıların ergen olması (11.sınıf) belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir olması açısından araştırmacının yaşadığı şehirdeki liselerden çalışma grubu belirlenmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin 57'si Sosyal Bilimler Lisesi, 36'sı Anadolu Lisesi 11.sınıf öğrencileri olmak üzere toplam 93 öğrenciden oluşmaktadır. Okul türü ve sınıf düzeyi öğrencilere ulaşılabilirlik açısından rastgele tercih edilmiştir. Araştırmacı yasal izinleri alınmış olan okulların psikolojik danışmanları ile görüşerek çalışma hakkında (formun içeriği, uygun olan bir derste yapılması gerektiği, zaman kaygısı olmaması gerektiği 1 ders saatinde, gönüllülüğün esas olduğu) bilgilendirme yapmıştır. Uygulamadan sonra araştırmacı okul psikolojik danışmanlarından formlar toplayarak kodlama ve analiz sürecine geçmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcılara ait bilgiler

Okul Türü	Öğrenciler				Toplam	
	Kız	Erkek	n	%	n	%
Sosyal Bilimler Lisesi	35	22	57	%61	57	%100
Anadolu Lisesi	20	16	36	%56	36	%100
Toplam	55	38	93	%59	93	%100

Bu araştırmadaki veriler “içerik analizi” tekniği ile incelenmiştir. Bu teknikte, eldeki verileri açıklayabilecek kavramalara ve ilişkilere ulaşmak esastır. Yapılan analizde, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamak amaçlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2006).

Yazarlar tarafından yapılandırılmış bir form aracılığıyla lise öğrencilerinin iyimserlik kavramına dair geliştirdikleri metaforik algıları elde edilmiştir. Katılımcıların “iyimserlik” ve iyimserliğin metaforik algısına odaklanmaları için tek cümleli bir form tercih edilmiştir. Bu konuda Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünden yazarlar dışında 3 uzmanla görüşülmüştür. Katılımcılara dağıtılan bu formda “İyimserlik..... gibidir/benzerdir. Çünkü .....” şeklinde bir cümledeki boşlukları kendi algılarını yansıttıkları

şekilde doldurmaları istenmiştir. İlk olarak 5 farklı liseden bir grup öğrenci (n= 110, her okuldan bir sınıf) ile pilot çalışma yapılmış ve uygulama sonucunda iyimserlik kavramının iyilik, iyilikseverlik vb. kavramlarla karıştırıldığı görülmüştür. Daha sonra katılımcılara verilen form ile birlikte uygulayıcılara yazılı bir yönerge hazırlanarak iyimserliğin, karıştırılan diğer kavramlardan farklı olduğu belirtilmiştir. Ayrıca iyimserlik kavramının sözlük anlamı da verilmiştir. Araştırılan kavrama ilişkin cevapların olmaması ve verilerin araştırmanın amacına hizmet etmemesinden dolayı pilot uygulamadan elde edilen veriler analize dahil edilmemiştir.

**Tablo 2.** Araştırma uygulama basamakları

	İşlem	Tarih
1.Adım	Araştırmacılar tarafından okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi ve “iyimserlik ..... gibidir. Çünkü .....” cümlesinin yer verildiği form hazırlandı.	15.11.2022
2.Adım	5 Farklı liseden birer sınıfa form uygulandı (n =110).	23-30.11.2022
3.Adım	Elde edilen verilere ilişkin ilk okumada katılımcıların cevaplarının çalışmaya uygun olmadığı anlaşıldı. Bunun üzerine Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünden 3 uzmanla görüş alışverişinde bulunuldu.	07.12.2022
4.Adım	Forma yönerge eklendi.	14.12.2022
5.Adım	Yeni form iki farklı lisedeki dört sınıfa uygulandı (n=93).	20-21.12.2022
6.Adım	Yazarlar tarafından yapılan ilk okumada 17 veri dahil etme-dışlama kriterlerine göre veri analizinin dışında bırakıldı.	02-11.01.2023
7.Adım	Elde edilen 76 metafor iki kodlayıcı tarafından kodlandı. %82 uyum olduğu görüldü. Uyumun olmadığı metaforlar görüşülerek karara bağlandı.	12-20.01.2023

### Verilerin Analizi

Katılımcılara ait metaforlar dört adımda analiz edilmiştir: 1) kodlama ve ayıklama, 2) kategori geliştirme, 3) geçerlik ve güvenilirlik, 4) içerik analizi tekniği.

Analiz sürecine geçmeden önce üretilen metaforlar bazı dahil etme ve dışlama kriterleri açısından değerlendirilmiştir. Bu kriterler şu şekilde sıralanmıştır: 1. Katılımcının metafor ve gerekçe üretmesi gerekmektedir. Metafor ya da gerekçeden birini veya ikisini belirtmeyen veriler dışlanmıştır. 2. Üretilen metafor ile gerekçe arasında ilişkinin olmadığı veriler dışlanmıştır. 3. Okunmayan anlaşılmayan veriler dışlanmıştır. 4. Metafor yerine tanım içeren ifadeler dışlanmıştır.

**Kodlama ve ayıklama:** Katılımcılardan elde edilen veriler kağıt üstünde ilk olarak not almadan bir defa daha sonra ise farklı günlerde farklı renk kalemlerle not alınarak beş defa okunmuştur. Tüm verilerden uygun şartları sağlayan veriler araştırmaya dahil edilmiş diğer veriler dışlanmıştır. Toplam 93 katılımcıdan 2 tanesi metafor yazmadığı, 1 tanesi gerekçe yazmadığı, 1 tanesi okunmadığı ve 13 tanesinin de metafor ile gerekçe arasında ilişki olmadığı için toplam 17 veri yapılan analize dahil edilmemiştir. Böylece toplam 76 metafor elde edilmiştir.

Tespit edilen metaforlar ve açıklamaları bilgisayar ortamına (Excel) aktarılarak alfabetik sırada bir veri tabanı oluşturulmuştur. Veri tabanına dair genel bir anlayışa

ulaşıldıktan sonra önceki okumalarla birlikte alınan notlar da dikkate alınarak kodlama yapılmıştır.

**Kategori geliştirme:** Kategoriler ikinci bir araştırmacı ile birlikte oluşturulmuştur. Kategori oluşturulurken sadece metaforlar değil gerekçeler de dikkate alınmıştır. Benzer kodları aynı temalar altında birleştirilerek geniş kategoriler oluşturulmuştur. Ortak ve benzer özelliklere sahip metaforlar içerik analizi (Yıldırım & Şimşek, 2006) tekniği kullanılarak ve diğer metaforlarla karşılaştırılarak ayrıştırılmıştır. Böylece katılımcıların iyimserlik kavramına dair ürettiği metaforlar belirlenen temalarda toplanarak 6 kategori oluşturulmuştur.

**Geçerlik ve güvenilirlik:** İnanırcılık ve aktarılabirlik bilimsel çalışmanın geçerliği açısından oldukça önemlidir (Yıldırım & Şimşek, 2006). Bu yüzden verilerin toplanması ve analizi süreçleri detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Çalışmanın güvenilirliği açısından tutarlılık incelenmesi (Yıldırım & Şimşek, 2008) için kodlama sürecinin anlatıldığı bir kodlama haritası hazırlanmıştır. Nitel araştırmalar konusunda uzman olan ikinci bir kodlayıcının verileri kodlaması sağlanmıştır. Miles ve Huberman'a (1994) göre kodlamadaki farklılıklar ve benzerlikler tespit edilerek güvenilirlik formülü hesaplanmıştır (Güvenirlik = Görüş birliği / [Görüş birliği + Görüş ayrılığı] \*100). Bu formül doğrultusunda kodlayıcılar arasındaki görüş birliğinin %80 ve üzerinde olması kabul görmektedir. Mevcut araştırmada kodlayıcılar arası görüş birliğinin %82 olduğu görülmüştür.

## Bulgular

Araştırmanın bu kısmında lise öğrencileri tarafından iyimserliğe ilişkin geliştirilen metaforlara ve bu metaforlar gruplandırılarak oluşturulan kategorilere yer verilmiştir.

### Metaforlar

Katılımcılar tarafından üretilen metaforlar Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** İyimserlik kavramına yönelik geliştirilen metaforlar

İyimserlik Metaforu	f	%	İyimserlik Metaforu	f	%	İyimserlik Metaforu	f	%
Pozitif bakma	6	7,8	Başarının yapı taşı	1	1,3	Işık	1	1,3
Su	5	6,5	Başarmanın yakıtı	1	1,3	İlaç	1	1,3
Mutluluk	3	3,9	Battaniye	1	1,3	İyi düşünen insan	1	1,3
Anne	2	2,6	Beyaz kağıt	1	1,3	Kalbin gölgesi	1	1,3
Aptallık	2	2,6	Boşluk	1	1,3	Kedi	1	1,3
Boşa kürek çekme	2	2,6	Çiçek	1	1,3	Kullanılmak	1	1,3
Destekleme	2	2,6	Çocuk gülüşü	1	1,3	Masal	1	1,3
Empati	2	2,6	Çocuk masumiyeti	1	1,3	Mum	1	1,3
Güzel düşünme	2	2,6	Farklı renk	1	1,3	Orman	1	1,3
Hayat	2	2,6	Faydalı olma	1	1,3	Ödül	1	1,3
İyilikteki kötülük	2	2,6	Faydasızlık	1	1,3	Polyanacılık	1	1,3
Kendin olma	2	2,6	Fosilleşmiş taşı yumuşatma	1	1,3	Pozitif düşünme	1	1,3
Adalet	1	1,3	Gökyüzü	1	1,3	Samimiyet	1	1,3
Aile	1	1,3	Güvenme	1	1,3	Sevgi	1	1,3
Akarsu	1	1,3	Hayallerin kapısı	1	1,3	Sevgi ve saygı	1	1,3
Alışveriş	1	1,3	Hayata tutunma	1	1,3	Tarla	1	1,3

Ay	1	1,3	Hayatı sevme	1	1,3	Umut	1	1,3
Bakış açısı	1	1,3	Her şeydeki hayır	1	1,3	Yenilgiyi kabul etme	1	1,3
Başarı	1	1,3	Hoşgörü	1	1,3	<b>Toplam</b>	<b>76</b>	<b>100</b>

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların iyimserlik kavramına dair 56 farklı metafor geliştirdikleri görülmektedir. Pozitif bakma (6), su (5), mutluluk (3) en sık tekrarlanan metaforlardır.

Metaforlar kategorilere ayrılırken, katılımcıların metaforlar için yazdığı gerekçeler de dikkate alınmıştır. Bu yüzden aynı metafor farklı gerekçelerinden dolayı farklı kategorilerde yer alabilmiştir. Metaforlara dair geliştirilen kategoriler ve frekans değerleri Tablo 4’de verilmiştir.

**Tablo 4.** Metaforlar ve kategorileri

Kategoriler	Metaforlar	f	%
1. Duygu Olarak İyimserlik	Güzel düşünme (1); anne (2); mutluluk (3); sevgi (1); samimiyet (1); adalet (1); kendin olma (2); güvenme (1); kedi (1); su (2); çocuk masumiyeti (1); empati (2); pozitif bakma (3); destekleme (1).	22	29
2. Gerçekçi Olmayan İyimserlik	İlaç (1); çiçek (1); boşluk (1); kullanılmak (1); yenilgiyi kabul etme (1); aptallık (2); pozitif bakma (1); faydasızlık (1); iyilikteki kötülük (2); polyanacılık (1); boşa kürek çekme (2); su (1); hayat (1).	16	21
3. Motivasyon Kaynağı Olarak İyimserlik	Gökyüzü (1); başarının yapı taşı (1); pozitif bakma (1); alışveriş (1); fosilleşmiş taşı yumuşatma (1); ay (1); tarla (1); mum (1); başarı (1); başarmanın yakıtı (1); ödül (1); akarsu (1).	12	16
4. Umut Olarak İyimserlik	Çocuk gülüşü (1); pozitif düşünme (1); farklı renk (1); umut (1); battaniye (1); iyi düşünen insan (1); destekleme (1); orman (1); hayallerin kapısı (1); masal (1); bakış açısı (1); hayat (1).	12	16
5. Davranış Olarak İyimserlik	Sevgi ve saygı (1); güzel düşünme (1); faydalı olma (1); kalbin gölgesi (1); su (2); hoşgörü (1); beyaz kağıt (1).	8	10
6. Başa Çıkma Kaynağı Olarak İyimserlik	Her şeydeki hayır (1); pozitif bakma (1); hayata tutunma (1); aile (1); ışık (1); hayatı sevme (1).	6	8

Katılımcılar tarafından üretilen tüm metaforlar altı kategori altında sınıflandırılarak Tablo 4 oluşturulmuştur.

Katılımcıların geliştirdiği metaforlara ilişkin kelime bulutu Şekil 1’de gösterilmiştir.



*İyimserlik Polyanacılık gibidir. Çünkü hiç kimsenin duyduğu bir şey hakkındaki ilk düşüncesi iyi olmaz. Sonrasında iyimser yaklaşırsa bile herkes en başta en kötüyü düşünür. İyimser olduğunu söyleyen insanlar gerçekten iyimser olduğu için değil, saf ve hiçbir şeyden haberdar olmadığı için iyimserdir. Bu da Polyanacılığa benzer. Hiç kimse bilerek ve isteyerek iyimser olmaz.*

Katılımcıların ürettiği bazı metaforlar iyimserliğin bir kandırmaca olduğu yönünde algılandığını göstermektedir. Kişinin gerçeklerle yüzleşmek yerine gerçeklerden kaçması ya da gerçeği çarpıtması ile iyimserlik arasında benzerlik kurulmuştur.

### **Motivasyon kaynağı olarak iyimserlik**

Bazı katılımcılar okulda, sınav sürecinde görev ve sorumluluklarını yerine getirmekte iyimserliği motivasyon kaynağı olarak ele almıştır. Bu kategoride değerlendirilen metaforlardan bazıları şöyledir.

*İyimserlik bir tarlaya benzer. Çünkü ne ekersen onu biçersin yani ileriye yönelik nasıl yanaşırsan öyle verim alırsın. Ben ona yönelik davranıyorum hep ileri iyimserlik düşünüyorum. Çalışırsam yaparım. Ben bunu becereceğim diye düşünürüm hep onun için iyimserlik. Benim için çok önemli ve hayatıma hep faydalı oldu.*

*İyimserlik başarmanın yakıtı gibidir. Çünkü başaramadığımızda bile ileriye iyi düşünerek çalışmamızı ve motive olmamızı sağlar ileri hayallerimiz için bıksak bile çalışmadan yorulsa bile iyimser hayalimiz gerçekleştiğinde artık bu bir hayal değil gerçektir. Eğer iyimser bakmazsak olaylara ya da hayal olarak yokta yakıtı bitmiş arabadan farkımız olmaz ileri gidemeyiz ama hep geriye gideriz.*

İyimserlik zorlu yaşam olaylarında kişiyi motive eden bir güç olarak algılanmaktadır.

### **Umut olarak iyimserlik**

Bazı katılımcılar iyimserliğin geleceğe yönelik olumlu beklenti içerisinde olma yönünü merkeze almıştır. Bu kategoride değerlendirilen metaforlardan bazıları şöyledir.

*İyimserlik battaniye gibidir. Çünkü seni ısıtır, sen o battaniyenin altında geleceğe dair hayal kurarsın, hayata umutla bakmanın yollarını ararsın.*

*İyimserlik hayata bakış açımızdır. Çünkü insan umudu hayalleri olmadan bence ilerleyemez. İyimserlik bir nebze pozitifliktir. Bir bardağın yarısı boşsa dolu tarafından bakmaktır. Kötü bir olay yaşasak bile ardından iyinin geleceğini bilmeliyiz bu ümitle yaşamalıyız. Aslında hayat bize verilmiş bir boş defter gibi bunu doldurmaksa bizim elimizde bir düşünceyi defalarca yazsak sıkılırız. Aynı şekilde bir düşünceyi kafamızda durmadan düşünmemeliyiz dert etmemeliyiz geçeceğini bilmeliyiz.*

### **Başa çıkma kaynağı olarak iyimserlik**

Sınav süreci ve ergenlik döneminde yaşanan sorunlara yönelik olarak bazı katılımcıların iyimserliği başa çıkma kaynağı olarak ele aldığı görülmüştür. Bu kategoride değerlendirilen metaforlardan bazıları şöyledir.

*İyimserlik gökyüzü gibidir. Çünkü gökyüzü bütün insanların ortak noktasıdır. Nerde olursan ol nereye gidersen git hep yanındadır. Baktıkça anlamlaşır. Sevdikçe sevilir. Kederlenince kederlenir seninle. Sonra milyon tane yıldızların yükü vardır omuzunda. Ama o yükü bütün iyimserliğiyle bütün sevgisiyle besler. Uzakta olsa bile hep yanındadır. Hep ruhundadır. Kalbinde ne kadar acı yaşasın bile derinlerde bir yerlerde vardır iyimserliğin. Tıpkı gökyüzünde bazen göremediğimiz ama hep var olan yıldızlar gibi.*



*İyimserlik hayata tutunmak gibidir. Çünkü bir insanın başından ne olaylar geçerse geçsin iyi veya kötü bir hedefi, bir bekleyeni, ailesi, sevdiklerine karşı hayatta kalma onlar için direnme çabasıdır. Kısaca bir olay kötü dahi olsa o olaya karşı iyimser bakış hayat standartlarını arttırmak demektir.*

### **Davranış olarak iyimserlik**

Bazı katılımcılar ise ürettikleri metaforlar ve gerekçeleriyle iyimserliğin davranışa yönelik kısmını ön plana çıkarmıştır. Bu kategoride değerlendirilen metaforlardan bazıları şöyledir.

*İyimserlik akan su gibidir. Çünkü iyimser insan ne olursa olsun herkese karşı iyi olmalıdır. Ama o suyun yoluna taş gelirse su kısıtlar. Eskisi gibi olmaz. Eğer birisi bana kötü davranırsa herkese karşı tavrım değişir.*

*İyimserlik beyaz bir kâğıt gibidir. Çünkü insanlar hayata ilk geldiği zaman tertemiz fikirlere, düşüncelere sahiptir. Sonra hayatımızda yolunda gitmeyen insanlar, hareketler, davranışlar ortaya çıkarır. Ve temiz kâğıt artık yavaş yavaş kelimelere bürünür. Bir sürü kelime olur kâğıtta hepsi yine küçük olan benim kelimelerimdir ama değişen tek şey artık o kadar iyimser değildir kelimeler kâğıda yazı yazarken ne kadar iyi, temiz kalıyorsa insan hayatı temiz iyi olur.*

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Yapılan çalışmada lise öğrencilerinin iyimserlik kavramına ilişkin geliştirdiği metaforlar ve bu metaforların gerekçelerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Sonuç olarak lise öğrencilerinin iyimserlik kavramına dair geliştirdikleri metaforların altı kategoride toplandığı görülmüştür. Bunlar: duygu olarak iyimserlik, gerçekçi olmayan iyimserlik, umut olarak iyimserlik, motivasyon kaynağı olarak iyimserlik, başa çıkma kaynağı olarak iyimserlik ve davranış olarak iyimserliktir.

İyimserlik kavramı birçok katılımcı tarafından “duygularla (f=22)” özdeşleştirilmiştir. Literatür incelendiğinde iyimserlik konusunda birçok nicel çalışmanın ve az sayıda nitel ya da karma desenli çalışmanın olduğu görülmüştür. Avustralyalı yaşlılarla (68-74 yaş aralığında, n=11) yürütülen nitel bir çalışmada (Craig vd., 2022); genetik ve aile geçmişinin, şükran ve umudun, yaşamın seyri ve gelişiminin iyimserliği şekillendirdiği ifade edilmiştir. Kargakou vd. (2017) yürüttükleri karma desenli çalışmalarında iyimserliğin gelişimine ilişkin olarak sevginin olumlu, yalnızlık duygusunun ise olumsuz etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Lise öğrencileri ile yürütülen yarı deneysel bir çalışmada anksiyetenin iyimserlik düzeyini azaltabileceği (Dewberry & Richardson, 1990) ve ortaöğretim öğrencilerinin psikolojik iyi oluşları ile iyimserlikleri arasında pozitif yönde ilişki olduğu bulunmuştur (Bozgeyikli & Çalışkan, 2020). Üniversite öğrencileri ile yürütülen bir çalışmada iyimserlik ile yaşam doyumu ve mutluluk arasında pozitif yönde ilişki olduğu, iyimserliğin mutluluğu %59 düzeyinde yordadığı ulaşılan bulgular arasındadır (Sapmaz & Doğan, 2012). Lise öğrencileri ile yapılan çalışmalarda geleceğe yönelik iyimserlik ile depresyon arasında negatif yönde (Karagöz, 2011), ergen öznel iyi oluşunun iyimserlik eğilimi ile pozitif yönde ilişkili olduğu bulunurken ergen iyi oluşunun %25’lik varyansını iyimserlik eğiliminin yordadığı saptanmıştır (Eryılmaz & Atak, 2011). İyimserlik ile empati ve sabır arasında pozitif yönde ilişki olduğu bulunurken iyimserliği yordayan iki değişken olarak sabır ve empatik eğilim

belirlenmiştir (Kaytez & Güngör Aytar, 2018). Annelerin iyimserlik düzeyleri ile mutluluk düzeyleri arasında pozitif yönde, annelerin iyimserlik düzeyi ile çocukların (3-6 yaş) kaygı düzeyi arasında negatif yönde, annelerin kötümserlik düzeyi ile çocukların kaygı düzeyi arasında ise pozitif yönde ilişki olduğu bulgular arasındadır (Tongar vd., 2021; Tongar, 2020). Bulgular hem çocuklarda ve ergenlerde hem de yetişkinlerde iyimserliğin olumlu duygularla paralel ortaya çıktığına işaret etmektedir. İyimserlik ve psikolojik dayanıklılığı geliştirme psikoeğitim programının uygulandığı bir grup öğrencide umutsuzluk düzeyinin düştüğü gözlenmiştir (Nalbant & Voltan Acar, 2017). İyimserlik, öfke ve depresif belirtiler ile ters yönde ilişkili iken (Puskar vd., 1999) özsaygı ile pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Ayrıca iyimserliğin öznel iyi oluşu yordadığı bulgular arasındadır (Eryılmaz & Atak, 2011). İyimserliğin bireyin duygularıyla yakından ilgili olduğu görülmektedir. Bununla birlikte yıkıcı duyguların ve ruhsal durumların iyimserlik düzeyiyle ters yönde ilişkili olduğu söylenebilir.

Katılımcılardan bazıları iyimserliğin “gerçekçi olmayan (f=16)” yönüne odaklanmıştır. Bazı araştırmalar insanların başlarına olumlu olayların geleceği ve olumsuz olayların gelmeyeceği konusunda gerçekçi olmayan bir şekilde iyimser olma eğiliminde olduklarını göstermektedir (Dewberry vd., 1990; Shepperd vd., 2002; Jefferson vd., 2017). İyimserlik kavramının gerçekçi bir şekilde ele alınmadığı durumlarda insanlar gerçekçi risk değerlendirmesi yapamamakta ve riskli davranışlar sergileyebilmektedir. Aynı zamanda düşük ihtimalli olumlu olaylara dair beklentileri onları daha fazla hayal kırıklığına uğratabilmekte ve karamsarlığa itebilmektedir (Weinstein, 1980; Jefferson vd., 2017). Bu yüzden bireyin hayatı için olumlu bir kavram olarak ele alınan iyimserlik sağlıklı bir şekilde değerlendirildiğinde yıkıcı olabilmektedir.

İyimserlik kavramı bazı öğrenciler tarafından “umut (f=12)” ile ilişkilendirilmiştir. Literatür incelendiğinde iyimserlik ve umut kavramının Pozitif Psikoloji alan yazınında çoğu defa birlikte çalışıldığı görülmüştür. Örneğin; yapılan bir meta analiz çalışmasında benzerliklerine rağmen “iyimserlik ve umut” kavramlarının, kişinin geleceğiyle ilgili olumlu beklentileri yansıtan iki farklı psikolojik yapı olarak ele alındığı bulunmuştur (Alarcon vd., 2013). Lazarus (1999) umudu hayati bir psikolojik kaynak olarak görmüş ve mevcut durumun endişe verici koşulları altındaki bireyin gelecekte bu koşulların iyileşeceğini beklemesi olarak tanımlamıştır. Lise öğrencileriyle yapılan bir çalışmada iyimserlik ve umudun birbirleriyle pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte iyimserlik ve umudun, kariyer uyumu ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide tam aracılık rolüne sahip olduğu bulgular arasındadır (Bölükbaşı, 2017). Ergenlerle yürütülen bir çalışmada iyimserlik ve umut arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ( $r = .88$ ) korelasyon olduğu bulunmuştur (Çalışkan & Uzunkol, 2018; Fincan, 2019). Tanboğa (2020) ortaokul öğrencilerinde umut ve iyimserlik arasında pozitif yönde korelasyon olduğunu bulmuştur. Yetişkinlerle yürütülen birçok çalışmada da umut ile iyimserlik arasında pozitif yönde ilişki olduğu bulunmuştur (Strauss vd., 2014). Sınavlar, kariyer planlaması ve ergenlik döneminin gelişimsel sorunları içinde olan bireylerin iyimserlik kavramı içinde umuda odaklanması beklenebilir bir sonuçtur.

Lise öğrencilerinden bazıları iyimserlik kavramını “motivasyon kaynağı olarak (f=12)” ele almıştır. Alan yazında benzer çalışmalar olduğu görülmüştür. Örneğin; Amaca güdülenme ve amaca ulaşma ile iyimserlik arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Buna karşın kötümserlik ile amaca ulaşma ile amaca güdülenme arasında ise negatif yönde yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur (Çalışkan & Uzunkol, 2018). Buna paralel olarak üniversiteye hazırlık için gereken motivasyon düzeyi iyimser ve umutlu lise öğrencilerinde daha yüksektir (Ayan, 2017). Lise öğrencilerinin iyimserlik düzeyi ile akademik başarıları arasında pozitif yönde ilişki olduğu bulunmuştur (Kaytez & Güngör Aytar, 2018). Birçok öğrenci sınavlara yönelik çalışmalara dair yeterli motivasyona sahip olmadığı için akademik yönden başarısız olabilmektedir. Erdoğan (2020) tarafından yürütülen bir çalışmada iyimserlik düşünceleri artan lise öğrencilerinin okul başarılarının da arttığı bulunmuştur. Farklı bir çalışmada ise üniversite öğrencilerinde iyimserliğin; içsel akademik motivasyona, akademik doyuma ve geleceğe yönelik tutumlara pozitif etkisinin olduğu bulunmuştur. İyimserliğin başarı için “itici bir güç” olduğu belirtilmiştir (Fırıncı Kodaz, 2016). Ortaokul öğrencileri ile yürütülen bir çalışmada öğrencilerin iyimserlik düzeyi ile öğrencilerin okula dair olumlu algıları pozitif yönde ilişkili olduğu belirtilmiştir (Çalık, 2008). İyimserliğin, sınavlara hazırlık sürecinde ve okul hayatında öğrenciler için bir motivasyon kaynağı olabileceği düşünülmektedir.

Bazı katılımcılar iyimserlik kavramını “başarı çıkma kaynağı olarak (f=6)” ele aldığı görülmüştür. Literatürde bu bulguyu destekleyen çalışmaların olduğu görülmüştür. Örneğin; İyimserlik düzeyi ile daha etkili başarı çıkma stratejileri kullanma arasında pozitif yönde ilişki olduğu bulunmuştur (Harju & Bolen, 1998). Yüksek düzeyde iyimserlik, sorunlarla etkili bir şekilde başarı çıkmakla ilişkili bulunurken düşük düzeyde iyimserlik ise kaçınma ile ilişkili olduğu belirtilmiştir (Carver vd., 2010). Daha kolay ve kısa sürede pes eden kötümser bireylere karşın iyimserler ele aldıkları işte daha ısrarcı olmaktadır. Ayrıca okul yaşamında ve iş hayatında iyimser bireyler çok daha başarılı olmaktadır (Seligman, 2006). Lise öğrencilerinin iyimserliğe dair algıları akademik başarılarının yanında sosyal uyum ve ergenlik dönemi sorunlarıyla da daha etkili bir şekilde baş etmelerine katkı sağlayabilecektir. İyimser öğrencilerin zorlu yaşam olaylarına daha kolay uyum sağladığı ve daha etkili başarı çıkma stratejileri kullandığı bulgular arasındadır (Brisette vd., 2002). İyimserler sağlık sorunlarıyla karşılaştıklarında kötümserlere göre daha az stresli tepki vermekte ve bu sorunlarla daha etkili şekilde başarı çıkmaktadır (Scheier & Carver, 2003). İyimserlik özelliğine sahip bireyler yaşamda karşılaştıkları sıkıntılarla daha kolay başarı çıkabilmektedir (Ayan, 2017). Bu çalışmadaki bazı lise öğrencilerinin iyimserliği başarı çıkma kaynağı olarak algılaması literatür ile paralellik göstermektedir.

Bazı katılımcılar iyimserlik kavramının “davranış (f=8)” yönünü ön plana çıkarmıştır. Alan yazında iyimserlik ile bireyin davranışları ön plana çıkaran çalışmaların az olduğu görülmüştür. İyimserlik, davranış için önemli etkileri olan istikrarlı bir kişilik özelliği olmasına rağmen ergenlerde iyimserliğin incelenmesine çok az ilgi gösterilmiştir (Puskar vd., 1999). Ancak dolaylı olarak iyimserliğin bireyin davranışları üzerinde etkisi olduğu söylenebilir. Lise öğrencilerinin akademik başarı düzeyleri ile iyimserlik düzeyleri arasında pozitif yönde ilişki olduğu birçok çalışmada görülmüştür (Sarı Cenk, 2008; Feldman &

Kubato, 2015). İyimserlik düzeyi yükseldikçe bireyin yapıcı duygularının da etkisiyle hayatı için daha olumlu davranışlar sergileyeceği söylenebilir.

Ergenlik döneminin gelişimsel sorunlarının ve eğitim hayatına dair sınavların olduğu bir dönemde, bireylerin “iyimserlik” kavramına dair algılarının hayatlarının geri kalanı üzerinde etkiye sahip olacağı düşünülmektedir (Fırıncı Kodaz, 2016). Çünkü bu çalışmada iyimserliğin; başa çıkma kaynağı olarak, motivasyon kaynağı olarak, umut olarak lise öğrencilerinin hayatında yapıcı bir konumunun olduğunu göstermiştir. Ergenlerin iyimserlik kavramını bu şekilde algılamaları eğitim ortamlarında iyimserlik kavramına daha fazla yer verilmesinin öğrencilerin yararına olacağını düşündürmektedir. Bu çalışmada iyimserliğin motivasyon, umut ve başa çıkma kaynağı olarak görülmesinden hareketle lise düzeyindeki uygulayıcılara, öğrencilerine iyimserlik temelli psikoeğitim programları uygulamaları önerilmektedir. Bu psikoeğitim programlarıyla öğrencilerin iyimserlik düzeyleri artırılarak olumlu düşünme becerileri geliştirilebilir. Bununla birlikte bu çalışmada öğrencilerin gerçekçi olmayan iyimserliğe dair geliştirdikleri metaforlar da mevcuttur. Bu çalışmada bazı ergenlerin iyimserliğin yapıcı rolünü bazılarının ise gerçekçi olmayan yönünü ön plana çıkarmasından hareketle sonraki araştırmalarda iyimserliğin ergenlik dönemindeki gelişim seyri üzerinde çalışılması önerilebilir. Özellikle iyimserlik algısının gelişimi aile, okul, arkadaş çevresi, kültür gibi faktörler bağlamında incelenebilir.

Bu araştırmada katılımcıların iyimserlik algısı form aracılığıyla elde edildiğinden görüşme tekniğinin avantajlarından faydalanılamamıştır. İyimserliğe yönelik yapılacak sonraki çalışmalarda görüşme tekniğinin kullanılması daha derin anlamlara ulaşılması açısından önerilmektedir.

### Kaynakça

- Akçan Parlaz, E., Tekgül, N., Karademirci, E., & Öngel, K. (2012). Ergenlik dönemi: fiziksel büyüme, psikolojik ve sosyal gelişim süreci. *Turkish Family Physician, 3*(2), 10-16.
- Akeren, İ. (2021). Lise öğrencilerinde siber zorbalıkla başa çıkmanın yordayıcısı olarak iyimserlik-kötümserlik. *Erciyes Journal of Education, 5*(1), 87-104, <https://doi.org/10.32433/eje.807426>.
- Alarcon, G.M., Bowling, N.A. & Khazon, S. (2013). Great expectations: a meta-analytic examination of optimism and hope. *Personality and Individual Differences, 54*, 821-827, <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.12.004>.
- Ayan, A. (2018). İyimserlik ve umutsuzluk düzeyinin yaşam doyumu üzerine etkisi: Lise öğrencileri üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18*(3), 95-112. doi:10.18037/ausbd.552523.
- Aydın, G., & Tezer, E. (1991). İyimserlik, sağlık sorunları ve akademik başarı ilişkisi. *Psikoloji Dergisi, 7*(26), 2-9.
- Boman, P., & Yates, G. C. (2001). Optimism, hostility, and adjustment in the first year of high school. *British Journal of Educational Psychology, 71*(3), 401-411, <https://doi.org/10.1348/000709901158587>.
- Bozgeyikli, H., & Çalışkan, M. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin psikolojik iyi oluşlarının yordayıcısı olarak iyimserlik-kötümserlik düzeyi ve dini yönelimler. *OPUS International Journal of Society Researches, 16*(28), 909-928,

- <https://doi.org/10.26466/opus.734018>.
- Bölükbaşı, Ayten. (2017). *Lise öğrencilerinin kariyer uyumu ve yaşam doyumu ilişkisinde iyimserlik ve umudun aracı rolü*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Brissette, I., Scheier, M. F., & Carver, C. S. (2002). The role of optimism in social network development, coping, and psychological adjustment during a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(1), 102-111. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.82.1.102>.
- Carr, A. (2016). *Pozitif Psikoloji*. Kaknüs.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 879-889, <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.01.006>.
- Craig H, Gasevic D, Ryan J, Freak-Poli R & Talic S. (2022). A qualitative study on how older adults perceive the meaning and shaping of optimism: has the COVID-19 pandemic impacted their perceptions? *Journal of Global Health Reports*, 6, e2022039, <https://doi.org/10.29392/001c.36914>.
- Çalık, E. (2008). *İlköğretim öğrencilerinin iyimserlik düzeylerinin ve okula ilişkin algılarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Çalışkan, H., & Uzunkol, E. (2018). Ergenlerde iyimserlik-kötümserlik ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 6(2), 78-95.
- Dewberry, C., Ing, M., James, S., Nixon, M., & Richardson, S. (1990). Anxiety and unrealistic optimism. *The Journal of Social Psychology*, 130(2), 151-156, <https://doi.org/10.1080/00224545.1990.9924565>.
- Dewberry, C., & Richardson, S. (1990). Effect of anxiety on optimism. *The Journal of Social Psychology*, 130(6), 731-738, <https://doi.org/10.1080/00224545.1990.9924625>.
- Duran, V., Barut, Y. & Mertol, H. (2021). Türkiye’de iyimserlik araştırmaları; pozitif psikoloji temelli bir arayış bağlamında bir eğitim programı taslak önerisi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 5 (9), 31-43. doi:10.31461/Ybpd.944208.
- Erdoğan, M. Y. (2021). İyimserlik (yaşam yönelimi) ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide akademik başarının aracılık rolü. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 395-407, <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8998>.
- Eryılmaz, A., & Atak, H. (2014). Ergen öznel iyi oluşunun, öz saygı ve iyimserlik eğilimi ile ilişkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 170-181.
- Feldman, D. B., & Kubota, M. (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences*, 37, 210-216, <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.022>
- Fırıncı Kodaz, A. (2016). *İyimserlik, geleceğe yönelik tutum, akademik içsel motivasyon ve akademik doyum arasındaki ilişkilerin yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Fincan, M.C. (2019). *Ergenlerde algılanan ebeveyn affediciliği ile umut ve iyimserlik arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Gillham, J. E., Shatté, A. J., Reivich, K. J., & Seligman, M. E. (2001). Optimism, pessimism, and explanatory style. In E. C. Chang (Ed.), *Optimism and pessimism: implications for theory, research, and practice* (pp. 53-75). American Psychological Association,

- <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/10385-003>
- Goleman, D. (2000). *Duygusal zeka-neden IQ'dan daha önemli*. Varlık.
- Harju, B. L., & Bolen, L. M. (1998). The effects of optimism on coping and perceived quality of life of college students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 13(2), 185- 200.
- Jefferson, A., Bortolotti, L., & Kuzmanovic, B. (2017). What is unrealistic optimism? *Consciousness and Cognition*, 50, 3-11, <https://doi.org/10.1016/j.concog.2016.10.005>.
- Kargakou, A., Sachlas, A., Lyrakos, G., Zyga, S., Tsironi, M. & Rojas Gil, A.P. (2017). GeNeDis: Computational biology and bioinformatics. In P. Vlamos (Ed.), *Does health perception, dietary habits and lifestyle effect optimism? A quantitative and qualitative study*. (pp. 49-61). Springer.
- Kaytez, N., & Güngör Aytar, F. A. (2018). Çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin iyimserlik düzeylerinin sabır ve empatik eğilim açısından incelenmesi (meslek lisesi örneği). *Turkish Journal of Social Research/Turkiye Sosyal Arastirmalar Dergisi*, 22(3), 159-175.
- Kümbür Güler, B., & Emeç, Hamdi, (2006). Yaşam memnuniyeti ve akademik başarıda iyimserlik etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(2), 129-149.
- Lazarus, R. S. (1999). Hope: An emotion and a vital coping resource against despair. *Social Research*, 66(2), 653-678.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. Sage.
- Nalbant, A., & Voltan Acar, N. (2017). İyimserlik ve psikolojik dayanıklılığın geliştirilmesi programının risk altında bulunan çocukların umutsuzluk düzeylerine etkisi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 31-38.
- Nes, L. S., & Segerstrom, S. C. (2006). Dispositional optimism and coping: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 10(3), 235-251. [https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1003\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1003_3)
- Nedim Bal, P. & Gülcan, A. (2014). Genç yetişkinlerde iyimserliğin mutluluk ve yaşam doyumu üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1(Özel)), 41-52.
- Parmaksız, İ. (2020). İyimserlik, özgecilik ve medeni durumun psikolojik dayanıklılık üzerindeki etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 285-302. doi 10.9779/pauefd.576186.
- Parmaksız, İ. & Avşaroğlu, S. (2012). Öğretmen adaylarının benlik saygısı düzeylerine göre iyimserlik ve stresle başa çıkma stillerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(2), 543-555 .
- Peterson, C., Buchanan, G. M. & Seligman, M.E.P., (1995). *Explanatory style*. In G. M. Buchanan ve M. E. P. Seligman (Eds.), *Explanatory style; History and evolution of the field*. (pp. 120). Routledge.
- Puskar, K. R., Sereika, S. M., Lamb, J., Tusaie-Mumford, K. & McGuinness, T. (1999). Optimism and its relationship to depression, coping, anger, and life events in rural adolescents. *Issues in Mental Health Nursing*, 20(2), 115-130, <https://doi.org/10.1080/016128499248709>.
- Rincón Uribe, F.A., Neira Espejo, C.A. & Pedrosa, J.D. (2022). The role of optimism in adolescent mental health: a systematic review. *Journal of Happiness Study*, 23, 815-845. <https://doi.org/10.1007/s10902-021-00425-x>.
- Sapmaz, F., & Doğan, T. (2012). Mutluluk ve yaşam doyumunun yordayıcısı olarak

- iyimserlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 63-69.
- Sarı Cenk, D. (2008). *Ergenlerde anne baba tutumları, cinsiyet ve akademik başarının iyimserlik ile ilişkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Sarıkoç G., Öksüz E. & Varol B. (2022). Covid 19 pandemisinde iyimserlik ve hayatın anlamının incelenmesi. *Gevher Nesibe Journal of Medical and Health Sciences*, 7(21), 184-192. Doi. /10.5281/zenodo.7393127
- Scheier, M.F. & Carver, C.S. (1985). Optimism, coping, and health: assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, 219-247, <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0278-6133.4.3.219>
- Scheier, M. F. & Carver, C. S. (2003). Social psychological foundations of health and illness. In J. Suls & K. A. Wallston (Eds.), *Self-regulatory processes and responses to health threats: Effects of optimism on well-being*. (ss. 395-428). Blackwell.
- Schmitt, R. (2005). Systematic metaphor analysis as a method of qualitative. *The Qualitative Report*, 10(2), 358-394.
- Seligman, M.E.P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14, <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>.
- Seligman, M. (2006). *Learned optimism: how to change your mind and your life*. Vintage.
- Shepperd, J. A., Carroll, P., Grace, J. & Terry, M. (2002). Exploring the causes of comparative optimism. *Psychologica Belgica*, 42, 65-98, Doi:10.5334/PB.986.
- Strauss, K., Niven, K., R McClelland, C. & Cheung, B. K. (2015). Hope and optimism in the face of change: Contributions to task adaptivity. *Journal of Business and Psychology*, 30, 733-745.
- Tanboğa, F. (2020). *Ortaokul öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ile iyimserlik ve umut arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Tongar, K. (2020). *Pandemi sürecinde annelerin iyimserlik kötümserlik düzeyleri ile çocuklarının kaygı seviyeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: 'Türkiye covid-19 örneği'*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Tongar, K., Ulkuer, N., Geçer, E., Yıldırım, M. & Akgül, Ö. (2021). Covid-19 pandemisi sürecinde annelerin iyimserlik seviyesini etkileyen faktörlerin incelenmesi: Türkiye örneği. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (28), 405-418.
- Weinstein, N. D. (1980). Unrealistic optimism about future life events. *Journal Of Personality and Social Psychology*, 39(5), 806-820. doi:10.1037/0022-3514.39.5.806
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

## Extended Abstract

### Introduction

Instead of focusing solely on mental illnesses and their solutions, positive psychology concentrates on enhancing the individual's well-being, happiness, virtues, and strengths, aiming to improve these aspects. Positive psychology, which progresses towards building positive qualities, argues that the individual and society with good mental health are neglected. Therefore, it aims to scientifically investigate happiness and human strengths. This

new branch of psychology has turned towards concepts that emphasize the positive aspects of the individual such as well-being, self-esteem, flow and happiness, values and character strengths, and optimism (Carr, 2016; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). One of these concepts is optimism. It is stated that “optimism” is based on the statements that individuals say to themselves to solve the problems they face (Seligman, 2006).

Goleman (2000), who likens optimism to hope, defines optimism as having a strong expectation that one will experience positive events in the future despite the difficulties and obstacles in one's life. Optimistic individuals believe that good things will happen to them in the future instead of bad things and expect things to go well (Scheier & Carver, 1985). While optimistic individuals expect positive things to happen in the future, pessimists expect negative things to happen in the future (Carver et al., 2010). People generally think that misfortunes will happen to others and not to themselves. However, some people see the probability of having positive experiences above the average and the probability of experiencing bad situations below the average. This perspective, which is evaluated within the concept of optimism, is defined as unrealistic optimism (optimism bias) (Weinstein, 1980).

The aim of this study is to determine and examine the metaphors used by high school students about the concept of optimism, to understand how the concept of optimism takes place in the world of high school students and to reveal the perceptions of these individuals towards the concept of optimism. High school students' metaphorical perceptions of the concept of optimism will be analyzed by content analysis method. In this context, the research question is stated as follows:

How do high school students perceive the concept of “optimism”?

## **Method**

In this study, phenomenology, one of the qualitative research designs, was used. The phenomenology design focuses on phenomena that we are aware of but do not have an in-depth and detailed understanding of. Qualitative research produces a large amount of heterogeneous information that contains complex meaningful structures. Metaphors are very useful for reducing this complexity into clearly structured patterns. Therefore, thinking through metaphors has found a place in scientific processes (Schmitt, 2005; Yıldırım & Şimşek, 2006).

## **Results**

In this study, it was aimed to reveal the metaphors developed by high school students about the concept of optimism and the reasons for these metaphors. As a result, it was seen that the metaphors developed by high school students about the concept of optimism were grouped in six categories. These are: optimism as a feeling, unrealistic optimism, optimism as hope, optimism as a source of motivation, optimism as a source of coping and optimism as a behavior.



It is thought that individuals' perceptions of the concept of "optimism" will have an impact on the rest of their lives in a period when there are developmental problems of adolescence and exams related to educational life (Fırıncı Kodaz, 2016). Because this study showed that optimism has a constructive position in the lives of high school students as a source of coping, motivation and hope. The fact that adolescents perceive the concept of optimism in this way suggests that giving more space to the concept of optimism in educational environments will benefit students. Based on the fact that optimism is seen as a source of motivation, hope and coping in this study, it is recommended that high school practitioners implement optimism-based psychoeducation programs for their students. With these psychoeducation programs, students' optimism levels can be increased and their positive thinking skills can be improved. However, in this study, students also developed metaphors about unrealistic optimism. Based on the fact that some adolescents in this study emphasized the constructive role of optimism and some emphasized the unrealistic aspect of optimism, it may be recommended to study the developmental course of optimism in adolescence in future research. In particular, the development of optimism perception can be examined in the context of factors such as family, school, friends and culture.

In this study, since the participants' perception of optimism was obtained through a form, the advantages of the interview technique could not be utilized. It is recommended to use the interview technique in future studies on optimism in order to reach deeper meanings.

## Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Mesleki Öğrenme

### Topluluklarına İlişkin Görüşleri\*

#### Opinions of Preschool Education Institution Administrators on Professional Learning Communities

Zuhal KIYANÇIÇEK<sup>a</sup>, Habib ÖZKAN<sup>b</sup>

##### Article Info/Makale Bilgi

Received/Alındı: 15/11/2023

Revised/Düzeltildi: 16/12/2023

Accepted/Kabul edildi:

25/12/2023

##### Anahtar kelimeler:

Mesleki öğrenme toplulukları, mesleki gelişim, okul öncesi eğitim kurumu yöneticisi

##### ÖZ

Mesleki öğrenme toplulukları (MÖT), eğitim faaliyetlerini daha nitelikli bir noktaya taşımak amacıyla, öğretmenlerin bir araya gelerek uygulamalarını çeşitlendirmeleridir. Araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin MÖT ilişkin görüşlerini incelemektir. Araştırmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu amaçlı ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Osmaniye İli Merkez İlçesindeki resmi 10 anaokulu yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Okul öncesi eğitim yöneticilerinin verdikleri yanıtlar analiz edildiğinde, MÖT uygulamalarının kuramsal temelleri okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından tam olarak kavranmadığından uygulamalarda aksayan bazı yönler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunlardan en belirgin olanları ise geri bildirim ve değerlendirme süreçlerinin çoğu yöneticinin görev yaptığı okulda uygulanmamış olmasıdır. Lider ve zaman ile ilgili sınırlılıklar da yöneticilerin sıklıkla değindikleri konulardır.

##### ABSTRACT

Professional learning communities (PLCs) are teachers coming together and diversifying their practices in order to carry their educational activities to a more qualified level. The aim of the research is to examine the opinions of preschool education institutions administrators regarding PLCs. Case study design was used in the research. The study group was determined by purposeful criterion sampling method. The study group of the research consisted of 10 official kindergarten administrators in the Central District of Osmaniye Province. A semi-structured interview form was used in the research. The data were analyzed using the content analysis method. When the answers given by pre-school education administrators were analyzed, it was concluded that there were some deficiencies in the practices because the theoretical foundations of PLC practices were not fully understood by school administrators and teachers. The most obvious of these is that feedback and evaluation processes have not been implemented in the schools where most administrators work. Limitations regarding leadership and time are also topics that managers frequently mention.

##### Keywords:

Professional learning communities, professional development, preschool education institution manager

\* Bu çalışma, EYED-DER tarafından düzenlenen 16. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>a</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, z\_kiyancicek@hotmail.com, ORCID ID: 0009-0000-4377-9198

<sup>b</sup> Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ozgan@gantep.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0167-7342



## Giriş

Sürekli değişimi yaşadığımız çağımızda okullar bu duruma ayak uydurabilmek amacıyla uzun yıllar boyunca farklı isimler altında çalışmalarını çeşitlendirmişlerdir. Chris Argyris'in çalışmaları ile ortaya çıkan ve şekillenen öğrenen örgüt kavramı, 1960'lı yıllara dayanmaktadır. Fakat 1990 yılında Peter Senge tarafından yazılan Beşinci Disiplin adlı kitap sayesinde kurumların ihtiyaç duyduğu yenilikçi bir uygulama olarak anılmaya başlamıştır (Parlar, 2014).

Öğrenen örgüt kavramı, günümüz insan kaynakları literatüründe en sık tekrarlanan terimlerden biri olmuştur. Alanyazında geçen tanımlara göre öğrenen örgütler kısaca bilen, anlayan ve düşünen organizasyonlardır (Uysal Çalışkan, 2005). Öğrenen örgüt; örgütteki öğrenmeyi geliştirip artıracak biçimde oluşturulan bilinçli yapılardan ve stratejilerden oluşmaktadır. Öğrenen örgüt kavramı değişime daha iyi uyum sağlamayı ifade ettiği için örgütler tarafından kabul görmüş popüler bir anlayıştır. Örgütlerin dinamik yapısı gereği bireyin öğrenmesinden örgütün öğrenmesine doğru ilerleyen bir süreci kapsamaktadır. Bireyin gelişimi için önemli olan öğrenme kavramı örgütün gelişimi için de son derece önemlidir. Bu nedenle örgütte öğrenmeyi kolaylaştırmanın ve teşvik etmenin yolu örgütteki bireylerden geçmektedir. Fakat örgütsel öğrenme örgüttekilerin bireysel öğrenmelerinin tümünden fazlasını anlatmaktadır. Örgütsel öğrenme örgütsel bilginin, değişmesi ve büyümesidir. Örgüt üyelerinin neden sonuç ilişkileri ve çevrenin bu ilişkiler üzerindeki etkisine ilişkin bilgileri geliştirdikleri bir süreçtir. Öğrenen örgüte dönüşüm örgütsel öğrenmeden geçmektedir. Bu dönüşüm gerçekleştiğinde ise öğrenen bir örgütte, örgütsel öğrenme de daha kolay sağlanacaktır (Akdemir & Çukacı, 2005; Balcı, 2013).

Senge (2011), örgütlerin gelişimini olumsuz etkileyen faktörün geleneksel yönetim yaklaşımlarının olduğunu belirtmiştir. Bu engel sadece örgütün gelişiminde değil bireylerin çalışma hayatlarında da olumsuz bir etki yaratmaktadır. Yeterli öğrenmenin olmaması değişen çevreye adapteyi zorlaştırmaktadır. Öğrenen örgütler insanların;

- Kapasitelerinin istedikleri sonuçları elde etmek için sürekli geliştirdikleri yerdir.
- Örgütteki bireyler ile birlikte öğrendikleri yerdir.
- Ortak hedeflerin bireysel hedeflerin önüne geçtiği ve paylaşıldığı yerdir.
- Örgütte takımı oluşturan bireylerin birbirinin zayıf taraflarını kapatıp güçlü yanlarını ise tamamladıkları ve birlikte hareket ettikleri yerdir.

Temelde benzer yapılara sahip olmasına rağmen birçok farklılığı içeren her okulun, kendi çevre dinamikleri içerisinde ve öğrenen örgüt kapsamında yeniden kurgulanması böylelikle etkililiğini artırması gerekmektedir (Uzun, 2022). Öğrenen okul fikri temelde emirler, tüzük veya tepeden inme kurallar yerine öğrenmeye kanalize olmuş kuruluşların canlı ve yaratıcı hale gelebilmesini savunmaktadır. Öğrenen okullar sayesinde okul paydaşları sisteme dâhil edilerek birbirlerinin ve toplumun ortak çıkarlarına hizmet edebilmektedir (Senge, 2011).

Günümüze gelindiğinde öğrenme yaşantılarından tüm paydaşların sorumlu olduğu bir okul kültürü anlayışının benimsenmesi bundan hareketle de “öğrenen okul” olması beklenmektedir. Böylelikle öğrenenler, öğretenler ve sorumluluğu paylaşanlar okulun kendi öğretmenlerinden oluşabilecek, okulun ihtiyaçları doğrultusunda uzun dönemli değişimler ve dönüşümler gerçekleştirilebilmektedir.

Okulların öğrenen örgüt olarak yeniden kurgulanması, örgütteki tüm personelin iş birliği halinde gelişimini sağlaması, sorumlulukları paylaşmanın önem kazanmasıyla öğrenme toplulukları bir ihtiyaç haline gelmektedir. Alanyazında yakın zamanda sıkça tartışılan okulların “Öğrenme Topluluğu” olarak yapılanması fikri ön plana çıkarak yeni eğitim süreçlerinin gelişim zemini hazırlanmaktadır (Acar, 2022; Hallam vd., 2015). Buradan hareketle de mesleki öğrenme toplulukları teorik anlamada öğrenen örgüt düşüncesine dayandırılmaktadır (Kalkan, 2015).

Mesleki öğrenme toplulukları öğretmenlerin kendi kendilerine ve meslektaşlarıyla birlikte, uygulamalarını çeşitlendirdiği, geliştirdiği ve etkileşimde bulunduğu destekleyici bir örgüt yapısıdır. Mesleki öğrenme topluluğunun amacı, öğretmenlerin mesleki anlamda birbirlerinden öğrendiği, öğrencilerin rahat ve özgür bir ortamda farklı alternatif yöntemlerle eğitime dâhil olduğu ortamları sağlamak olarak ifade edilebilir. Buna göre, mesleki öğrenme topluluklarının okullardaki rolü araştırmacı ve sorgulayıcı bir yöntemle okulun niteliğini artırmak olarak özetlenebilir (DuFour, 2003; Hord, 2003).

Oliver vd. (2003) oluşturduğu modele göre mesleki öğrenme toplulukları altı boyuttan meydana gelmektedir. Bu boyutlar kısaca; okul yöneticisinin liderliğini diğer çalışanlarla paylaşması ve onların liderlik yeterliliklerinin geliştirmesini ifade eden *paylaşılan ve destekleyici liderlik*, öğrenci öğrenmesini merkeze alan, öğretme-öğrenme etkinliklerinde yol gösterecek ortak vizyon ve değerler geliştirilmesini içeren *paylaşılan değerler ve vizyon*, okul çalışanlarının düzenli olarak iş birliği içinde bilgi paylaşımında bulunması, plan yapma, problem çözme ve öğrenme fırsatlarını arttırmak için etkileşimde olmasını ifade eden *kolektif öğrenme ve uygulamalar*, öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmeleri için diğer öğretmenleri sınıfta izleyerek/gözlemlemeyerek, uygulamaya dair yöntem ve teknikler noktasında birbirlerine geri bildirim vermesi içeren *paylaşılan kişisel uygulamalar*, okul çalışanları arasında karşılıklı saygı, güven ve sorumluluk odaklı bir okul kültürü oluşturarak pozitif etkileşimin artırılmasını ifade eden *destekleyici ilişkiler*, bir araya gelen okul çalışanlarının uygulamalarını paylaşıp, öğrencilerde meydana gelen değişimleri değerlendirmeleri için gerekli sistem (iletişim ve teknoloji) ve kaynaklar (personel, zaman, materyal) gibi unsurları içeren *destekleyici yapı* şeklinde ifade edilmektedir.

Mesleki öğrenme topluluğu yapılanmasının olmadığı kurumlarda öğretmen sınıf içerisinde izole olmakta, akademik başarının artırılması için meslektaşları ile kolektif çalışma üretmemekte, statükoyu sürdürmek için standart programı kullanmakta, kısıtlı ders zamanı içinde kalabalık öğrenci grubu karşısında yalnız çalışmakta, meslektaşları ile kolektif çalışmak için yeterli zamanları bulunmamaktadır. Ayrıca sınıf içerisinde otokratik bir tutum sergilemekte ve yalnız başına çalışmaktadır. Kurallarının, diğer meslektaşların veya okulun kuralları ile örtüşemediği durumlar yaşamaktadır, genellikle meslektaşlar arasında güven ve iletişim yetersizliği bulunmaktadır. Paylaşılan bir vizyonun olmaması öğrenci ve veli iletişimde problemlere yol açabilmektedir (DuFour vd., 2005). Buna paralel olarak Şahin (2020) öğretmenlerle gerçekleştirdiği araştırmada, öğretmen görüşlerine göre, mesleki öğrenme topluluğu boyutları bağlamında meslektaşlar arasında etkileşim eksikliklerinin olduğunu ve bu durumun öğrenci başarı seviyesini olumsuz etkilediğini bulgularla ortaya koymuştur.

Dervişoğulları (2014) ise araştırmasında mesleki öğrenme toplulukları uygulamalarında öğretmen görüşlerine göre genel bir vizyon anlayışının olmadığı, öğretmenlerin karara katılımlarında bazı problemleri olduğu ve okulda kararların daha demokratik olarak alınmasını istediği, öğretmenlerin okullarında iş birliği konusunda problemler yaşadığı, okullarda öğretmenlerin sınıf içi etkinlikleri ile ilgili yeterince etkileşim içerisinde olmadığı, paylaşımlarda bulunmalarının önünde de bazı engeller olduğu, ortak çalışma zamanlarının ve yerinin yeterli olmadığını belirlemiştir. Buna bağlı olarak yöneticilerin görüşleri doğrultusunda mesleki öğrenme topluluğu boyutları bağlamında yaşadıkları sorunlar ve çözümleri, mesleki öğrenme topluluklarının nasıl daha iyi duruma getirilebileceği bu araştırmanın gerçekleştirilmesindeki ihtiyacı ortaya koymuştur.

Mesleki öğrenme toplulukları ile kazanılması beklenenler; öğretmenlerin meslektaşları ile etkileşimde bulunması, okul kültürüne uygun davranışlar geliştirmesi, okul amaçlarını gerçekleştirmek için daha gayretli olması, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine yönelik imkânların çeşitlenmesi ve öğrencilerin ise eğitime dair kazanımının artması, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların dikkate alınması şeklinde sıralanabilir (MEB, 2022). Mesleki öğrenme topluluklarının etkilerine ilişkin çok sayıda araştırma yapılmış ve yayınlanmıştır. Bu araştırmalarda ise mesleki öğrenme topluluklarının okul gelişimine pozitif etkisi vurgulanmaktadır. Araştırmalara göre mesleki öğrenme toplulukları bir yandan öğrenciyi desteklemekte diğer yandan da idarecilere ve eğitimcilere okul kültürünü ve iklimini daha iyi bir noktaya taşımak adına fırsatlar sunmaktadır (Bryk vd., 1999; DuFour vd., 2006; Harris, 2002; Hord, 2003; Huffman, 2001; Louis & Leithwood, 1998; Schlechty, 2011; Stoll, 2009; Stoll vd., 2006; Wiley, 2001). Mesleki öğrenme topluluğunun okul üzerindeki olumlu etkisi ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin kolektif yeterlilik algıları ile mesleki öğrenme topluluğu algıları arasında kuvvetli bir ilişki olduğu (Robertson, 2011; Ünver 2021), mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarının mesleki iş birliğini desteklediği (Altun, 2020; Carpenter, 2012; Cücemen, 2018; Wang, 2016; Von Gnechten, 2011), mesleki öğrenme topluluğu uygulamaları ile öğrenci başarısı arasında olumlu ilişki olduğu (Becenti, 2009; Çopur, 2020; Ireland, 2010; Kayan, 2022), mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarının liderliği desteklediği (Altun, 2020; Wang, 2016; Von Gnechten, 2011), mesleki öğrenme topluluğu uygulamasına dâhil olan öğretmenlerin sınıf için uygulamalarda gelişim gösterdiği tespit edilmiştir (Carpenter, 2012; Vescio vd., 2008). Ayrıca mesleki öğrenme toplulukları okul sistemindeki öğrenci başarısının artırılmasına yol açan öğretim uygulamalarının nasıl iyileştirileceği konusunda öğretmenlere birlikte düşünme imkanı sağlamaktadır (İlğan vd., 2011). Tüm bu araştırmalarla okul, öğretmen ve öğrenci gelişimi üzerinde önemli araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarının nitelikli bir şekilde yapılanma yollarının arandığı yine yapılan çalışmalarda tespit edilmiştir. Mesleki öğrenme topluluklarının önem verilen bir çalışma alanı olduğu ve öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve okullar için de önemi yapılan araştırmalarla ortaya koyulmuştur.

Mesleki öğrenme toplulukları, okuldaki öğretmenlerin ve yöneticilerin mesleki bilgi, beceri, değer ve tutumlarının gelişimini destekleyip, çalışanların ortak planlama yaptığı, eylem ve uygulamalarda devamlılığın olduğu, yansıtıcı, işbirlikçi, sorgulamaya dayalı, öğrenme

odaklı ve büyümenin teşvik edici bir şekilde paylaşıldığı okul organizasyonlarını ifade eder ve etkili bir okul ortamı sağlamasına yardımcı olur (DuFour vd., 2006; Hord, 2003; MEB, 2010; Stoll vd., 2006). Bu nedenle etkili ve uzun vadeli değişim için eğitim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenlerin mesleki anlamda sürdürülebilir uygulamalara dâhil olduğu, desteklendiği ve entelektüel olarak teşvik edildiği topluluklarda çalışmasına izin veren mesleki öğrenme toplulukları son derece önemlidir.

Okul geliştirme çalışmalarının da temelini oluşturan mesleki öğrenme topluluğunun yapılanma sürecinde okul yöneticilerinin rol ve sorumlulukları oldukça fazladır. Mesleki öğrenme toplulukları, öğretmenlerin sınıftaki günlük deneyimleriyle bağlantılı, bütüncül ve işbirlikçi bir yaklaşımdan oluşan mesleki gelişim çalışmalarını içermektedir. Bu yaklaşım, meslektaşlarla birlikte gerçekleşen öğrenme etkinliklerine vurgu yapar, okul çalışanlarını yaşam boyu öğrenenler olarak konumlandırır ve mesleki gelişimi sürekli iyileştirme süreci olarak görür. Bu tür mesleki gelişim çalışmaları, öğretmen uygulamaları etrafında toplanarak, karar verici bir öğretmen rolüne vurgu yapar. Mesleki öğrenme topluluklarında, katılımcılar pratik bilgileri birbirlerini aktarmaları sayesinde teori ile uygulamanın rahat bir kombinasyonu halinde kendilerini geliştirmeleri sağlanır. Okul yöneticileri bu yapılanma sürecinde tüm boyutların işlevsel şekilde uygulanmasından sorumludur. Yöneticilerin resmi yazılar doğrultusunda yapılandırmaya çalıştıkları bu süreç okullara göre benzerlik ve farklılık gösterebilmektedir.

Buradan hareketle araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin öğrenme topluluklarına ilişkin görüşlerini incelemektir. Bu amaçla okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin mesleki öğrenme topluluklarına dair yaşadıkları sorunların neler olduğu öğrenilerek, bu sorunların çözümlerinin neler olabileceği ve mesleki öğrenme topluluklarının nasıl geliştirilebileceği araştırılmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problem ve alt problemlere cevap aranmaktadır.

Nispeten yeni bir model olan mesleki öğrenme toplulukları ülkemizde her geçen gün önemi daha çok anlaşılan bir kavramdır. Bu çalışma ile okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin mesleki öğrenme toplulukları hakkındaki düşüncelerini anlama noktasında bir farkındalık oluşacağı da düşünülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin mesleki öğrenme toplulukları hakkındaki görüşlerinin incelendiği herhangi bir araştırmaya rastlanılmaması yapılan araştırmayı özgün ve önemli kılmaktadır.

Bu araştırmanın problem cümlesi, okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın alt problem cümleleri ise;

1. Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin mesleki öğrenme toplulukları boyutlarının uygulanışına ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin mesleki öğrenme toplulukları kapsamında yürütülen çalışmaların nasıl geliştirilebileceğine ilişkin görüşleri nelerdir?

3. Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin mesleki öğrenme toplulukları çalışmaları kapsamında yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?

4. Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin mesleki öğrenme toplulukları çalışmaları

kapsamında yaşanan sorunların çözümüne ilişkin görüşleri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, yöntem olarak nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, post-pozitivist paradigmalardan esinlenmiştir. Nitel araştırmalarda araştırılan durumun kendine özgü ve altında yatan gerekçelerle incelenmesi gerekmektedir (Yıldırım & Şen, 2021). Nitel araştırmaların doğası gereği katılımcıların düşüncelerini, olayları nasıl yorumladıklarını, farklı bakış açılarını saptamak ve karşılaştırmak gibi kaygıları vardır (Creswell, 2017). Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin görüşlerinin saptanması temel amaç edinen bu araştırmada, nitel bir durum çalışması olarak planlanıp yürütülmüştür. Durum çalışmaları, ‘nasıl’ ve ‘niçin’ sorularını temel almakta, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelenmesine olanak vermektedir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Yin’e (2013) göre durum çalışması, bir olgunun gerçekliği içinde incelenmesi, araştırılması ve tanımlanmasıdır. Durum çalışması “neyin çalışılacağı” veya çalışma nesnesinin seçimidir (Patton, 2014; Stake, 2005). Aynı zamanda araştırılmak istenen konuyu farklı durumların da etkileyebileceği gerçeğinden yola çıkarak tüm bunların bütüncül bir anlayışta incelenmesidir (Ekiz, 2003). Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi, mesleki öğrenme topluluklarının okul öncesi eğitim kurumlarına katkısının neler olduğu, bu süreçte yaşanan sorunlara çok yönlü, bütüncül ve nitelikli çözümler bulabileceği nedeniyle durum çalışması deseninin etkin bir yol olacağı düşünülmektedir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme araştırma öncesinde belirlenmiş nitelikleri taşıyan birimlerin tümü ile çalışılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Çalışma grubunu belirleyen ölçüt ise anaokulunun 2022-2023 eğitim öğretim yılında mesleki öğrenme topluluğu çalışmalarını yürütmüş olma ve anaokulu yöneticilerinin gönüllü olmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu Osmaniye İli Merkez İlçesinde 6 farklı bağımsız resmi anaokulunda görev yapan müdür ve müdür yardımcılardan 10 kişi oluşturmaktadır.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formuna uzman görüşü ile son şekli verilmiştir. Görüşme formunda çalışma grubuna, araştırma konusuyla ilgili açık uçlu sorular sorulmuştur. Araştırma konusuyla ilgili çalışma grubuna sorulan sorular şunlardır:

- Okulunuzdaki mesleki öğrenme topluluklarının uygulanışındaki uygulanışı nasıldır?
- Okulunuzda mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulma süreci ve uygulama boyutlarındaki detaylar nedir?
- Mesleki öğrenme topluluklarını daha işlevsel hale getirilmesi ve geliştirilmesi için nasıl yollar izlenebilir?

- Mesleki öğrenme toplulukları ile ilgili süreci yürütürken aksayan yönler ve karşılaştığımız sorunlar nelerdi?
- Yaşadığınız bu sorunu çözmek için nasıl yollar izlenebilir?

### **Verilerin Toplanması**

Verilerin toplanması için nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde görüşmeci, önceden hazırladığı soruları sorabilmenin yanında daha ayrıntılı bilgi alabilmek amacıyla ek sorular sorabilme esnekliğine sahiptir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Görüşme formu oluşturulurken konu ile ilgili literatür taranmış ve buna paralel görüşme formu soruları oluşturulmuştur. Oluşturulan sorular eğitim yönetimi alanında iki uzmana gösterilerek görüşleri alınmıştır. Uzmanların görüşleri alındıktan sonra görüşme sorularını kontrol etmek amacıyla iki anaokulu yöneticisi ile ön görüşme yapılmıştır. Alınan geri bildirimler ile görüşme formu sorularında gereken düzenlemeler yapılmıştır. Araştırma için yöneticilerle görüşme yapmadan önce Osmaniye Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Önceden belirlenen saatlerde görüşme yapılacak okul yöneticilerinin okullarına gidilmiştir. Her görüşme minimum 40-45 dk. aralığında sürmüştür. Okul yöneticileri ile görüşmeler yüz yüze yürütülmüş ve yöneticilerin kendi okullarında gerçekleşmiştir. Görüşmeler optimum koşullarda ve uygun ortamda yapılmıştır. İzin veren yöneticilerin görüşmeleri ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Kayıtlar bilgisayar ortamında yazılı metinlere dönüştürülmüştür. Okul yöneticilerinin hepsiyle ayrı ayrı görüşülmüş, ve aynı sorular sorulmuştur. Görüşmeler sırasında ses kayıt cihazının yanında notlar da alınmış, ve analiz sırasında değerlendirilmiştir.

### **Verilerin Çözümlemesi**

Araştırmada, veriler tümevarımcı yaklaşıma dayanan içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Tümevarımcı analiz dört aşamadan oluşmaktadır. Bunlar; verilerin kodlanması, temaların belirlenmesi (tematik kodlama), verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması, bulguların yorumlanmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu yöntemle göre verilere göre temalar sonradan oluşturulur (Yıldırım & Şen, 2021). Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin görüşlerini anlayabilmek için yöneticilerden toplanan veriler incelenmiş, veriler küçük parçalara ayırarak kodlar oluşturulmuş ve temalar ortaya çıkarılmıştır. Araştırmada içerik analiz yönteminin kullanılmasının sebebi yöneticilerin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin görüşlerini derinlemesine ortaya çıkarmaktır.

### **Geçerlilik ve Güvenirlik**

Araştırmada geçerlik ve güvenirliliğin sağlanması amacıyla bazı yöntemler kullanılmıştır. İlk olarak araştırma için kullanılan sorular uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulmuştur. Araştırmada doğrudan mesleki öğrenme topluluğu çalışmaları yürütmüş anaokulu yöneticilerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Bunun için çalışma grubu belirlenirken 2022-2023 eğitim-öğretim yılında mesleki öğrenme topluluğu çalışmaları yürütülmüş olan kurumların yöneticileri ile çalışılmıştır. Araştırmacılar tarafından veriler ayrı ayrı kodlanmış, ortaya



çıkarılan temalar gözden geçirilmiş ve temalara son hali verilmiştir. Araştırmada izlenen bütün süreçler ayrıntılı şekilde açıklanmıştır. Araştırmada güvenilirliği arttırmak için yöneticilerin verdikleri açık uçlu cevaplardan doğrudan alıntılar yapılmıştır. Bulgular sunulurken yöneticilerin kimlikleri, K1, K2, K3... (K=Katılımcı, 1=birinci) şeklinde belirtilmiştir. Araştırmanın yazarlarından ilki bir buçuk yıldır bir okulda müdür yardımcılığı yapmaktadır. Bu nedenle mesleki öğrenme topluluğu kapsamında il düzeyinde ve okul düzeyinde yapılması beklenen uygulamalara tanıklık etmiştir. Diğer yazar ise nitel araştırma alanında çalışmaları bulunan bir araştırmacıdır. Veri toplama sürecinde araştırmacılar, herhangi bir müdahalede bulunmamış, tarafsız kalmışlardır.

### Bulgular

Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin görüşlerinden hareketle elde edilen bulgular bu bölümde verilmiştir. Bulgular sonucu sekiz ana tema belirlenmiştir. Altı ana tema Olivier vd. (2010) tarafından belirlenen mesleki öğrenme topluluğu modelindeki boyutlara göre çözümlenerek belirlenmiştir. İki ana tema ise mesleki öğrenme topluluklarının geliştirilebilmesine ve mesleki öğrenme toplulukları uygulamalarında yaşanan sorunlar ve çözümlerine yönelik belirlenmiştir. Bu temalar, *paylaşımçı ve destekleyici liderlik, paylaşılan değerler ve vizyon, kolektif öğrenme ve uygulamalar, paylaşılan kişisel uygulamalar, destekleyici koşullar, destekleyici ilişkiler, mesleki öğrenme topluluklarının geliştirilebilmesine yönelik öneriler, mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarında yaşanan sorunlar ve çözümleri* şeklindedir. Bu temalara ilişkin elde edilen bulgular sunulmuş ve görüşmelerden alıntılarla desteklenmiştir.

Katılımcıların mesleki öğrenme toplulukları uygulamalarında paylaşımçı ve destekleyici liderliğe ilişkin görüşlerine ait kodlar Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin mesleki öğrenme toplulukları uygulamalarında paylaşımçı ve destekleyici liderliğe ait kodlamalar

Tema	Alt tema	Kod	f
Paylaşımçı ve Destekleyici Liderlik	Okul Yöneticisi	İhtiyaçlara yönelik tedbir	9
		Tavsiyeleri dikkate alma	8
		Yenilikçi uygulamalara destek	6
	Okul Çalışanları	Güç ve otoritenin paylaşımı	2
		Karara katılım	7
		Liderlik için teşvik	5
		Okula ilişkin bilgi ve belgelere erişim	2

Tablo 1 incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarında paylaşımçı ve destekleyici liderlik temasına ilişkin görüşlerinin “okul yöneticisi” ve “okul çalışanları” şeklinde iki alt tema altında toplandığı görülmektedir. Yöneticilere göre okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin ihtiyaçlara yönelik tedbir almaları, tavsiyeleri dikkate almaları, yenilikçi uygulamalara destek olmaları, güç ve otoritenin

paylaşımı, öğretmenlerin ise topluluk uygulamalarında karara katılımı, liderlik için teşvik edilmesi, okula ilişkin bilgi ve belgelere erişilebilmesi bulgusuna ulaşılmıştır. Bir yönetici (K4) okul yöneticilerinin ihtiyaçlara yönelik alınan tedbirleri şu şekilde ifade etmiştir: “*Dezavantajlı bir bölgede olmamız ve merkezimizde çocuğun olması ihtiyaçlarımızı belirlememizde yol gösterici oluyor. Buna bağlı olarak öğretmenlerimizin ihtiyaçlarını da göz ardı etmeden çalışmalarımızı yürütüyoruz.*” Topluluk uygulamalarında tavsiyeleri dikkate aldığını, güç ve otoriteyi paylaştığını belirten başka bir yönetici (K5) “*Bizimle süreci planlayıp uygulamalarda liderlik etmek isteyen öğretmenlerle karar aşamalarında daha aktif yer aldılar.*” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Görüşlerine başvurulanan yöneticilerden (K6) yenilikçi uygulamalara destek hususunda, “*Uygulamaların en beğendiğim ve desteklediğim yönü yeni uygulamaları denemeye olanak sunması.*” olarak düşüncelerini belirtmiştir. Öğretmenlerin karara katılımı noktasında görüş bildiren bir yönetici (K9) “*Biz öğretmenlerimizle istişare etmeden hiçbir adımı yapılandırmadık.*” biçiminde kendisini ifade etmiştir. Liderlik için öğretmenlerin teşvikinde yöneticilerden (K4), “*Öğretmenlerin güçlü olduğu yönlerden de beslenerek ihtiyaçlarımızı giderme noktasında konumlanıyoruz. Liderlik için cesaret buluyorlar.*” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Topluluk uygulamalarının resmi bir prosedür gerektirdiğini belirten bir yönetici (K10), “*Okulumuzda topluluk uygulamaları için liderlik üstlenen öğretmenlerimiz MEB talimatı ile başlayan bu sürece dair bilgilere, formlara ve evraklara istedikleri zaman ulaşabildiler.*” şeklinde deneyimlerini aktarmıştır.

Katılımcıların mesleki öğrenme toplulukları uygulamalarında paylaşılan değerler ve vizyona ilişkin görüşlerine ait kodlar Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin mesleki öğrenme toplulukları uygulamalarında paylaşılan değerler ve vizyona ait kodlamalar

Tema	Alt Tema	Kod	f
Paylaşılan Değerler ve Vizyon	Okul vizyonu ve topluluk uygulamaları ilişkisi	Okulun ve eğitimin niteliğini artırmaya odaklanma	7
		Çocukların ihtiyaçlarına odaklanma	6
		Alınan kararlar ile vizyonun uyumu	5
		Öğrenci gelişimine dönük yüksek beklenti	3
	Okul vizyonunun oluşturulma şekli	İhtiyaçların vizyonu şekillendirmesi	7
		Paydaşlarla belirleme	4
		Geçmişten gelen vizyonun sürdürülmesi	1

Tablo 2 incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarında paylaşılan değerler ve vizyon temasına ilişkin görüşlerinin “okul vizyonunu ve topluluk uygulamaları ilişkisi” ve “okul vizyonunun oluşturulma şekli” olarak iki alt tema altında toplandığı görülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerine göre okul vizyonu ve topluluk uygulamaları ilişkisinde okulun ve eğitimin niteliğini artırmaya odaklanma, çocukların ihtiyaçlarına odaklanma, alınan kararlar ile vizyonun uyumlu olması, öğrenci gelişimine dönük yüksek beklenti oluşturma bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca yöneticilere göre okul vizyonunun oluşturulma şeklini belirleyen hususlar ise ihtiyaçlar, paydaşlarla belirleme, geçmişten gelen vizyonun sürdürüldüğü bulgusuna ulaşılmıştır.

Okulun ve eğitimin niteliğini artırma, çocukların ihtiyaçlarını karşılama konusunda yöneticilerden (K4), “Okulumuzda dil, özbakım, hijyen, okula devam ve uyum konularındaki sorunlara odaklanıp buralardaki yetersizlikleri çözüp öğrencilerimizin yeterliliklerini artırmaya gayret ediyoruz.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Okulda alınan kararlar ile vizyonun uyumuna değinen bir yönetici (K5), “Vizyonu oluşturmak için sıklıkla toplantılar yapıp etkileşimde kalıyoruz. Aldığımız kararları yol haritamızı da bu vizyondan yola çıkarak belirliyoruz.” biçiminde uygulamalarını ifade etmiştir. Öğrenci gelimine dönük yüksek beklentisini bir yönetici (K6), “Topluluk uygulamaları sayesinde çocukların hazırbulunuşluklarındaki makasın daralmasını, dezavantajlı olan çocukların diğer çocuklara yaklaşmasını bekliyoruz.” şeklindeki ifadeleri ile belirtmiştir. Paydaşlarla vizyonun belirlenmesi hususunda bir yönetici (K1), “Biz okulumuzu gelecekte nerede görmek istediğimizi, her toplantıda kafa kafaya verip konuşuyoruz.” şeklinde uygulamalarına ait detayları aktarmıştır. Vizyonlarının ihtiyaçlarına göre yapılandırılması süreçlerini anlatan yönetici (K3), “Dezavantajlı bir bölgede olmamız ihtiyaçlarımızı belirlemede dolayısı ile vizyonumuzda en belirleyici noktadır.” şeklinde deneyimlerini aktarmıştır. Bir başka yönetici (K7) vizyonlarının geçmişe dayandığını, “Bizim okulumuzda geçmişten gelen bir vizyon algısı zaten var. Biz de mevcut vizyonu devam ettirmek eğilimindeyiz.” biçimindeki ifadeleriyle vurgulamıştır.

Katılımcıların mesleki öğrenme toplulukları uygulamalarında kolektif öğrenme ve uygulamalara ilişkin görüşlerine ait kodlar Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.** Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin mesleki öğrenme toplulukları uygulamalarında kolektif öğrenme ve uygulamalara ait kodlamalar

Tema	Alt Tema	Kod	f
Kolektif Öğrenme ve Uygulamalar	Kişisel – Mesleki gelişime dönük yapılan uygulamalar	Öğretmenlerin birbirinden öğrenmeleri	9
		Uygulamalarının iyileştirilmesine odaklanma	9
	Okul gelişimine dönük yapılan uygulamalar	Güçlü meslektaş dayanışması	9
		Paylaşılan işleri iyileştirmede fikir paylaşımı	8
		Sorunlara birlikte çözüm üretebilme	8
		Yeni stratejiler geliştirme	4
		Uygulamaların etkililiğini değerlendirme	3
		Çocuğun gelişimine dönük yapılan uygulamalar	Öğrenci ihtiyaçları karşılama
	Uygulamaları zenginleştirme	8	
	Öğrenci gelişimini inceleme	2	

Tablo 3 incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarında kolektif öğrenme ve uygulamalar temasına ilişkin görüşlerinin “kişisel – mesleki gelişime dönük yapılan uygulamalar”, “okul gelişimine dönük yapılan uygulamalar” ve “çocuğun gelişimine dönük yapılan uygulamalar” olarak üç alt tema altında toplandığı görülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerine göre kişisel – mesleki gelişime dönük yapılan uygulamalarda öğretmenlerin birbirinden öğrenmeleri, uygulamalarının iyileştirilmesine odaklanma bulgusuna ulaşılmıştır. Okul gelişimine dönük yapılan

uygulamalarda güçlü meslektaş dayanışması, paylaşılan işleri iyileştirmede fikir paylaşımı, sorunlara birlikte çözüm üretebilme, yeni stratejiler geliştirme, uygulamaların etkililiğini değerlendirme bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca çocuğun gelişimine dönük yapılan uygulamalarda öğrenci ihtiyaçları karşılama, uygulamaları zenginleştirme, öğrenci gelişimini inceleme bulgusu elde edilmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumu yöneticisi (K3), uygulamaların iyileştirilmesine odaklanma, güçlü meslektaş dayanışması, paylaşılan işleri iyileştirmede fikir paylaşımı, güçlü meslektaş dayanışması, yeni stratejilerin geliştirilmesi gibi konularda “*İdeale en yakın uygulamaları olan arkadaşlarımızın okula ve mesleki anlamda diğer öğretmenlere çok faydası oldu. Deneyimli öğretmenlerden mesleki kazanımı olan arkadaşlar oldu.*” şeklindeki ifadeleriyle deneyimlerini aktarmıştır. Benzer şekilde başka bir yönetici (K4), “*Bizim okulumuzda materyalden başlamak üzere öğretmenlerin tecrübeleri, bilgileri hususunda hep bir paylaşım ve dayanışma vardır.*” şeklinde meslektaş dayanışmasının gücüne vurgu yapmıştır. Farklı bir yönetici (K5), sorunlara birlikte çözüm üretebilme, öğrenci ihtiyaçları karşılama, uygulamaları zenginleştirme, öğrenci gelişimini inceleme hususunda, “*Topluluk uygulamamızın ekrana fazla maruz kalan çocuklarımız için duyuşsal oyun örnekleri ve materyaller paylaşıldı. Bu çocukları biz önceden tespit etmiştik. Çalışmalardan sonra bu çocukların daha sosyal ve kendini daha rahat ifade edebildiklerini gördük.*” şeklinde düşüncelerini paylaşmıştır.

Katılımcıların mesleki öğrenme toplulukları uygulamalarında paylaşılan kişisel uygulamalara ilişkin görüşlerine ait kodlar Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4.** Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin mesleki öğrenme toplulukları uygulamalarında paylaşılan kişisel uygulamalara ait kodlamalar

Tema	Alt Tema	Kod	f
Paylaşılan Kişisel Uygulamalar	Geri bildirim	Deneyim aktarımı	9
		Sonuçları değerlendirme	2
		Alternatif çözümler	2
	Destekleyici ortam	Uygulama sonuçlarının sözel paylaşımı	8
		Birlikte uygulama ile dolaylı gözlem	2

Tablo 4 incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarında paylaşılan kişisel uygulamalar temasına ilişkin görüşlerinin “geri bildirim” ve “destekleyici ortam” olarak iki alt tema altında toplandığı görülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerine göre geri bildirim süreçlerinde deneyim aktarımı, sonuçları değerlendirme, alternatif çözümler üretme bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca yöneticilere göre okuldaki destekleyici ortamın ise uygulama sonuçlarının sözel paylaşılması ve birlikte uygulama sırasında dolaylı gözlem yapılması ile mümkün olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Deneyim aktarımı konusunda topluluk uygulamalarından faydalanan bir okul yöneticisi (K3), “*Kim hangi konularda uzman bunu anladıktan sonra deneyimli öğretmenizden yeni başlayan öğretmenlerle tecrübelerini paylaşabileceği uygulamalar yürütüyoruz.*” şeklinde görüşlerini paylaşmıştır. Topluluk uygulamaları sürecinde öğretmenlerin birbirlerinden destek

arak sınıf için uygulamalarındaki yansıyanları bir yönetici (K7), “Öğretmenler topluluk uygulamalarındaki çalışma kesitlerini eş zamanlı olarak sınıflarıyla birlikte uyguladılar, öğretmenler birbirlerinin uygulamalarını gözlemleme fırsatı buldular.” şeklinde ifade etmiştir. Topluluk uygulamalarında öğretmenlerin çalışmalarını meslektaşları ile sözel paylaşımını ise başka bir yönetici (K1), “Yapılan uygulamaların sonrasında öğretmenlerimiz sözlü olarak paylaşımda bulunuyor.” biçiminde ifade etmiştir. Sonuçları değerlendirme ve alternatif çözümler üretme noktasında bir yöneticinin (K4), “Bir anekdot çok ilgimi çekmişti. Topluluk uygulamalarımızdan sonra bir velinin farkındalığı olan ‘çocukla konuşmak istiyorsanız oyun oynayın’ yaklaşımının velide ve çocukta olan etkilerini görmek mutluluk verici.” şeklinde deneyimini aktarmıştır.

Katılımcıların mesleki öğrenme toplulukları uygulamalarında destekleyici yapı ilişkin görüşlerine ait kodlar Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5.** Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin mesleki öğrenme toplulukları uygulamalarında destekleyici yapı ait kodlamalar

Tema	Alt Tema	Kod	f	
Destekleyici Yapı	Formal yapı	İş birliğini destekleyici kültür	9	
		Sağlıklı iletişim ağı	8	
		Mesleki gelişimi destekleyici yönetim yapısı	8	
		Velilerle sağlıklı iletişim	4	
	Fiziki imkânlar	Olumlu	Mekân	7
			Teknolojik alt yapı	6
		Olumsuz	Zaman	7
			Materyal	4
			Bütçe	2

Tablo 5 incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarında destekleyici yapı temasına ilişkin görüşlerinin “formal yapı” ve “fiziki imkânlar” olarak iki alt tema altında toplandığı görülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerine göre okuldaki formal yapıda iş birliğini destekleyici kültürünün, sağlıklı iletişim ağının, mesleki gelişimi destekleyici yönetim yapısının ve velilerle sağlıklı iletişimin olması bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca yöneticilere göre okuldaki fiziki imkânlarda olumlu yön olarak mekân ve teknolojik alt yapı olduğu, olumsuz yön olarak zaman, materyal, bütçe kısıtlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Okuldaki iş birliği ve sağlıklı iletişim hususunda görüş bildiren bir okul yöneticisi (K4), “Bizim okulumuzda iş birliği ve dayanışma kültürü hep vardır. Bunlar paylaşıldıkça da grup içinde iletişim ve iş doyumu artacaktır.” biçiminde düşüncelerini ifade etmiştir. Mesleki gelişimi destekleyici yönetim yapısı hususunda ise başka bir yönetici (K3), “Öğretmenlere karşı iletişimde kalıp ‘biz bizyiz’ mesajını vermek gerekiyor.” şeklinde kendisini ifade etmiştir. Velilerle kurulan iletişimde okuldaki deneyimini aktaran yönetici (K5), “Sınıf içi uygulamaları entegre ederken veli desteği alan öğretmenlerimiz oldu. Profesyonel bir bakış açısıyla öğretmenlerimiz hareket etmeye başladı. Bu da okuldaki veli etkileşiminin niteliğini artırdı.” biçiminde aktarımda bulunmuştur. Zaman ve bütçe konularıyla ilgili bir yönetici (K2),

“Topluluk çalışmalarını yürütmemiz için zaman çok ciddi sıkıntı 2 devre var. Ayrılan bütçe de dışarıdan gelecek biri için kabul edilebilir bir rakam değil.” şeklinde görüş bildirmiştir. Materyallerin kısıtlı olduğuna değinen bir başka yönetici (K1), “Bu çalışmaları yürütürken daha zengin materyal olmalıydı. O zaman çalışmalar daha etkili ve verimli olabilirdi.” biçiminde görüş bildirmiştir.

Katılımcıların mesleki öğrenme toplulukları uygulamalarında destekleyici ilişkilere ilişkin görüşlerine ait kodlar Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6.** Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin mesleki öğrenme toplulukları uygulamalarında destekleyici ilişkilere ait kodlamalar

Tema	Alt Tema	Kod	f
Destekleyici ilişkiler	İnformal yapı	Olumlu ilişkiler	8
		Destekleyici gelişim kültürü	7
		Risk almayı destekleyen saygı kültürü	4
		Başarıların kutlanması	2

Tablo 6 incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarında destekleyici ilişkiler temasına ilişkin görüşlerinin “informal yapı” olarak tek alt tema altında toplandığı görülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerine göre okuldaki informal yapıda olumlu ilişkilerin, destekleyici gelişim kültürünün, risk almayı destekleyen saygı kültürünün, başarıları kutlamalarının olması bulgusuna ulaşılmıştır.

Okuldaki çalışanlar arasındaki olumlu ilişkiler konusunda bir okul müdürü (K3), “Topluluk uygulamaları sayesinde ilişkilerin iyi yönde pekişmesi sağlanıyor. Bu etkileşim okul iklimini olumlu etkiliyor ve etkileşimi okul için bir faydalı amaca kanalize ettiğimizde çift yönlü bir kazanım elde ediyoruz.” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Destekleyici gelişim kültürü ve risk almayı destekleyen saygı kültürü hususunda bir müdür (K4), “Topluluk uygulamaları sayesinde birbirinden cesaret alan öğretmenlerin çok mesafeli durduğu proje hazırlama süreçleri ile engelleri birlikte aştılar. Proje hazırlamaktan korkan bir ekipken şimdi bu konuda somut çalışmalar yürütmeye başladık.” biçiminde görüşünü bildirmiştir. Başka bir müdür okuldaki başarıların kutlanması konusunda (K10), “Okulumuzda bir öğretmenin veya öğrencinin dâhil olduğu çalışmada bir başarı kazanıldıysa bunu muhakkak herkesin dâhil olduğu bir ortamda paylaşır, tebrik eder kutlarız.” şeklinde deneyimini iletmiştir.

Katılımcıların mesleki öğrenme topluluklarının geliştirilebilmesine yönelik önerilerine ilişkin kodlar Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.** Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin öğrenme topluluklarının geliştirilebilmesine yönelik önerilerine ait kodlamalar

Tema	Alt Tema	Kategori	Kod	f
Mesleki Öğrenme Topluluklarının Geliştirilebilmesine Yönelik Öneriler	Paylaşımçı ve Destekleyici Liderlik	Lider	Yetkin liderler artmalı	4
			Uzman kişilere ulaşmak kolaylaşmalı	3
		Karara katılım	İhtiyaç belirleme rasyonelleşmeli	2
			Resmi prosedür	1
	Paylaşılan Değerler ve Vizyon	Vizyon ve topluluk uygulamaları ilişkisi	Vizyon okul kültüründe hissedilmeli	2
			Vizyonu MEB beklentilerinin önünde tutulmalı	1
	Kolektif Öğrenme ve Uygulamalar	Okul ve öğrenci gelişimi	Uygulamaların etkililiği takip edilmeli	3
			Öğrenci gelişimi takip edilmeli	2
	Paylaşılan Kişisel Uygulamalar	Geri bildirim	Gözlem	3
			Raporlaştırma	3
	Destekleyici Yapı	Kaynaklar ve formal yapı	Zaman planlaması	5
			Resmi prosedür kolaylaştırılmalı	3
			Bütçe sürekliliği	2
	Destekleyici İlişkiler	İnformal yapı	Değişim için ortak çaba	4
Başarısızlığa karşı cesaret			3	

Tablo 7'ye göre, okul öncesi kurum yöneticilerinin mesleki öğrenme topluluklarının geliştirilebilmesine yönelik önerileri temasına ilişkin “paylaşımçı ve destekleyici liderlik”, “paylaşılan değerler ve vizyon”, “kolektif öğrenme ve uygulamalar”, “paylaşılan kişisel uygulamalar”, “destekleyici yapı”, “destekleyici ilişkiler” boyutlarına göre alt temalar oluşturulmuştur. Bu alt temalar ise lider, karara katılım, vizyon ve topluluk uygulamaları ilişkisi, okul ve öğrenci gelişimi, geri bildirim, kaynaklar ve formal yapı, informal yapı şeklinde kategorilere ayrılmıştır.

Okul öncesi kurum yöneticilerinin mesleki öğrenme topluluklarının geliştirilebilmesine yönelik öneriler temasında bulgusuna ulaşılan kodlar; lider kategorisinde yetkin liderler artmalı, ihtiyaç belirleme rasyonelleşmeli, karar katılım kategorisinde resmi prosedür, uzman kişilere ulaşmak kolaylaşmalı vizyon ve topluluk uygulamaları ilişkisi kategorisinde vizyon okul kültüründe hissedilmeli, okul vizyonu MEB beklentilerinin önünde tutulmalı, okul ve öğrenci gelişimi kategorisinde uygulamaların etkililiği takip edilmeli, öğrenci gelişimi takip edilmeli, geri bildirim kategorisinde gözlem, raporlaştırma, kaynaklar ve formal yapı kategorisinde zaman planlaması, resmi prosedür kolaylaştırılmalı, bütçe sürekliliği, informal yapı kategorisinde değişim için ortak çaba, başarısızlığa karşı cesaret şeklindedir.

Liderle ilgili düşüncelerini belirten yöneticiler (K5) ve (K8), “Okullarda lider ve katılımcı dengesi iyi sağlanmalı. Liderlik yapabilecek kişilerin sayısı artmalı.” ve “Uygulamaları yürütecek liderlerin bulunması ve katılımcılarla buluşması kolaylaşmalı.” biçiminde

görüşlerini ifade etmişlerdir. Karara katılım hususunda yöneticilerden (K5) ve (K6), “İhtiyaç belirleme çalışmalarının ve kriterlerin iyi kurgulanmalı.” ve “İhtiyaç belirleme çalışmalarını ise sistematığe bağlayarak bir resmi prosedürle yapmak gerekir.” şeklinde görüşlerini bildirmişlerdir. Vizyonun önemine değinen yöneticiler (K5) ve (K1), “Vizyonunun öncelendiği kurum kültüründe hissedilir olmalı.” ve “Milli eğitimin mesleki gelişim hususundaki beklentileri okulun vizyonuna hizmet eden çalışmaların önüne geçip odaktan sapmamıza sebep olabiliyor. Bunun önüne geçilmeli.” şeklinde görüşlerini bildirmişlerdir. Okulun ve öğrencinin gelişimi konusunda yöneticilerden (K1) ve (K2), “Öğrenme toplulukları uygulamalarını hayata geçirdik fakat bunları yeterli bulmuyorum. Değişim ve gelişim adına asla doyum noktasına ulaşılmamalı, devamlılığı olan bir sistemattikte okulun tüm paydaşları emek göstermeli.” ve “Topluluk uygulamalarının okul adına etkililiği takip edilmeli. Biz topluluk uygulamalarını yaptık fakat çocuktaki gelişimine etkisini kontrol edebileceğimiz bir uygulama da yapabiliydik.” biçiminde görüşlerini belirtmişlerdir.

Yöneticilerden (K2) ve (K9) geri bildirim hususunda, “Sınıflarda hangi uygulamalar hayata geçirilmiş gözlemlenerek geri bildirim bir rapor halinde verilmesi gerekir.” ve “Öğretmenlerin birbirlerini sınıf için uygulamalarda gözlemlemesi gerekir.” şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir. Kaynaklar ve formal yapıya ilişkin yöneticilerden (K6) ve (K8), “Resmi prosedür süreci daha iyi kurgulanabilir daha kolaylaştırıcı olabilir. Bütçenin ve uygulamanın kısıtlı bir zamanda değil uzun süreçlere yayılması hususun geliştirilmeli.” ve “Bürokratik işlem basamaklarını daha kolay olmalı.” biçiminde düşüncelerini belirtmişlerdir. Okullardaki informal yapının önemli bir dinamik olduğuna değinen (K10) ve (K7), “Okulumuzda öğretmenlerin ortak gayreti ile kilit noktalara eğilebiliyoruz. Bu dinamiği elinde tutan okullar fark yaratan işleri başarabiliyor.” ve “Bir öğretmen arkadaşın kaygılarını öğrendim. Başarısız olmaktan veya sorumluluğunun hakkını verememekten çekiniyordu. Diğer arkadaşlarının teşviki ile bu sorunu hallettik.” şeklinde deneyimlerini aktarmışlardır.

Katılımcıların mesleki öğrenme toplulukları uygulamalarında mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarında yaşanan sorunlar ve çözümleri ilişkin görüşlerine ait kodlar Tablo 8’de verilmiştir.



**Tablo 8.** Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin mesleki öğrenme toplulukları uygulamalarında mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarında yaşanan sorunlar ve çözümlerine ait kodlamalar

Tema	Alt Tema	f	Kod	f
Mesleki Öğrenme Topluluğu Uygulamalarında Yaşanan Sorunlar ve Çözümleri	Fiziki imkânlar	7	Çalışma saatleri düzenlenebilir	4
			Çalışmalar sırasında idari izinli olunmalı	3
			Materyal desteği sağlanmalı	3
			Çalışmalar daha uzun süreçlere yayılmalı	2
			Çalışmalar seminer dönemlerinde yapılmalı	1
	Katılımcılar	7	Katılımcılar teşvik edilmeli	6
			Asgari kişi sayısı aşağı çekilmeli	3
			Katılımcıların farkındalığı artırılmalı	2
	Liderlik	4	Eğitici eğitimi verilmeli	2
			Yetkinlik farkındalığı artırılmalı	1
			Uzman yoksa çalışma askıya alınmalı	1

Tablo 8 incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin mesleki öğrenme toplulukları uygulamalarında yaşanan sorunlar ve çözümleri ilişkin görüşleri temasında “fiziki imkânlar”, “katılımcılar” ve “liderlik” olarak üç alt tema altında toplandığı görülmektedir. Araştırma sonucunda bulgusuna ulaşılan temalar aynı zamanda yaşanan sorunların konu başlıklarını da göstermektedir. Okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerine göre topluluk uygulamalarındaki fiziki imkânlar alt temasında elde edilen bulgulara göre oluşan kodlar çalışma saatleri düzenlenebilir, çalışmalar sırasında idari izinli olunmalı, materyal desteği sağlanmalı, çalışmalar daha uzun süreçlere yayılmalı, çalışmalar seminer dönemlerinde yapılmalı şeklindedir. Yöneticilere göre topluluk uygulamalarındaki katılımcılar alt temasında elde edilen bulgulara göre oluşan kodlar katılımcılar teşvik edilmeli, asgari kişi sayısı aşağı çekilmeli, katılımcıların farkındalığı artırılmalı şeklinde sıralanmaktadır. Son olarak yöneticilere göre topluluk uygulamalarındaki liderlik alt temasında elde edilen bulgulara göre oluşan kodlar ise eğitici eğitimi verilmeli, yetkinlik farkındalığı artırılmalı, uzman yoksa çalışma askıya alınmalı biçimindedir.

Okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinden (K7), “*Topluluk uygulamalarındaki çalışmaların mesai saatleri içinde yapılmasını tercih ederdim.*” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. İdari izinli olunması hususunda bir yönetici (K8), “*Çalışmaların olduğu gün öğretmenler idari izinli sayılmalı.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Materyal konusuna değinen yönetici (K1), “*Uygulamalarda kullanılacak materyal ihtiyacımız oluştu. Bunlar eğitim materyali için ulusal düzeyde ve il düzeyinde bir havuz oluşturulabilir.*” biçiminde önerisini belirtmiştir. Yöneticilerden (K9) uygulama süreci konusunda “*Aklıma gelmişken şunu da eklemek isterim çalışmalarını gelen yazılara göre şekillendirdik ve kısa zamanda bitirdik. Okulun kültürüne mesleki öğrenme toplulukları adapte edilmeli ve sürece yayılmalı.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Seminerlerin daha etkin kullanılabileceğini belirten (K2), “*Seminer sürecin bizim için bir avantaj böyle zamanlarda bu tarz çalışmalar yürütülebilir.*” biçiminde

düşüncesini belirtmiştir. Okul öncesi eğitim kurumu yöneticisi (K10) katılımcıların teşviki hususunda, “*Öğretmenler bu çalışmalara başlarken hiç istekli değillerdi. Bu çalışmaların işlerine yaracaklarına onları ikna etmek. Bunun yanında olumlu bir iklim yaratmak.*” şeklinde önerisini belirtmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmen sayılarının MEB’ in istediği alt limite ulaşamamasından dolayı yönetici (K10), “*Çalışmaları yürütebilmemiz için 10 kişilik bir grup oluşturmamız gerekmektedir. Bu sayıyı yakalamak bizim gibi az öğretmenli anaokullarında maalesef zor. Bunun yerine bizim gibi okullarda sayı şartı aranmayabilirdi diye düşünüyorum.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinden (K1) öğretmenlerin uygulamalardan önceki isteksiz tavırlarına bulduğu çözümü “*Öğretmenlerim topluluk uygulamaları öncesi isteksiz bir tavır sergilediler. Biz de uygulama süreçlerine dair farkındalıkları artırdık.*” biçimindeki deneyimi belirtmiştir. Eğitici eğitimlerinin gerekliliğine vurgu yapan yönetici (K5), “*Lider arayışına girmek yerine okulumuzda eğitici eğimi almış kişiler olsaydı süreç daha sağlıklı ilerlerdi.*” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Öğretmenlerin kendine olan inançlarının yetersiz olduğunu fark eden bir yönetici (K3), “*Öğretmenlerimizin liderlik yapabileceklerine inanmaları gerekiyor.*” ifadelerini kullanmıştır. Liderlik yapabilecek yeterlikte birinin bulunamaması durumuna değinen yönetici (K4), “*Lider yoksa göstermelik bir çalışma yapmanın lüzumu yok. Faaliyet hiç yapılmamalı.*” biçiminde görüşünü belirtmiştir.

### **Tartışma ve Sonuç**

Bu araştırmada okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Yöneticilerin görüşleri Olivier vd. (2010) tarafından belirlenen modelin boyutlarına göre değerlendirilmiştir. Yapılan araştırmaya göre yöneticiler okulun, öğretmenin, öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda uygulanan topluluk uygulamalarını desteklemektedirler. Milli Eğitim Bakanlığının bu husustaki çalışmalarını ve teşviklerini olumlu bulmaktadırlar. Fakat mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarının kuramsal temelleri okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından tam olarak kavranmadığından uygulamalarda karşılık bulmayan ve aksayan bazı yönler bulunmaktadır. Bunlardan en belirgin olanı ise geri bildirim ve değerlendirme süreçlerinin çoğu yöneticinin görev yaptığı okulda uygulanmamış olmasıdır.

*Paylaşımçı ve destekleyici liderlikte* okul öncesi eğitim yöneticileri, mesleki öğrenme topluluklarının da gerekliliği olan ihtiyaçlar doğrultusunda topluluk uygulamalarını yapılandırma eğiliminde olmuşlardır. Bunun için öğretmenlerin görüş ve düşüncelerine başvurmayı tercih etmişlerdir. Mesleki öğrenme topluluğu uygulamaları hususundaki kararlar okuldaki yöneticiler ve öğretmenler ile birlikte alınmıştır. Yenilikçi ve alternatif çalışmalar yapmak isteyenler yöneticiler tarafından büyük oranda desteklenmiştir. Bunun yanında okul öncesi eğitim yöneticilerinin güç ve otoriteyi paylaşma noktasında temkinli davrandıkları belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle okulun genel yönetimi hususundaki rol, sorumluluk ve kararları kendi başlarına alma eğiliminde olduğu tespit edilmiştir. Fakat uygulamalarda rol alacak liderin okullarındaki öğretmenlerden biri olması için teşvik edici olmuşlardır. Benzer şekilde Cansoy (2019), öğretmenlerin karara katılımlarının çoğunlukla kendi görev ve

sorumlulukları ile ilgili konularda olduğu, okul yöneticilerinin öğretmenleri yönetsel kararlara yeterince katmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu durumdan hareketle okul yöneticilerinin eğitim sisteminin kendilerine yüklediği sorumluluk alanlarında herhangi bir olumsuz yükümlülük altına kalmaktan imtina ettikleri için güç ve otorite paylaşımında bulunmak istemedikleri ifade edilebilir.

Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin görüşlerine göre *paylaşılan değerler ve vizyon* bakımından topluluk uygulamalarının okul vizyonunu destekleyen şekilde yapılandırıldığı görülmektedir. Buradaki belirleyici unsurun okulun niteliğini artırmak ve öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak olduğu sonucuna varılmıştır. Okul vizyonunun ise ihtiyaçlardan yola çıkılarak belirlendiği görülmektedir. Buna paralel olarak Axelrod (2002), ortak bir vizyon anlayışının ortak hedef ve beklentilerden geçtiğini, istenen sonuçlara ulaşmak için etkili eylem birliğinin olması vurgusunu yapmıştır. Topluluk uygulamalarında da okul vizyonuna dolayısı ile okulun ihtiyaçlarını karşılamaya hizmet ettiği ifade edilebilir.

*Kolektif öğrenme ve uygulamalarda* okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin görüşleri topluluk uygulamalarında kişisel-mesleki gelişim, okul gelişimi ve öğrenci gelişimi için öğretmenlerin ortak bir çaba içerisinde oldukları şeklindedir. Bu noktadan hareketle Özgenel (2019), öğretmenlerin mesleki gelişimleri için emek verdikleri, okuldaki öğretmenlerle ile etkileşimde buldukları, okulun ve eğitim sisteminin sunduğu mesleki gelişim uygulamalarından farklı olarak birçok öğrenme girişiminde buldukları sonucuna ulaşmıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışmaların daha nitelikli bir hale getirilmesi, ihtiyaçların karşılanması, aksayan yönlerin işlevsel hale gelmesi amacıyla öğretmenlerin fikir alışverişinde bulunarak birbirlerini destekledikleri anlaşılmaktadır. Bunun yanında topluluk uygulamalarının etkililiğini değerlendirme ve sonunda öğrencilerin gelişimini izlemede ortak çabanın yeterince olmadığı belirlenmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarında yürütülen topluluk uygulamalarının işlem basamakları Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gelen yazılar doğrultusunda yönlendirilmiştir. Milli eğitim Bakanlığı'nın okullara gönderdiği resmi yazılardaki içerik genellikle hazırlık, planlama ve uygulama basamaklarını kapsamaktadır. Ayrıca okul öncesi eğitim kurumları yöneticileri mesleki öğrenme topluluklarını uygulamaları konusunda teorik bilgiye yeterince sahip olmadıklarından, kurum yöneticilerinin uygulamaların etkililiğini değerlendirme çalışmalarını yeterince yürütemedikleri söylenebilir.

Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin görüşlerine göre *paylaşılan kişisel uygulamalarda* öğretmenler mesleki uygulamalarının sonuçlarını, bilgi ve deneyimlerini çoğunlukla sözel olarak paylaşmaktadır. Bunu okuldaki meslektaşları ile kolaylıkla yapabiliyorken bu paylaşımın sonunda bir geri bildirim almayı tercih etmemektedir ya da karşılaştığı bir probleme karşı alternatif bir çözüm arayışına girmemektedir. Okul öncesi eğitim kurum yöneticilerinin çok azı, eş zamanlı uygulama yapan öğretmenlerin bir taraftan da dolaylı olarak birbirlerinin mesleki uygulamalarını gözlemlediklerini belirtmiştir. Bilindiği üzere eğitim sistemimizde öğretmenlerin birbirlerinin mesleki uygulamalarını gözleme faaliyetleri alışlagelmiş bir uygulama değildir. Bu nedenle okul kültürlerine de bunun

yerleşmemiş olduğu söylenebilir. Bu hususta Dervişoğulları (2014) çalışmasında öğretmenlerin birbirlerinin sınıf için uygulamalarını izlemediğini tespit etmiştir. Bunun yanında kişisel uygulamanın paylaşılmasının önünde öğretmenlerin engel olarak gördükleri durum uzmanlık alanlarındaki eksiklerinin fark edilmesinden çekinmeleridir. Bu şekilde düşünen öğretmenler, kolektif öğrenme ya da kişisel uygulamanın paylaşılması gibi faaliyetlerde yer almaya pek de istekli olmamaktadırlar. Ayrıca öğretmenlerin öğrenmeye hazır ve motive olmaması ve bu tarz çalışmaların öğretmenin isteğine bırakılması da engel olarak ortaya çıkan durumlardır. Öğretmenler arasındaki etkileşim düzeyinin bu tür paylaşımları yapmak üzere yeterli olmaması da dikkat çekici başka bir durumdur. Öğretmenler arasında paylaşılan kişisel uygulama yapılabilmesi için öncelikle öğretmenlerin birbirlerini tanımaları, rahat ve samimi mesleki gelişimi destekleyen bir diyalog içinde olmaları gerekir. Ayrıca öğretmenlerin bu diyalogları gerçekleştirmesi için ortam ve zaman gibi faktörlerin düzenlenmesi gerekmektedir.

*Destekleyici yapı* için okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin görüşleri topluluk uygulaması ile iletişim, iş birliği ve mesleki gelişimin olumlu yönde desteklendiği şeklindedir. Okul yöneticileri fiziksel özellikler bakımından okulların mekân ve teknolojik alt yapılarının yeterli olduğu görüşündedir. Fakat yöneticiler okul saatlerinin dışında kalan zamanlarda öğretmenlerle bu tarz çalışmalar yürütmenin çok zor olduğunu sıklıkla belirtmişlerdir. Öğretmenlerin günlük rutinleri dışındaki çalışmalara katılma konusunda gösterdikleri direnç nedeniyle yöneticilerin zorlayıcı bir deneyim yaşadıkları söylenebilir.

Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin görüşlerine göre *destekleyici ilişkiler* olumlu olarak okul ikliminde fazlasıyla hissedilmektedir. Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerine göre okullarda yapıcı bir iletişim şeklinin benimsenmekte olduğu ve mesleki açıdan öğretmenlerin birbirini desteklediği belirlenmiştir. Fakat elde edilen başarıların kutlanması yöneticilerin görüşlerine göre okul kültürüne tam olarak yerleşmemiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin yöneticiler tarafından sözel olarak ödüllendirilmesi ve teşvik edilmesi daha pratik olduğundan tercih edildiği ifade edilebilir.

Araştırmalar incelendiğinde genellikle destekleyici yapı ve destekleyici ilişkilerin destekleyici koşullar olarak tek boyutta ele alındığı görülmektedir. Drage (2010) mesleki gelişimin önündeki engelleri tanımlarken zaman ve bütçenin yetersizliğinden bahsetmektedir. Karadağ ve Bellibaş (2017) ise araştırmasında okulların formal yapısının yetersiz olduğu ve öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinin önünde zaman problemi gibi konuların mesleki öğrenme topluluğu olarak okulları olumsuz olarak etkilediği ifade edilmektedir. Uzun (2022) araştırmasında okullardaki öğretmenler arasındaki iletişimin sadece okulla sınırlı olduğu, iletişim kopukluğunun olduğu ve bazı öğretmenlerle kurulan iletişimi samimi bulmadıklarını tespit etmiştir.

Okul öncesi kurum yöneticilerinin mesleki öğrenme topluluklarının geliştirilebilmesine yönelik daha çok “lider”, “zaman” ve “ortak çaba” konularında önerilerde bulunmuşlardır. Buradan hareketle topluluk uygulamalarında liderlik yapacak yeterli donanımda kişilerin kısa sürede bulunması, topluluk uygulamalarının uzun süreçlere yayılması, topluluğu oluşturan

bireylerin mevcut koşullarının göz önünde bulunması gerektiği ve okul gelişimine katkı sunan böylesine önemli bir çalışmada topluluğun her bir üyesinin ortak çabasının olması gerektiği vurgulanmıştır. Okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin deneyimleri neticesinde topluluk uygulamalarındaki niteliği artırmak amacıyla bu konuya dikkat çektiği söylenebilir.

Okul öncesi eğitimi kurumu yöneticilerinin görüşlerine göre mesleki öğrenme topluluklarında yaşanan sorunlar genellikle fiziki imkânlar ve katılımcılar konularında yaşanmaktadır. Bu sorunların çözümünde okul yöneticilerinin daha çok kendi çözümlerini üretmeye gayret ettikleri söylenebilir. Bu çözümler topluluk uygulamalarının zaman planlaması konusunda öğretmenlerin taleplerini dikkate alındığı tespit edilmiştir. İsteksiz öğretmenler için ise teşvik amaçlı okul düzeyinde alınan önlemlerle sorunun çözülebileceği sonucu elde edilmiştir. Uygulamadaki basamakların bakanlığın resmi yazıları doğrultusunda şekillendiği sonucuna varılmıştır. Okul yöneticilerinin mesleki öğrenme topluluklarını planlama, uygulama, organize etme süreçleri gibi farklı rollerde sorumluluklar almak durumunda kaldığı sonucu elde edilmiştir.

### Öneriler

Mesleki öğrenme topluluğu uygulamalarının kavramsal çerçevesi okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından tam olarak bilinmediğinden okul yöneticilerinin kavramsal çerçeve ve uygulama basamaklarından haberdar olabileceği eğitimlerle sürece başlanabilir. Öğretmenlerin; öğrenci problemlerini tartışmak, birbirlerine gereken yardımda bulunmak ve çeşitli öğretim uygulamalarını tartışmak için bir araya gelmelerini sağlayacak gerektiğinde yönetsel kararlara da katılabilecekleri yapılar oluşturulmalıdır. Öğretmenlerin, birbirlerinin olumlu veya başarılı öğretim uygulamalarını gözlemek ve değerlendirmek için sınıf ziyaretleri yapmalarını sağlayacak düzenlemeler yapılmalıdır. Okullarda konuda uzman akademisyenlerin de olduğu danışma kurulu kurulabilir, okulun ihtiyaçları belirlenip mesleki öğrenme topluluklarının uygulama basamakları daha sağlıklı yapılandırılabilir. MEB tarafından mesleki öğrenme topluluklarına ayrılan bütçe artırılıp, bütçenin devamlılığı sağlanabilir. Çalışmalar daha uzun süreçlere yayılabilir. Mesleki öğrenme toplulukları kapsamında yürütülebilecek çalışmalara okulların stratejik planlarında yer verilip yıllık eylem planına dâhil edilebilir.

### Kaynakça

- Acar, E. (2022). *Mesleki öğrenme topluluklarındaki okul geliştirme uygulamalarına yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Karabük Üniversitesi.
- Akdemir, B. & Çukacı, Y. (2005). Örgüt kültürü değerleriyle örgütsel öğrenme düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve bir araştırma. *Journal of Social Policy Conferences*, 50, 1173-1192.
- Altun, B. (2020). *Sürdürülebilir öğretmen gelişimi: mesleki öğrenme toplulukları*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Axelrod, R. H. (2002). *Terms of engagement: Changing the way we change organizations*. Berrett Koehler.

- Balcı, G. (2013). On birinci bölüm: Örgütsel öğrenme. M. A. Özer (Editör), *21. yüzyılın modern yönetimi için: geleceğe yön veren yönetim teorileri* (ss. 316-322) içinde. Gazi Kitabevi.
- Becenti, D. J. (2009). *Is there a relationship between the level of professional learning community attainment, teacher effectiveness and student achievement?* [Doctoral dissertation]. Arizona State University.
- Bryk, A., Camburn, E., & Louis, K. S. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: *Facilitating factors and organizational consequences*. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 751-781.
- Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E, Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (3. Baskı). Pegem Akademi.
- Cansoy, R. (2019). Öğretmen görüşlerine göre okulların mesleki öğrenme topluluğu olma durumlarının incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 10(19), 2-27
- Carpenter, D. (2012) *Professional learning communities' impact on science teacher classroom practice in a Midwestern urban school district*. [Doctoral dissertation]. Nebraska University.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni- Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev.: S. B. Demir). Eğiten Kitap.
- Cüccemen, F. (2018). *Mesleki öğrenme topluluğu olarak ilköğretim okullarının incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Çopur, M. (2020). *Tasarlanan mesleki öğrenme topluluğunun sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki gelişimine ve öğrencilerin akademik başarısına etkisinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Dervişoğulları, M. (2014). *Profesyonel öğrenme topluluklarının boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Drage, K. (2010). Professional Development: Implications for illinois career and technical education teachers. *Journal of Career and Technical Education*, 25(2), 24-37
- DuFour, R. (2003). Building a professional learning community. *The School Administrator*, 60(5), 13-18.
- DuFour, R. Eaker, R., & DuFour. R. (2005). *On common ground: The power of professional learning communities*. National Education Service.
- DuFour, R., DuFour, R. B., Eaker, R. E., & Many, T. (2006). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work*. National Educational Service.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş- Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Anı Yayıncılık.
- Harris, A. (2002). Building the capacity for school improvement. *School Leadership & Management*, 21(3), 261-270.
- Hallam, P. R., Smith, H. R., Hite, J. M., Hite, S. J., & Wilcox, B. R. (2015). Trust and collaboration in PLC teams: Teacher relationships, principal support, and collaborative benefits. *NASSP Bulletin*, 99(3), 193-216.
- Hord, S. M. (2003). Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement. *Southwest Educational Development Laboratory*.

- Huffman, J.B. (2001). The role of shared values and vision in creating professional learning communities. *Paper presented to the Annual Meeting of the American Educational Research Association.*
- Ireland, M. W. (2010). *An examination of the relationship between teachers' perceptions of the presence of professional learning community attributes and student achievement.* [Doctoral dissertation]. California Polytechnic University.
- İlğan, A., Erdem, M., Çakmak, A., Erdoğan, E., & Sevinç, S. Ö. (2011). İlköğretim okullarının mesleki öğrenme topluluğu olma durumlarının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 151-166.
- Kalkan, F. (2015). *İlköğretim okullarında mesleki öğrenme topluluğu ile bürokratik yapı ve örgütsel güven arasındaki ilişki* [Yayınlanmış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Karadağ, N., & Bellibaş, M. Ş. (2017). İlkokulların mesleki öğrenme toplulukları olma durumlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 8(16), 24-42.
- Kayan, M. S. (2022). *Mesleki öğrenme topluluğunun ilköğretim öğretmenlerinin mesleki gelişimine ve öğrencilerin başarısına etkisini incelemeye yönelik bir uygulama.* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Louis, K. S., & Leithwood, K. (1998). From organisational learning to Professional learning communities. In Leithwood, K., & Louis K. S. (Editors). *Organizational learning in schools* (pp. 275-286). Taylor & Francis.
- MEB. (2010). *Okul yöneticileri ve öğretmenler için okul temelli mesleki gelişim kılavuzu.* Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü [https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_11/06153206\\_otmg\\_kYlavuz.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06153206_otmg_kYlavuz.pdf)
- MEB. (2022). *Hizmet içi faaliyetleri kılavuzu.* Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. [https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2022\\_08/24144420\\_HYZMET\\_YCY\\_EYY\\_TYM\\_FAALYYETLERI\\_KILAVUZU\\_Guncellendi.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_08/24144420_HYZMET_YCY_EYY_TYM_FAALYYETLERI_KILAVUZU_Guncellendi.pdf) Erişim Tarihi: 04.04.2023
- Olivier, D. F., Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (2003). Professional learning community assessment. In J. B. Huffman & K. K. Hipp (Eds.). *Reculturing schools as professional learning communities* (pp. 70-74). The Scarecrow Press.
- Olivier, D. F., Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (2010). Assessing and analyzing schools. Hipp K.K. & Huffman, J.B. (Eds.). *Demystifying professional learning communities: School leadership at its best.* Rowman & Littlefield.
- Özgenel, M. (2019). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik fenomenolojik bir araştırma. *Academic Platform Journal of Education and Change*, 2(2), 128-143
- Parlar, H. (2014). *Tüm yönleri ile okul geliştirme: kuram, yaklaşım ve uygulama.* Nobel Akademik Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri.* (Çev.: M. Bütün ve S.B. Demir). Pegem Akademi.

- Robertson, D. S. (2011). *The relationship of teachers' perceptions of collective efficacy and perceptions of professional learning communities*. [Doctoral dissertation] Gardner-Webb University.
- Schlechty, P. C. (2011). *Okulu yeniden kurmak*. (Özden, Y. Çev.). Nobel Yayıncılık.
- Senge, P. M. (2011). *Beşinci disiplin*. (15. Baskı). (İldeniz, A. & Doğukan, A. Çev.). Yapı Kredi Yayınları.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *The Sage handbook of qualitative Research* (pp. 443-466). Sage.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., & Hawkey, K. (2006). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. University of Bristol.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., & Wallace M., (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change*, 10(2), 115-127.
- Şahin, S. (2020). Professional learning communities for teachers: Opportunities and challenges. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 5(8), 109-143.
- Uysal Çalışkan, A. (2005). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları*. [Yayınlanmamış Doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Uzun, A. (2022). *Öğretmenlerin görüşlerine göre okulların mesleki öğrenme topluluğu olma durumları*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Ünver, T. (2021). *Öğretmen mesleki öğrenme topluluğu ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Karabük Üniversitesi.
- Wang T. (2016). School leadership and professional learning community: case study of two senior high schools in Northeast China. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(2), 202-216.
- Wiley, S. (2001). Contextual effects of student achievement: School leadership and professional community. *Journal of Educational Change*, 2(1), 1-33.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1) 80-91.
- Von Gnechten, M. P. (2011). *Collaborative practitioner inquiry: Providing leadership and action research for teacher professional development*. [Unpublished doctoral dissertation]. Arizona State University.
- Yıldırım, İ., & Şen, S. (2021). Eğitimde bilimsel araştırmanın temelleri. Şen, S. & Yıldırım, İ. (Editörler), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (2. Basım, ss. 3-21) içinde. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.



Yin, R. K. (2013). *Case study research: Design and methods*. Sage.

## Extended Abstract

### Introduction

Professional learning communities are a supportive organizational structure in which teachers diversify, develop and interact with their practices, both on their own and with their colleagues. The purpose of a professional learning community can be expressed as providing environments where teachers learn from each other professionally and students are involved in educating with different alternative methods in a comfortable and free environment. Accordingly, the role of professional learning communities in schools can be summarized as improving the quality of the school through an investigative and questioning method (DuFour, 2003; Hord, 2003).

According to the model created by Oliver et al. (2003), professional learning communities consist of six dimensions. These dimensions are briefly;

*Shared and supportive leadership:* The school administrator shares leadership with other employees and develops their leadership competencies

*Shared values and vision:* Developing common vision and values that guide teaching-learning activities

*Collective learning and application:* School staff collaborate and share information on a regular basis.

*Shared personal practice:* Teachers to interact, provide feedback, and share results of student learning experiences.

*Supportive relationships:* Having a school culture and positive interaction focused on mutual respect, trust and responsibility among school staff.

*Supportive structure:* Consists of resources, facilities and communication systems.

School administrators have many roles and responsibilities in the process of structuring the professional learning community, which forms the basis of school development studies. Professional learning communities include professional development studies that consist of a holistic and collaborative approach that is linked to teachers' daily experiences in the classroom. This approach emphasizes learning activities that occur with colleagues, positions school staff as lifelong learners, and views professional development as a process of continuous improvement. Such professional development studies center on teacher practices and emphasize the role of a teacher as a decision-maker. In professional learning communities, participants are able to develop themselves through a comfortable combination of theory and practice, thanks to the transfer of practical knowledge to each other. School administrators are responsible for the functional implementation of all dimensions in this structuring process. This process, which administrators try to structure in line with official letters, may be similar or different depending on the school.

Based on this, the aim of the research is to examine the opinions of preschool education institution administrators regarding professional learning communities. For this purpose, it is learned what the problems experienced by administrators of pre-school education institutions regarding professional learning communities are and what the solutions to these problems may be investigated. Additionally, how professional learning communities can be developed is explored. For this purpose, answers to the following problems and sub-problems are sought.

The problem statement of this research is: What are the views of preschool education administrators about professional learning communities?

The sub-problem statements of the research are;

1. What are the opinions of preschool education institution administrators regarding the implementation of professional learning communities dimensions?

2. What are the opinions of preschool education administrators about how the studies carried out within the scope of professional learning communities can be improved?

3. What are the opinions of preschool education institution administrators about the problems they experience within the scope of professional learning communities?

4. What are the opinions of administrators of pre-school education institutions regarding the solution of problems experienced within the scope of professional learning communities?

## **Method**

Qualitative research method was used in this research. Qualitative research is inspired by post-positivist paradigms. In qualitative research, the situation under investigation must be examined with its specificity and underlying reasons (Yıldırım & Şen, 2021). Case study design was used in the research. Case studies are based on 'how' and 'why' questions and allow the researcher to examine in depth a phenomenon or event that the researcher cannot control (Yıldırım & Şimşek, 2021).

To examine the opinions of preschool education institution administrators regarding professional learning communities, what are the contributions of professional learning communities to pre-school education institutions, it is thought that the case study design will be an effective way because it can find versatile and holistic.

The study group was determined by purposeful criterion sampling method. The study group of the research consists of 10 official kindergarten administrators in the Central District of Osmaniye Province. A semi-structured interview form was used in the research.

## **Results**

The data were analyzed using the content analysis method. When the answers given by pre-school education administrators were analyzed, it was concluded that there were some deficiencies in the practices because the theoretical foundations of PLC practices were not fully

understood by school administrators and teachers. The most obvious of these is that feedback and evaluation processes have not been implemented in the schools where most administrators work. Limitations regarding leadership and time are also topics that managers frequently mention.

### **Conclusion**

Community practices can be started with trainings in which preschool institution administrators can be informed about the conceptual framework and implementation steps. Structures should be created that will enable teachers to come together to discuss various teaching practices and participate in administrative decisions. Teachers should make classroom visits to observe and evaluate each other's positive or successful teaching practices. Advisory boards, including academicians, can be established in schools, the needs of the school can be determined, and the implementation steps of professional learning communities can be structured more effectively. The budget allocated to professional learning communities by the Ministry of Education can be increased and the continuity of the budget can be ensured. Professional learning community studies can extend over longer periods of time. Studies that can be carried out within the scope of professional learning communities can be included in the strategic plans of schools and included in the annual action plan.

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ

# JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES

GAZİANTEP UNIVERSITY

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

